

УДК 37.015.2+101.8:37

Герт В.А.

СО-БЫТИЙНАЯ ПРИРОДА ДЕФОРМАЦИЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Ключевые слова: со-бытие, его структура, деформации целостности со-бытия, деформация индивидуальности, реализация социальных потребностей.

© Герт В.А., 2010

Идея со-бытия человека была заложена Л. Фейербахом в его антропологическом принципе. «К чему сводится мой принцип? К Я и к другому Я...» [4, с. 267]. «Два лица необходимы для порождения человека как в физическом, так и в духовном смысле: сообщество людей есть изначальный принцип и критерий истинности и всеобщности» [там же, с. 190]. В общении между людьми усматривается порождение человеческого духа, истинность и всеобщность существования человека. Другой человек – это и есть то зеркало, через которое образуется его божественная и духовная зеркальность. Это подлинное открытие философа нуждалось в серьезном обосновании, оно оказалось противопоставленным потенциалу безусловного, вечного и всеобщего существа – в определении абсолютности бога или в определении абсолютной идеи Гегеля. Каким образом эти определения абсолюта могут быть определениями самого человека? Вот вопрос, перед которым оказался Л. Фейербах, и не решать его было нельзя, иначе критическая направленность его философских суждений по поводу христианства и спекулятивной философии была бы не столько несостоятельна, сколько невозможна.

Почему именно общение как образование единства между людьми возводится в антропологический принцип? Из учения философа, пожалуй, основным ответом можно получить следующий: потому что человеческий индивид – родовое существо, и даже представление индивида о боге есть его представление о человеческом роде. Причем общаться могут только равноценные друг другу существа, поскольку «истина и совершенство заключаются лишь в связи, в единстве равноправных существ» [там же, с. 204]. А главное состоит в том, что от-

дельный человек не заключает в себе человеческой сущности. «Человеческая сущность налицо только в общении, в единстве человека с человеком, в единстве, опирающемся на реальность различия между Я и Ты» [4, с. 203]. Сущность высшего существа природы и позволяет понимать сущности, предшествующие его появлению. Общение разрушает ограниченность отдельного человека и задает ему несвоемерную и всеприродную перспективу на основе выхода к другому человеку. А сам выход к другому основан на индивидуальном различии и отличии как минимум двух индивидов друг от друга.

Вслед за Л. Фейербахом известный психолог и философ С.Л. Рубинштейн призывал вернуться к рассмотрению не отдельного человека, а *бытия человека*, и не сводить рассмотрение человека к анализу его сознания. Он писал: «Отношение сознания и осознаваемого человеком материального бытия как объективной реальности – это отношение внутри сущего. Для того чтобы понять и правильно соотносить сознание (человека как субъекта познания) и материю в качестве объективной реальности, существующей “вне и независимо” от сознания, необходимо, значит, обратиться к категории бытия, сущего и, раскрыв его состав, включающий как материю, так и сознание человека, вскрыть их соотношение внутри бытия» [3, с. 302]. Рубинштейн считает, что в этом бытии есть как вещи, так и субъекты, что нужно выявить независимость этого бытия от сознания. Уже рассматривая проблемы познания, он отмечает «ложность равенства человек = субъект = субъективность = кажимость, на основе которого производится философское изничтожение бытия» [там же, с. 330]. По существу, С.Л. Рубинштейн предлагает рассматривать соотношение человека и мира *внутри*

бытия человека, а мы можем предположить, что и соотношение человека с другим человеком также должно рассматриваться внутри его бытия.

Центрация на отдельном человеке, например в психологии, привела к серьезным трудностям, которые А.А. Митькин сформулировал как отсутствие ясности по самому предмету психологии и отсутствие «конкретного психологического содержания» категории субъекта [2, с. 34]. Он, на наш взгляд, сформулировал в сложившейся ситуации парадокс субъекта: «При попытках конкретизировать субъектные качества человека, а тем более – выявить дефинитивные признаки “субъекта” мы попадаем в парадоксальную ситуацию: оказывается, что он присутствует “во всем” (в контексте взаимосвязанных психических явлений), а изолированно – “ни в чем”» [там же, с. 41]. Думается, потеря субъекта происходит потому, что не получается осмысления онтологического воспроизводства физического и метафизического единства процессов индивидуализации человека, сбывания субъектности индивидуальности именно в постоянном выходе за пределы своего наличного бытия. Парадоксальность возникает из-за отождествления субъекта только с носителем субъектности, без соотношения с процессом его становления и созидающей целостностью, где носитель субъектности является необходимым, но недостаточным ее компонентом. Носитель субъектности в этом случае оказывается ограниченным своим физическим и телесным существованием, своими витальными потребностями. В отличие от этого, со-бытие – это взаимосвязь части и целого, результата и процесса, носителя субъектности и ее реализации в сбывании индивидуальностей.

Целостность со-бытия – это свойство, которое утверждает необходи-

мость взаимодействия людей и создает возможность преодолеть недостаточность отдельного субъекта в отношениях с миром; это свойство, которое порождает изменения не для одного субъекта, а, как минимум, для двух как сторон взаимодействия. Целостность подразумевает ее самоорганизацию на основе слабых взаимодействий между субъектами. Выход любого субъекта за свои пределы может привести и к сильным взаимодействиям, к встрече с чужим и даже чуждым и, таким образом, нарушить или разрушить целостность со-бытия. Самоорганизация со-бытия в целостность происходит в таких основных процессах, которые являются реализацией уже не витальных, а социальных потребностей – в смыслеобразовании, в самореализации, в общении [1, с. 164–186].

Со-общение индивидуальностей выводит их за пределы собственных ограниченностей к следующим характеристикам со-бытия: а) витальные потребности индивидуальностей при своем удовлетворении проявляют другого человека как нечто большее, как необходимость и ценность для других (надвитальных) потребностей – формируется *со-чувствие*; б) знание, мысль индивидуальности образуется и реализуется в осмыслении, в пространстве смыслов как нечто общее для многих – формируется *со-знание*; в) продукты и средства деятельности при своем производстве и применении в самореализации индивидуальностей изменяют предметную реальность и отношение к этим изменениям у других – формируется *со-действие*; г) время сбывания смыслов, целей, знаний, потребностей, действий индивидуальностей вариативно и неравномерно, что может привести к неадекватному наличному состоянию, к несоответствию, к различиям в ответственности за со-знание,

со-чувствие, со-действие – формируется *со-весть*.

Совместность существования становится существенным условием развития каждой индивидуальности. Со-участие двух или нескольких индивидов в предметной самореализации в одном и том же направлении приводит к сложению эффектов действий каждого. Суммарный эффект усиливается при достижении совместности уровня со-трудничества, со-дружества, со-творчества, в которых достигается единство смыслов и целей, чувств и переживаний, актуальных состояний и достижений.

Конечно, человек не может сохранять свою индивидуальность и ее целостность в чужом и чуждом ему мире. Это разрушительно для него. Свое бытие человек выстраивает селективно, избирательно, на основе выбора в соответствии со смыслами и ценностями социума, в соответствии с параметрами своих потребностей и способностей, с требованиями социума и жизненной ситуации. Выстраиваемое со-бытие – это вариативный и уникальный процесс и результат, привносящий новые и неповторимые различия в сами индивидуальности и в выстраиваемую целостность.

Деформации ценностных оснований со-бытия. Социальные деформации со-бытия возможны и выражают нарушения его целостности. Когда имеются в виду алкоголизм и наркомания, которые приводят к замыканию на своих состояниях «удовольствия» и «удовлетворения», тогда потенциал со-бытия ограничивается витальными потребностями и влечениями индивидуальностей. Когда говорят о преступлениях и коррупции, тогда обращают внимание на деформацию смыслов и ценностей человека, среди которых отношение к другому человеку как к

средству достижения своих целей явно выделяется, а способы достижения целей «за счет других» являются нормой. Когда рассматривается феномен проституции в «мужском обществе», в котором мужчины господствуют со времен неолитической революции в экономике, в семье, в любви, тогда в рыночных условиях женщина может рассматриваться как меновая стоимость в сексуальном диалоге с мужчиной, т.е. именно мужчины воспроизводят проституцию как акт своего со-бытия, как один из вариантов деформации индивидуальностей и их совместности.

Названные социальные деформации со-бытия – это формы социального отчуждения между людьми, это нарушение антропологического принципа в уже имеющейся и сложившейся целостности со-бытия, это сведение онтологической уникальности человека к незначимой величине для других людей, это уничтожение ценности индивидуальности.

Виды совместности ребенка и взрослого в образовательном процессе при наличии деформации со-бытия ребенка имеют вектор движения от социальной защиты, помощи, поддержки, опеки и сопровождения, в которых субъектность ребенка проявляется незначительно, к партнерству, со-трудничеству, со-дружеству и со-творчеству, где субъектность ребенка является необходимым условием. Это движение индивидуальностей от деформации к норме, к полноте со-бытия, в которой внутренняя взаимосвязь со-отношений его целостности созидательна для индивидуальности ребенка и способна к новациям.

Переход и перевод совместности из одного вида в другой – это не благотворительность, а обязанность государства в лице педагога и социального

педагога. Это позволяет ребенку, подростку, молодому человеку внутри образовательного процесса *осмысленно* оценивать, действовать, удовлетворять свои потребности и реализовывать свои способности, наполняя качество своего со-бытия позитивными чувствами и переживаниями, достоинством и свободой, гармонией и красотой, добром и истиной, уверенностью и надеждой.

Чтобы переход и перевод к полноте необходимой совместности произошел, необходимо их подготовить или создать необходимые условия и механизмы. В образовательном учреждении для мира детства использование *потенциала социума*, педагогического коллектива, семьи, сверстников и собственных возможностей ребенка должно быть дополнено и обогащено созданием *потенциала смыслов* всех вышеперечисленных субъектов совместности со-бытия ребенка. Создаваемые новые смыслы объединяют его индивидуальное бытие в новую целостность. Причем смысл не только объединяет, но и освобождает индивидуальность ребенка, так как возникает его относительная независимость от внешних воздействий и даже от собственных влечений и витальных потребностей.

Таким образом, с одной стороны, формируется социальный запрос, например школы, на новые виды и формы совместности с учреждениями дошкольного, профессионального и дополнительного образования, учреждениями культуры, спорта, социальной защиты, реабилитации, трудоустройства, а с другой стороны, развивающееся образовательное сообщество формирует сами эти формы совместности в виде партнерства, в виде готовности субъектов образовательного сообщества к сотрудничеству в виде

смыслового и информационного обеспечения, в виде координации, организации, посредничества. Развитие целостности со-бытия приводит к расширению возможностей выбора в процессах индивидуализации и ликвидации деформаций самой индивидуальности. Со-участие детей, педагогов, родителей, работодателей в реализации и создании смыслов, ценностей, норм и правил общей (общественной) жизни конкретного социума на основе *взаимодополнительности* и *взаимобогащения* создает новые варианты возможностей индивидуального развития.

В образовательном учреждении развитие субъектности обучающихся и наличие обратной связи реализует одно из необходимых условий процесса педагогической деятельности как совместной деятельности (педагога и обучающихся, педагога и родителей, педагога и педагога по поводу обучающихся). Перспектива разрешения проблем в самом образовательном процессе связана с перспективами развития и глубиной гуманизации образования. Диалог – это педагогическая парадигма построения образовательных взаимодействий по пути реализации субъект-субъектных отношений внутри со-бытия. Такое взаимодействие сопровождается в качестве условий изначальным взаимным уважением, взаимным доверием и взаимной ответственностью. Все это может быть и результатом диалогизации взаимодействия. Некоторые образовательные учреждения пытаются достичь таких условий путем отбора и дифференциации детей под свою образовательную программу. Иногда это получается. Но «подгонка детей под программу», а не программы под детей – это не путь массовой общеобразовательной школы.

Деформации индивидуальности в пространстве диалога. Кроме уважения, доверия и ответственности, которые выражают открытость участников диалога как условие, в диалоге внутри образовательного процесса осуществляется взаимное обогащение и дополнение, т.е. выход за пределы самого себя к другому. А это уже реализация открытости, поддержание открытости общающихся всему Миру через другого. В этом суть процессов развития индивидуальности человека как единства уникального и универсального!

Монологизация со-общения в образовательном процессе деформирует реализацию открытости участников диалога, реализацию субъектности одной из сторон диалога, а значит, в качестве результата может сопровождаться отрицанием предлагаемого (инициатором диалога) обогащения и дополнения. В итоге возникает и формируется возможность диалога при отсутствии уважения, доверия, ответственности. Тогда педагог (и его деятельность) превращается в весьма специализированную «функцию» образовательного процесса в качестве «справочника», «дрессировщика», «репетитора», «экзакутора» и т.п. Особенности индивидуальности Учителя и Ученика остаются за пределами пространства диалога. Доверие и ответственность в таком диалоге Учителем не поддерживаются и не выдерживаются, а значит, у Ученика не формируются и не развиваются.

Переход к личностно ориентированному образованию ставит перед нами вопрос о *качестве диалога*. С какой направленностью развития Учителя и Ученика мы можем и должны связывать диалогизацию образовательного процесса? В чем и как это проявляется?

Как было уже отмечено, диалог может способствовать развитию субъектности Ученика. Но эта абстрактная характеристика диалога мало что дает нам в понимании направленности развития индивидуальности Ученика. Субъектность всегда в нашей педагогике подразумевала *единство сознания и деятельности*, знаний и действий с ними. А вот, например, *единство мысли и чувства*, мышления и переживания долго оставалось вне анализа диалога.

Проявление субъектности Учителя – обязательное условие развития субъектности Ученика. Но все это должно сопровождаться успехом и успешностью в их ведущей деятельности – учебной. Только тогда поддерживается позитивная мотивация и развивается осмысленный оптимизм в диалоге, проявляется глубина со-переживания и со-чувствия. Диалогизация способствует развитию субъектности не только на рациональном уровне, но и на чувственном, не только на уровне действия по отношению к чему-либо, но и на уровне отношения ответственности перед кем-либо.

Развитие субъектности участников диалога поддерживает и развивает *осмысленное единство* знания и действия, знания и чувства, действия и отношения, чувства и действия и т.д. Собственно, осмысленное единство внутри диалога и есть движение смыслов, обновление смыслов как взаимное обогащение и дополнение участников диалога. Когда смыслы и ожидания Ученика совпадают со смыслами и ожиданиями Учителя, тогда происходит *Встреча* в пространстве диалога. Тогда педагог (и его деятельность) поддерживает осмысленное единство диалога в качестве «Мастера», «Идеала», «Друга», «Врачевателя» и т.п. Учитель, проявляя «качество» диалога,

создает условия заинтересованного, равноправного взаимодействия в образовательном процессе, а ученик в этих условиях развивает в себе «качество» диалога, поддерживая своей самореализацией его длительность и пространство в образовательном процессе. Реализация субъектности, успех и успешность, позитивная мотивация, отношение ответственности и осмысленность действий и чувств из качеств процессов пространства диалога превращаются в качества самих субъектов диалога. При следующем взаимодействии эти качества субъектов диалога являются необходимыми условиями процессов пространства диалога, и образовательный процесс обретает некоторую устойчивость и преемственность.

Расширение пространства диалога (как движение по освоению и обновлению смыслов) внутри образовательного процесса и вытеснение в нем монологизации, предметоцентризма, авторитарности – это путь обретения, реализации и развития субъектных качеств всеми участниками образовательного процесса. Наличие возможностей выбора приоритетов в ценностных отношениях, внимание к трудностям в достижении успеха, ответственность за результаты собственной деятельности – вот что привносит диалогизация в образовательный процесс. И наоборот, деформации пространства диалога имеют потенциал нивелирования индивидуальных особенностей его участников и инноваций педагогов в развитии обучающихся.

Деформации индивидуальности в динамике диалога. Педагог является «носителем» требований образовательного процесса и, одновременно, педагогических норм (оптимумов) реализации и оценивания этих требований. Строго говоря, «носителем» вы-

шесказанного является педагогический коллектив, а в чем-то – и образовательное сообщество, но нужно учесть, что к ученику приходит конкретный педагог и вступает в диалог именно он.

Вне движения и развития содержательных для обучающихся смыслов в пространстве диалога образовательный процесс является навязываемой со стороны взрослых социальной технологией их развития в режиме дезинтеграции и рассогласования природосообразной целостности их индивидуального со-бытия на основе доминирования рационализма в учебном процессе, предметоцентризма, монологичности, дисциплинарного ограничения психомоторики и двигательной активности. Методика организации образовательного процесса вне базовых смыслов и ценностей, вне живого дела в замкнутом образовательном пространстве класса поддерживает такую «дидактику», которая вызывает дидактогенные изменения в физическом, психическом и нравственном состоянии обучающихся. В результате психологический и ценностный барьер против негативных внешних воздействий в школьном возрасте оказывается весьма ненадежным. Собственно, разрушение физического, психического и нравственного здоровья может фиксироваться как отсутствие сформированных личностных качеств, которые возможны и должны быть у детей данного возраста. Возникает вопрос об ответственности субъектов диалога за его последствия, динамическую направленность.

Обогащение и дополнение (другого в диалоге) при встрече учителя и ученика взаимно. Вследствие этого ответственность за динамику диалога также взаимна. Учащиеся при формировании ответственности за свою самореализацию, свой выбор, свои действия по по-

воду выхода за границы им известного и освоенного проходят примерно ту же последовательность этапов углубления содержательных смыслов диалога, что и педагоги, т.е. не только знания и осознание, не только понимание и целенаправленные действия, но и сопереживание и сочувствие, их осмысленное единство и ответственное отношение к ним и за них.

Что мешает выстроить такие гуманные отношения участников образовательного процесса, которые приближают встречу учителя и ученика, родителей и ребенка?

Несомненно, пространство и динамика диалога зависят от возрастных особенностей, от компетентности и компетенций, от приоритетов в ценностных ориентациях, от сложившихся стереотипов, от нарушений преемственности... То есть возможны деформации диалога и, как следствие, – деформации в развитии индивидуальности.

У большинства педагогов принципы гуманизации образовательного процесса сформулированы в качестве целей, приоритетных ценностей, но только на уровне знаний и отношения к знанию. Переход от «я знаю», «я понимаю», «я принимаю» к «я могу» и «я хочу» требует наличия единства знания и действия, отношения и чувства, действия и чувства, отношения и действия. Иначе не может быть достигнуто осмысленное единство педагогической деятельности, и движение смыслов в диалоге учителя и ученика весьма ограничено.

Так, например, доминирование авторитарных отношений в образовательном процессе – это упрощение ситуации диалога до такой педагогической нормы, которая быстрее дает результат и менее затратна, но... для педагога (!?). При авторитарных от-

ношениях взрослые нарушают диалог. Это аналогично тому, когда взрослые нарушают игру детей, выстроенную как диалог. Также утверждение демонстративно-престижного образа жизни в некоторых семьях позволяет осуществлять *встречу* родителей и детей, родителей и педагогов, педагогов и детей, но, к сожалению, в рамках ценностей и амбиций прагматизма. Со стороны родителей это проявляется в доминировании потребительского отношения к школе – «школа должна, а мы имеем право...»

Диалог – это механизм поддержания успешности образовательного процесса. И педагог – инициатор его диалогизации. Периоды адаптации в школьной жизни детей усложняют для них и педагогов поддержание успешности диалога. Сам процесс адаптации каждого ребенка глубоко индивидуализированный и требует к себе внимательного, заинтересованного и

вдумчивого отношения. Возможности решения проблем адаптации детей связаны, с одной стороны, с адекватностью действий педагогов, с другой – с интеграцией и концентрацией усилий родителей, педагогов, психологов, медицинских работников.

Поэтому расширение пространства диалога и за пределы школы, объединение знаний и системы действий педагогов и родителей может наполнять смыслами и ценностными ориентирами развитие индивидуальности каждого из обучающихся, обеспечивая целостность их со-бытия.

Литература

1. Герт В.А. Индивидуальность человека: бытие и деятельность. Екатеринбург: Изд-во УГГА, 1996.
2. Митькин А.А. Субъектность человека: грани и границы. Часть II // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
4. Фейербах Л. Избранные философские произведения. М., 1955. Т. 1.