

УДК 1:316
ББК 60.028.1
DOI: 10.46726/Н.2021.4.17

Н. С. Лебедев

ПРАКТИКИ САМОСОЗНАНИЯ В СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОСТИ

В статье представлен анализ проблемы взаимозависимости развития мышления и социальности в философском, педагогическом и образовательном контекстах. В центре статьи — обзор понятия самосознания или рефлектирующей способности суждения и его отношение к развитию нравственности с позиции классического немецкого идеализма (И. Кант, И. Г. Фихте и Г. В. Ф. Гегель). В результате анализа сделаны выводы о смысле рефлексивных практик и процедур группового мышления, философских основаниях педагогических практик развития социальности и личности в социально-эмоционально-этическом образовании.

Ключевые слова: мышление, социальность, социальный интеллект, самосознание, критическое мышление, этическое, нравственность.

N. S. Lebedev

SELF-CONSCIOUSNESS PRACTICES IN SOCIO-EMOTION-ETHICAL EDUCATION: THE DEVELOPMENT OF THINKING AND SOCIALITY

The article presents an analysis of the problem of the interdependence of the development of thinking and sociality in education, in philosophical and pedagogical contexts. In the center of the article is an overview of the concept of self-consciousness or the reflective judgment and its relations to the development of ethics, from the standpoint of classical German idealism (I. Kant, I. G. Fichte and G. V. F. Hegel). As a result of the analysis, conclusions are drawn about the meaning of reflexive practices and procedures of group thinking, the philosophical foundations of pedagogical practices of the development of sociality and personality in socio-emotional and ethical education.

Key words: thinking, sociality, social intelligence, self-consciousness, critical thinking, ethical, ethics.

Введение: постановка проблемы. По мысли И. Г. Фихте, одного из носителей гуманистической парадигмы, понятие образования следует из идеи абсолютной цели развития человека до полного согласия с самим собой как разумного существа — «подчинить себе все неразумное, овладеть им свободно и согласно своему собственному закону» [18, с. 487]. Фихте осознанно определял абсолютную цель образования как необходимо недостижимую и ровно поэтому как высшую ценность, залог стремления человека к совершенству (что позже С. И. Гессен отнес к абсолютным ценностям культуры

© Лебедев Н. С., 2021

Статья выполнена в рамках гранта РФФИ № 20-013-00875.

[4, с. 35]). «Общее совершенствование, совершенствование самого себя посредством свободного использованного влияния на нас других и совершенствование других путем обратного воздействия на них как на свободных существ, — манифестировал Иоганн Готтлиб Фихте в своих лекциях, — вот наше назначение в обществе» [18, с. 487]. Теперь же можем наблюдать, как ценности личностного развития, самообразования и взаимообразования входят в повседневность образования и, несмотря на недостатки компетентностного подхода, признаются в федеральных государственных образовательных стандартах последних поколений.

Внимание к развитию личности и ее социальности [9, с. 16—18], дискуссии о значении в современном мире «навыков XXI века» или компетенций «4К» (критического мышления, коммуникации, кооперации, креативности) свидетельствуют о созревании в педагогике нового понимания природы образованности человека, близкого к гуманистическому, в частности, холистическому направлению. Однако, судя по идущим среди ученых и педагогов-практиков диспутам о различиях образовательных парадигм и педагогических практик и недостатках политики образования в мире, в т. ч. и в России [8], требуется философское рассмотрение образования и, в особенности, практик развития мышления как определяющих выход на существенные для развития человеческого общества вопросы.

По мысли Э. В. Ильенкова об образовании человека, первое, на что должно быть направлено внимание: представляют ли отдельные педагогические решения и учебный процесс в целом как образовательная система интерес с точки зрения развития личности, в частности, в аспекте развития культуры мышления [5], т. е. прогресса в осознании *социальной* природы мышления, умения прослеживать и понимать системную связь явлений, а также критической рефлексии в отношении собственного познания.

Идеи подхода, для которого фундаментом развития личности, в т. ч. ее социальных и нравственных качеств, является именно способность к рефлектирующему мышлению, можно встретить в работах самых разных авторов начиная с представителей классической философии от античных и средневековых авторов (Платон, Аристотель, Плотин, Сенека, А. Кентерберийский, Н. Кузанский и др.) и авторов периода нового и новейшего времени (Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. В. Лейбниц, И. Г. Песталоцци, И. Кант, И. Г. Фихте, Г. В. Ф. Гегель и др.) вплоть до мыслителей XX и XIX веков (Д. Дьюи, В. Виндельбанд, П. Наторп, С. И. Гессен, У. Джемс, Ю. Хабермас, Л. С. Выготский, Т. Адорно, Н. Луман и др.). Исследования этой проблематики были представлены в работах отечественных авторов В. А. Лекторского, М. А. Лифшица, Э. В. Ильенкова, Э. В. Ильенкова, Г. С. Батищева, В. С. Библера, Г. П. Щедровицкого и др., а также психологов и педагогов, развивавших направления, заданные исследованиями культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и Л. Р. Лурия (подходы деятельностной и развивающей теорий педагогики).

Социальность как ядро развития личности. Поскольку в современном научном сообществе за редким и незначительным исключением культурно-историческая основа возникновения и формирования мышления признается как один из главных факторов развития человеческой личности, ярким подтверждением чему служат явления вроде «одичавших детей» [11] или, напротив, «загорской четверки» [15], то для образования проблематика *развития мышления через социальность* постепенно становится ключевой.

За проблематикой социальности в образовании следует понимать способности и способы (в т. ч. исторические, институциональные и иные формы) бытия в отношениях с другими (относительно самого себя) для чего требуется учитывать многообразие и сложность внутренней психической организации отдельно взятых Других, а также насыщенный сложными связями мир отношений коллективных Других (как общественных форм) и всех проявлений социума в целом [9]. С точки зрения педагогической практики это означает, что для развития человеческой личности, развития культуры ума или разума [14], в образовании принципиально важны социальное взаимодействие, коммуникация и групповые формы исследования, совместной деятельности и мышления «друг об друга», а не предметные знания как таковые и даже не «интеллектуальная социализация» на манер упрощенного понимания организационно-деятельностных игр или социальных тренингов как овладение отчужденной «инфраструктурой коллективной мысли» в форме т. н. навыков [13].

Следует, однако, обратить внимание, что существует взаимный содержательный прогресс — социальность как среда и условие развивает мышление человека, а мыслительные практики и процедуры рефлексии, совместные исследования в группе и организованные коммуникативные формы развивают социальность как субъективное понятие личности о собственной социальной укорененности и изначальной связанности с историей и культурой, следовательно, развивают этическую и нравственную сторону человека.

Рефлексия самосознания и понятие всеобщего нравственного закона.

Исследуя проблему формирования разума, классики немецкого идеализма И. Кант, И. Г. Фихте, а затем Г. В. Ф. Гегель указывали, что условием разумного способа мысли, для которого нравственность — неизбежный и необходимый всеобщий закон, подразумевающий всеобщую связь истории и культуры, опосредованную человеческой деятельностью, является всеобщее самосознание как осознание в Другом всеобщей природы, единой с собственным Я.

Самосознание как рефлектирующая способность суждения, по Канту, есть большее, чем непосредственная рефлексия о себе и своих качествах как внешнем сознанию предмете, она есть трансцендентальная рефлексия, направленная на всеобщее в нашем познании, отношение сознания субъекта к его способу знания [6, с. 81—82], она «вбирает» предметность в форме «возвращения назад» от предметности представления к самим познавательным способностям субъекта, способности суждения, из которой и возникает конкретность представления о явлениях в их особенных определениях.

В таком виде рефлектирующая способность суждения прямым образом связана с тем, что сегодня развивается как концепция критического мышления, включающего в себя умение человека поставить под вопрос сам способ субъективного познания, которым осмысляется то или иное явление — т. е. мышление, которое способно быть направлено на самое себя, совершить «возвратный ход» с целью анализа своих возможных ошибок, стереотипов, предрассудков или т. н. когнитивных искажений [25] и обнаружить самое существенное в знании Другого, отличного от сознания Я, явления. В этом пункте Кантом постулировалась идея практической свободы субъекта — когда познание оказывается направлено не на случайное и условное, относительное и изменчивое, а на необходимость и всеобщность в самом познании. Эта свобода рефлексии самосознания и понимается Кантом как основа практического разума, утверждающая нравственный закон как необходимый именно потому, что он осознается как действительный всеобщий закон

взаимной связанности. Кантовский дуализм, оставивший рефлектирующую способность суждения опосредующим звеном между рассудком и разумом [6, с. 124—126], но отказавший при этом субъекту в возможности «свободы в явлениях», т. е. в познании всеобщего в природе и мире, был преодолен впоследствии Гегелем. Однако важно, что Кант указывал на принципиальное значение развитой рефлектирующей способности суждения — она манифестируется им как источник нравственности и свободы в поступках по отношению к миру и Другому [6, с. 126—142]. Т. о. именно осознание всеобщего нравственного закона является основой действительного образования личности и служит источником стремления человека к самосозиданию, дисциплине и познанию [7].

В контексте поиска значимых с точки зрения философии образования форм развития мышления и социальности, открытия Канта в области самосознания могут быть осмыслены как методологические основания для организации групповых учебных сессий совместного мышления и деятельности, в частности, коллективного исследования с применением процедур рефлексии о собственном познании, выявления предрассудков как предлежащих, исходных для познания представлений, требующих кантовской «критики» и, соответственно, различного рода герменевтических практик [1, с. 322—323], направленных на осознание ограничений изначально непосредственной точки зрения, формирующих рефлексивную позицию, способную исследовать истоки собственного познания.

Развитию точки зрения нравственной свободы личности и преодолению непосредственности в познании как неререфлектированной гносеологической установки посвятил множество своих популярных и вводящих в наукоучение работ И. Г. Фихте. В «Речах к немецкой нации» философ отмечает, что стремление к познанию как таковому — скорее результат и возникает из стремления человека претворять «в своей собственной жизни и посредством нее» всеобщий нравственный закон как осознаваемую им действительную связь вещей [23, с. 79—85]. Для Фихте сущность самосознания прямо связана с основополагающим принципом наукоучения, по мысли самого автора, развивающем достижения Канта в части первоначального единства апперцепции. Принцип дело-действия (That-handlung) [20], о котором как неререфлектированном условии разума говорит Фихте, возвращает нас к еще аристотелевской идее о том, что разум есть самосозидание. По мысли философа, самосознание контринтуитивно и само есть как акт деятельности, так и его продукт — деятельность, способная высветить для самого субъекта прежде не существовавший для него в непосредственном опыте «объект». Результат акта самосознания нельзя называть объектом в прежнем смысле слова, подобно предметам опыта [22, с. 455], поскольку самосознание открывается для нас здесь как первоначальный источник воли и самого знания — «созерцание самого себя при выполнении акта, благодаря которому у него возникает Я <...> есть непосредственное сознание того, что я действую, и того, что за действие я совершаю; оно есть то, чем я познаю, ибо это нечто произвожу (курсив мой. — Н. Л.)» [21, с. 452]. Для последующей феноменологической традиции это открытие Фихте на ряду с картезианским сомнением и кантовским трансцендентализмом ляжет в основу практики феноменологической редукции, открывающей для индивидуального сознания первоначальное единство трансцендентального субъекта.

В случае феноменологии Гуссерля это достижение так и останется отгеноено близостью солипсизма [16], но станет заметной гносеологической базой для популярных сегодня, но также не выходящих за пределы субъективизма конструктивистских теорий в социальных науках [12]. Однако для Фихте рефлексия самосознания есть необходимый *путь*, совершающийся в образовании индивида как реальный и всеобщий процесс [19], поскольку она лежит у истоков истории культуры в основе естественного права и моральности в форме еще непосредственного осознания *уважения к другому*, возникающего на основе признания в Другом наличия всеобщего Я, деятельного и волящего начала [24].

Идею происхождения разума и способности к познанию действительности из становящегося в истории процесса осуществления всеобщей нравственности как проявления логики культуры, начатую Фихте в «Основных чертах современной эпохи» и «Наставлениях к блаженной жизни», продолжит развивать Г. В. Ф. Гегель. Великий мыслитель заключает, что *нравственность и есть природа самосознания* [3, с. 200], становящаяся по мере и вместе с развитием самосознания в истории мировой культуры, одновременно являясь условием и началом, продуктом и результатом феноменологического пути сознания. Поэтому «нелепо предполагать, что индивид способен перепрыгнуть через свою эпоху», но именно в ней, в этих социальных и исторических условиях каждый проходит «путь порождения себя как воли» и в этом «выявлении всеобщности мышление и состоит абсолютная ценность культуры» как очищению воли посредством рефлексии от грубости и варварства непосредственной природной определенности и субъективности содержания влечений и вожделений [3, с. 53—83]. Труд и образование в культуре являются условием формирования критического мышления и способности самосознания, поскольку с необходимостью сталкивает нас с Другим и потому требует коррекции наших субъективных мнений и представлений [3, с. 228—233], в том числе о самих себе. С другой стороны, самосознание, развиваемое в этом же процессе истории культуры от непосредственности эмпирического сознания своего индивидуального я в пространстве и времени, отношениях с Другим через процесс признания других и последующей «борьбы» воли с собой самим, приходит к преодолению собственной атомарности и стремлению к разумному познанию связующей сущности всех вещей [2].

Развитие рефлексии самосознания и социальности в групповых практиках социально-эмоционально-этического образования. Сферы нравственного сознания («светской этики») и социальности, вместе с областью чувств («эмоциональным и социальным интеллектом»), определили содержание и педагогику направления социально-эмоционально-этическое образования (СЭЭО) [10]. СЭЭО называют «Образованием для сердца и ума», поскольку оно захватывает не только когнитивные и знаниевые компоненты, но направлено и на развитие личности.

Среди элементов занятий в программах СЭЭО присутствуют практики групповой работы, основанные на принципах гуманистического образования, в т. ч. педагогическое модерирование, направленные на проработку межличностной осознанности, коммуникативных способностей, осознание общности и взаимозависимости с Другими. Характеризуя свой подход, авторы выделяют три основополагающих принципа, восходящих к философским основаниям: критическое мышление, рефлексивные практики и научная точка зрения как элементы системного мышления [26].

Мы замечаем на этом примере, что в теории и практике современного образования постепенно воплощаются идеи, имеющие представленные выше философские основания. Так, для концепции СЭЭО свойственна идея, что развитие мышления в своей полноте (включая самосознание, критическое и системное мышление) не может осуществляться абстрагировано от работы с социальностью, затрагивающей эмоциональную и нравственную сферы, а развитие социальности, в свою очередь, невозможно без развития мышления через групповое взаимодействие, рефлексивные и герменевтические процедуры, критическое осмысление процесса собственного познания и выхода к системному пониманию связи явлений.

В рамках проведенного в 2021 г. НИЛабораторией проблем социальной поддержки личности в РГПУ им. А. И. Герцена) [17] курса повышения квалификации для педагогов «Введение в Социально-эмоционально-этическое образование (Softs kills и “Навыки XXI века”))» были опробованы несколько форм групповых занятий с применением практик педагогического модерирования. Среди групповых практик наибольшую продуктивность показали: групповое исследование проблематики и объема субъективных понятий эмоционального, социального и этического; герменевтические практики, направленные на развитие критического мышления и межличностной осознанности; моделирование ситуаций и анализ кейсов из педагогической практики с применением ролевых игр, направленные на формирование способности сострадания к другим и умения взаимодействовать; групповой анализ конфликтных ситуаций как средство развития рефлексии и психической саморегуляции (Е. А. Сергиенко); взаимный анализ педагогических решений в проектной работе по созданию собственных занятий в направлении СЭЭО, позволяющий расширить представление о смысле, задачах и способах социального, эмоционального и этического развития.

В целом показав свою продуктивность в интеллектуальном, социальном и этическом отношении, практики групповой работы с применением педагогического модерирования позволяют акцентировать внимание на значении рефлексивных процедур, рекомендованных для проведения занятий в программах СЭЭО [26], а также указать на ряд педагогических сложностей. Первая, организационная, трудность состоит в удержании тайминга занятий, поскольку для субъективных озарений, открытий (инсайтов) может потребоваться разное для участников процесса время. Как следствие, обнажается сложность в работе с «субъективной моделью реальности» (Е. А. Сергиенко) и достижении запланированных образовательных результатов, поскольку результат групповых процедур мышления и рефлексии становится едва ли предсказуем. Отсюда возникает акцент на необходимости работы с психологической составляющей процесса — групповой динамикой, в т. ч. эмоциональной атмосферой в группе, где помогают регулярные «созерцательные образовательные практики» (М. Н. Кожевникова), требующие от педагога высокой развитости самосознания и рефлексии, произвольного внимания и межличностной осознанности.

На наш взгляд, ключевой образовательной и теоретической ценностью реализации практик групповой работы в СЭЭО становится осознание учащимся, что человек представляет собой прежде всего явление социальности как всеобщности, явление, выражающее интериоризованную и преобразованную культуру общества, без которого человек как культурный феномен оказывается невозможен. Тем глубже и содержательнее является это осознание,

чем более самосознательной становится позиция человека, чем основательнее в критическом осмыслении он смог прийти до понятия личности как проявления человеческой культуры и ее всеобщего нравственного закона.

Заключение. В результате проделанного философского исследования, применительно к процедурам и групповым практикам мышления и развития социальности в обучении получены следующие выводы. Развитие мышления в педагогической практике может осуществляться не только путем развития интеллектуальных способностей через решение задач, как представляют обычно, но и путем развития социальности, в групповых практиках с акцентом на рефлексию и самосознание (от коммуникативных упражнений в критическом осмыслении, интерпретации и передаче смыслов в дебатах, аргументации, отстаивании позиции, моделировании ситуаций с социальной и этической проблематикой, до более сложных форматов философских диалогов, круговых герменевтических процедур, глубокого рефлексивного анализа собственных ценностей и фундаментального обоснования собственных представлений). Равно правомерно и обратное утверждение, что для развития социальности должны быть применены элементы критического и системного мышления, а также рефлексивные процедуры и философские диалоги, позволяющие в темах СЭЭО осмыслить взаимозависимость людей; существующие моменты единичного, особенного и всеобщего, составляющие природу человека; и стоящие за отношениями людей глобальные этические и нравственные проблемы. Так же, как было понято, в проработке педагогических решений и практик, направленных на социальное, эмоциональное и этическое развитие, возможна опора на классические философские тексты.

Список литературы

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем, ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Феноменология Духа / пер. с нем. Г. Шпет. СПб.: Наука, 2006. С. 93—123.
3. Гегель Г. В. Ф. Философия права / пер. с нем.: ред. и сост. Д. А. Керимов и В. С. Несресянц; авт. вступ. ст. и примеч. В. С. Несресянц. М.: Мысль, 1990. 524 с.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-пресс, 1995. 448 с.
5. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 43—56.
6. Кант И. Критика способности суждения СПб.: Наука, 2006. 512 с.
7. Кант И. О педагогике [Электронный ресурс] URL: https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/kant/pedag.php (дата обращения: 15.11.2021).
8. Кожевникова М. Н. 100 лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи» // Педагогика. 2017. С. 115—125.
9. Кожевникова М. Н. Горизонты новой социальности в образовании: кол. монография. СПб.: Изд-во РХГА, 2015. 447 с.
10. Кожевникова М. Н., Неупокоева Н. И. Встреча российской школы с «социально-эмоционально-этическим образованием»: организационно-педагогические условия // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6. С. 161—170.
11. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.
12. Лекторский В. А., Труфанова Е. О. Конструктивизм в эпистемологии и науках о человеке // Человек. 2019. Т. 30, № 1. С. 102—124.

13. Лобастов Г. В. и др. Становление личности в детском возрасте // Педагогическое мышление: направления, проблемы, поиски. М.: Русское слово — учебник, 2015. С. 119—129.
14. Муравьев А. Н. О роли философии в образовании вообще и в российском образовании в особенности // Философские науки: спец. вып. «Философский Петербург»: Прил. к журн. «Философские науки». М.: Гуманитарий, 2004. С. 352—366.
15. Пуцаев Ю. В. История и теория Загорского эксперимента. Начало (I) // Вопросы философии. 2013. № 3. С. 132—147.
16. Слинин Я. А. Эдмунд Гуссерль и его «картезианские размышления» // Гуссерль Э. Картезианские размышления / пер. с нем. Д. В. Складнева. СПб.: Наука, 2006. С. 34—38.
17. Страница научно-исследовательской Лаборатории проблем социальной поддержки личности Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. URL: <https://herzen.spb.ru/main/structure/inst/instp/1570217567> (дата обращения: 15.11.2021).
18. Фихте И. Г. Несколько лекций о назначении ученого // Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792—1801 гг. М.: Ладомир, 1995. С. 481—521.
19. Фихте И. Г. О понятии наукоучения // Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792—1801 гг. М.: Ладомир, 1995. С. 264—270.
20. Фихте И. Г. Основа общего наукоучения // Фихте И. Г. Сочинения. Работы 1792—1801 гг. М.: Ладомир, 1995. С. 282—289.
21. Фихте И. Г. Избранные произведения. М.: Путь, 1916. Т. 1. С. 521 с.
22. Фихте И. Г. Первое введение в наукоучение // Фихте И. Г. Сочинения: в 2 т. СПб.: Мифрил, 1993. Т. 1. С. 443—476.
23. Фихте И. Г. Речи к немецкой нации. СПб.: Наука, 2009. 349 с.
24. Фихте И. Г. Система учения о нравах согласно принципам наукоучения // Фихте И. Г. Система учения о нравах согласно принципам наукоучения; Наукоучение 1805 г.; Наукоучение 1813; Наукоучение 1814 г. / пер. с нем., вступ. ст. В. В. Мурского. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. С. 306—311.
25. Kahneman D., & Tversky A. On the reality of cognitive illusions (англ.) // Psychological Review (англ.) рус.: journal. 1996. Vol. 103, no. 3. P. 582—591. doi:10.1037/0033-295X.103.3.582.
26. The SEE Learning Companion. Social, Emotional, and Ethical Learning. Emory University, Atlanta, 2019. P. 21—29.