

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ С ПОЗИЦИЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

С позиций культурфилософской версии теории деятельности рассматриваются вопросы, связанные с исследованием образования как феномена культуры и важной стороны человеческой деятельности в целом.

образование, системно-деятельностный подход, философия культуры.

Системно-деятельностный подход открывает особые возможности в организации и осуществлении культурологических исследований. Такие возможности невозможно обнаружить и реализовать в рамках традиционного естественно-научного, или «натуралистического», варианта организации исследовательской, аналитической и проектной деятельности. Прежде всего обращает на себя внимание отличие и даже противоположность гносеологического понимания природы познавательных процессов и их результатов в рамках системно-деятельностного и натуралистического подходов. Естественно-научный подход придает исследуемым явлениям культуры во всех ее многообразных наблюдаемых проявлениях или восстанавливаемых, реконструируемых по артефактам исторических особенностях статус объективной реальности как объекта исследования, противопоставляемого познающему субъекту и приоткрывающего ему свои тайны в процессе изучения. Не удастся, по сути, преодолеть эту противопоставленность субъекта и объекта культурологических исследований и в рамках так называемого «понимающего» подхода как отвечающего якобы более полно природе гуманитарных наук. Отношение к явлениям культуры как к своего рода «текстам», требующим герменевтического толкования, лишь отчасти смягчает острую проблему достоверности и подлинности культурологического знания в условиях существования великого множества концепций и теоретических версий по поводу ее происхождения, механизмов функционирования и развития.

Системно-деятельностный подход открывает иное видение этой проблематики применительно к культурологическим исследованиям. С позиций этого подхода уже сами наблюдаемые явления различных культур, артефакты и сама «непосредственная» данность феномена культуры является и рассматривается как продукт сложных, по большей части протекающих неосознаваемым образом автоматических процедур объективации, за которыми остаются скрытыми те действительные основания и действия познающего субъекта, которые делают этот процесс познания вообще возможным. Последующие операции отбора «фактов», проецирования на них тех или иных вполне определенных конкретных теорий и концепций культурологического содержания, то есть интерпрети-

рующее их восприятие, описание и объяснение являются при этом более заметными в качестве процедур, порождающих соответствующие элементы культурологического знания. Однако при этом также остаются, как правило, вне поля зрения и осмысления другие более глубокие основания, средства и инструменты порождения, построения самих концептуальных, теоретических конструкций и гипотез, а именно: те категориальные пары и сетки категорий, которые делают их возможными и необходимыми в составе развивающегося, растущего дерева культурологических исследований.

Системно-деятельностный подход позволяет, таким образом, не просто обращать более пристальное внимание на эти стороны организации и осуществления процессов культурологических исследований и понимать природу их продуктов, но сделать их особым, основным объектом самого исследования. Последнее обстоятельство превращает культурологическое исследование и знание в организованную мыслительную деятельность, осуществляемую в режиме постоянно рефлектирующей свои собственные основания метатеоретической работы, когда методологические категориальные средства могут стать действительно сознательно применяемыми инструментами построения не только конкретных локальных исследовательских проектов и программ, но и материалом для построения целостного системно организованного теоретического знания.

Так, в сложившейся исследовательской практике обращение теоретиков образования к понятию деятельности, а затем при помощи понятия деятельности к анализу процесса образования и образовательной деятельности наблюдаются попытки выделить и сопоставить имеющиеся различные и даже в чем-то противоположные подходы к самим исходным основаниям построения общей теории деятельности. При этом обычно выделяют два подхода и соответственно две противоположные по функциональной направленности исторически сложившиеся версии общей теории человеческой деятельности – психологическую и социологическую, или методологическую. Они рассматриваются как лежащие в разных плоскостях, составляют как бы разные видения общего объекта исследования (человеческую деятельность), а потому и дающие лишь односторонние проекции на него через призму своих предметов и порождающие совершенно различные и не связанные между собой основания и парадигмы образовательных теорий. Между тем объединить обе версии, консолидировать и конфигурировать их в рамках некоего общего видения представляется чрезвычайно продуктивным как в общетеоретическом плане, так и с точки зрения их применения к теории и практике образования.

Версия понимания человеческой деятельности в контексте философии культуры, разработанная М.С. Каганом, рассматривается довольно редко и используется односторонне и фрагментарно главным образом в контексте анализа структуры и содержания тех способностей и личностных качеств человека, которые необходимо формировать и развивать в ходе образования, поскольку содержание последнего должно быть изоморфным человеческой культуре в целом. Между тем задачу синтеза различных версий теории деятельности можно решить только путем выхода в иное надпредметное, а точнее, метапредметное

пространство, которое может быть построено на методологическом фундаменте философии культуры, использующей взятые в единстве общие принципы системного и деятельностного подходов. Такое рассмотрение деятельности и культуры позволяет выявить системное взаимодействие объективно-социологических и субъективно-психологических сторон в их становлении, функционировании и развитии. Как отмечает М.С. Каган, «системное представление о человеческой деятельности открывает философии путь к *целостному видению культуры*»¹. Продолжив эту мысль, можно сказать, что системное же представление о культуре как форме бытия, которая образуется человеческой деятельностью и, в свою очередь, определяет и предопределяет ее специфику, способствует открытию пути к целостному видению самой человеческой деятельности.

Психологический подход к построению теории деятельности, начало которому было положено в работах научной школы А.Н. Леонтьева, а затем получившему развитие в различных направлениях исследований близких к ней школ П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, привел к построению некоторой общей версии, в рамках которой человеческая деятельность, по сути, сводится к деятельности отдельного индивида. Это процесс, который он сам же и строит, и осуществляет, исходя из своих индивидуальных потребностей и мотивов. При этом по А.Н. Леонтьеву деятельность в отличие от простого исполнительского действия должна иметь некий жизненный смысл для человека, что обеспечивается только в том случае, если у него есть общая цель, полностью совпадающая с основным мотивом его поведения в данной ситуации. Все отдельные действия, входящие в структуру деятельности, также должны быть опосредованно связаны с этим общим мотивом и целью, и только тогда они становятся элементами ее структуры. Действия же разбиваются на отдельные операции, позволяющие говорить уже о способах ее выполнения. Тогда и образовательной деятельностью можно будет назвать такую целостную совокупность учебных действий, когда у ученика общий мотив и смысл этих действий совпадает с их конечной целью (приобретение, к примеру, новых конкретных знаний и умений), а не тогда, когда он старается получить хорошую оценку, стремясь заслужить поощрение или избежать наказания. При таком подходе человеческая деятельность вообще и образовательная в частности предстает преимущественно или всецело как некий продукт индивидуальной активности человека. Как отмечает А.В. Хуторской, «образование с этой точки зрения – система сменяющих друг друга деятельностей» индивида, а сама учебная «деятельность – мотивированный процесс использования учеником тех или иных средств для достижения собственной или внешне заданной цели»².

В отличие от традиции, установленной психологами, Г.П. Щедровицкий ввел представление о согласованной и принятой в обществе или в его отдельных группах и профессиональных сообществах социокультурной норме как особой

¹ Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. С. 45.

² Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 8. С. 108.

форме, собственно и придающей организованность деятельности, конституирующей ее, предопределяющей ее результативность и эффективность. При этом отдельные люди с их индивидуальными и личными мотивами и целями лишь постольку попадают в пространство функционирующей и развивающейся по собственным объективным законам деятельности, поскольку оказываются носителями этих норм, вынужденными их учитывать и приспособляться к ним. Более того, если эти нормы нарушаются, то и сама деятельность перестает существовать как таковая, а подчинение нормам означает вместе с тем то, что скорее, именно деятельность как особый объективный феномен сама осуществляется через индивидов, нежели то, что они ее субъективно реализуют.

В рамках такого понимания мир деятельности представляется не только функционирующим подобным образом, но также и развивающимся по своим собственным объективным законам. По версии Г.П. Щедровицкого, само появление новых видов или типов деятельности, включая и такие, как деятельность учения и обучения³, подчиняется объективным закономерностям снятия возникших или прогнозируемых затруднений в уже существующих ее типах или системах за счет изобретения новых средств и способов, создания сервисных видов деятельности, отвечающих за их производство, и за счет изменения функций организационно-управленческих звеньев, осуществляющих системное увязывание всех этих элементов в рамках общей кооперации. Люди, создающие, таким образом, новые виды и системы деятельностей в своей творческой и инновационной работе, подчиняются также этим объективным закономерностям, даже если и не осознают их и не подозревают об их существовании. То же самое можно сказать и об исследованиях процессов функционирования и развития мышления, коммуникации, общения и т. д.

Задача синтеза столь противоположных подходов к феномену человеческой деятельности, а следовательно, и к образовательной деятельности, оказывается не тривиальной. Как отмечает В.И. Слободчиков, «достаточно сопоставить ряды понятийных расчленений категории деятельности в методологии (школа Г.П. Щедровицкого) и психологии (школа А.Н. Леонтьева), чтобы окончательно перестать понимать, о какой (чьей и в каком месте выполняемой) деятельности идет речь; и уж тем более теряется всякая возможность выстроить конструктивное представление о ней в целях решения целого ряда фундаментальных проблем... (развитие человеческих способностей, профессиональная компетентность, содержание образования – список можно продолжить)»⁴.

Образование в контексте общей объединенной версии теории деятельности должно предстать как процесс, в который человеческий индивид вступает, как существо, подчиняющееся двойному ряду социокультурно обусловленных норм, по которым ему предлагается жить и действовать. С одной стороны, с психо-

³ Щедровицкий Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности / Избранные труды. М., 1995. С. 202.

⁴ Слободчиков В.И. О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) // Развивающее образование. Т. 2 : Нерешенные проблемы развивающего образования. М. : АПК и ПРО, 2003. С. 30.

логической точки зрения он должен так или иначе соотнести свои индивидуальные потребности, мотивы и цели с предстоящими ситуациями и целями учебного процесса, а также с имеющимися способностями и осуществить, таким образом, относительно них свое понимание, мотивацию и самоопределение, а с другой – он должен, будучи участником социально организованного образовательного процесса, подчинять свои действия определенным деятельностным нормам.

В рамках рассмотренных выше концептуальных схем человеческой деятельности и соответствующего им различного видения образовательного процесса в целом остаются вне поля зрения или во всяком случае не в центре внимания процессы культурогенеза человеческой деятельности, возникновения, становления, функционирования и развития ее культурной составляющей, являющейся предметом воспроизведения, трансляции и усвоения в ходе образования. При этом и само образование не рассматривается как феномен и органическая сторона культуры как системного объекта, что препятствует возможности реализации более полного учета специфики и нахождения пути к синтезу имеющихся различных версий теории деятельности в их применении к образованию.

М.С. Каган, предложивший версию понимания человеческой деятельности в контексте философии культуры и построивший ее на основе требований общего системного подхода к исследованию взаимодействия деятельности и культуры, заложил основы для последовательного осуществления анализа культуры как продукта и главного отличительного свойства, характеризующего способ осуществления человеческой деятельности и вместе с тем как особого механизма и способа его наследования, отличающегося от биологических и физиологических механизмов генетической передачи программ поведения у животных. Образование в контексте этой версии теории деятельности может быть представлено как важная составная часть общего механизма культурного наследования и как сторона процесса и общего способа человеческой деятельности, взятой в целом как единой системы, отвечающей за формирование и постоянное развитие сущностных сил и качеств человека как носителя, субъекта и творца культуры.

Поскольку культура рассматривается при этом как система, представляющая один из основных типов бытия, взаимодействующих особым образом со всеми остальными его типами – природой, обществом и человеком, открывается возможность увидеть человеческую деятельность и культуру в целом, а следовательно, и образование как существенную сторону феномена культуры и человеческой деятельности в гораздо более широком и масштабном контексте, не только по их содержанию, но и по форме. Это позволяет по-иному подойти и к проблемам обсуждаемых выше различий, противоположностей и возможностей синтеза психологической и методологической версий теории деятельности в их применении к образованию.

Рассмотрим специфику культурологического понимания деятельности с позиций функционально-системного анализа культуры. Функциональный подход в методологии системного исследования является исходным, поскольку соответствует важнейшему ее принципу: идти в анализе от целостности к элементам, их связям и отношениям, а не наоборот, учитывая при этом, что чем выше

уровень сложности системы, тем шире спектр направлений ее активности, реализуемых ею внешних функций. Культура, как отмечал М.С. Каган, относится именно к числу таких полифункциональных систем. Рассматриваемая с этих позиций, она предстает как нечто системно-целостное, и, подобно тому, как искусство воссоздает в иллюзорной форме человеческое бытие во всей его целостности, «культура реализует это бытие именно как человеческое во всей полноте исторически выработанных им качеств и способностей. Иначе говоря, все, что есть в человеке, предстает в виде культуры, и она оказывается столь же разносторонне богатой и противоречиво-дополнительностной, как сам человек – творец культуры и ее главное творение»⁵.

Но необходимо выделить основную функцию, назначение культуры, отличающее ее как целостное образование от всех иных типов бытия и придающих человеческому бытию его специфическую системно-целостную определенность. Анализируя соотношение таких типов бытия, как природа, общество и человек, и задавая вопрос, каким образом в человеческом бытии и в человеке становится возможным гармоническое системное соединение природного и социального начал, по сути, их взаимное отождествление, М.С. Каган поясняет: «...возможность эта объясняется тем, что человек есть животное, способом существования которого является *продуктивная деятельность*, а не спонтанная жизнедеятельность... Последняя обращена только на удовлетворение их витальных потребностей, тогда как первая призвана решить, наряду с данной задачей, и другую – *заменить атрофированный у человека генетический механизм передачи от поколения к поколению и от вида к индивиду всех поведенческих программ новым механизмом – механизмом «социального наследования»*. Для этого необходимо «опредмечивание» (Гегель) накапливаемого человеческого опыта, позволявшее сохранять в объективированном и отторгнутом от самого человека – и потому не исчезающем с его смертью – виде добываемые им знания, ценности и умения. Так *биологическое* существование становилось одновременно *социальным*, благодаря неизвестному природе виду активности – *человеческой деятельности*. В результате человеческая деятельность породила новую – четвертую форму бытия – культуру»⁶.

Культура, не охватывая, таким образом, собой все результаты человеческой деятельности, поскольку значительная их часть предназначена не для последующего использования в механизме социального наследования, а для непосредственного потребления и удовлетворения жизненных потребностей, как первичных, так и отчасти вторичных, является при этом тем главным и становящимся все более важным и значимым ее продуктом, производство которого обеспечивает создание и само существование программ продуктивной человеческой деятельности, их трансляцию и усвоение, то есть процесс воспроизводства людьми всей этой деятельности в целом. Культура пронизывает все аспекты деятельностного существования человека, придавая деятельности те особые каче-

⁵ Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996. С. 19–20.

⁶ Там же. С. 40.

ства, которые отличают ее от жизнедеятельности животных и задавая набор всех человеческих способностей и качеств.

В философском анализе культуры как формы бытия, образуемой человеческой деятельностью, М.С. Каган выделил своеобразный «круг», или цикл, в котором обнаруживается «движение от человека к человеку, опосредованное создаваемой им предметностью. Если же развернуть эту схему в исторической плоскости, круг превращается в спираль, ибо каждое новое поколение людей находится на более высокой деятельностной ступени, чем предыдущее, – оно освоило переданное ей культурное наследие и умножило традиционное тем, что само изобрело»⁷.

Этот круг или цикл представлен, по мысли М.С. Кагана, следующими элементами культуры как порождениями человеческой деятельности:

а) качества самого человека как субъекта деятельности – качества сверхприродные, то есть такие, которые, опираясь на данные ему от природы возможности, формируются в ходе становления человечества и каждый раз воссоздаются вновь в ходе становления индивида;

б) те способы деятельности человека, которые не являются врожденными, ни как вида, ни как индивида, но которые им изобретаются, совершенствуются и передаются из поколения в поколение, благодаря обучению, образованию, воспитанию;

в) многообразие предметов – материальных, духовных, художественных, в которых опредмечиваются процессы деятельности, которые становятся «второй природой», творимой из материала «первой», подлинной природы для того, чтобы удовлетворять сверхприродные, специфически человеческие потребности и служить передатчиком этого человеческого начала другим людям;

г) вторичные способы деятельности, служащие уже не опредмечиванию, а распределению тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры;

д) креативные качества человека, вторая роль которого в культуре обусловлена тем, что в процессе распределения он меняется, развивается и становится не только продуктом культуры, но и ее творцом;

е) связь процессов опредмечивания и распределения с общением участвующих в них людей как особым аспектом человеческой деятельности и соответственно феноменом культуры⁸.

Итак, в рамках культурфилософской версии теории деятельности сама деятельность предстает как системное целое, в котором проявляются и раскрываются в определенной последовательности представленные и логически развертывающиеся элементы, ставшие в свое время предметом преимущественного исследования в предметно ориентированных (психологической и социологической) версиях теории деятельности. Человеческая деятельность возникает как особый феномен, отличающий ее от жизнедеятельности животных и их со-

⁷ Каган М.С. Философия культуры.. С. 42.

⁸ Там же. С. 41–42.

обществ, благодаря появлению культуры. Появление новых, изобретенных человеком и взятых на вооружение сообществами людей надприродных, «искусственных» средств и способов преобразовательного отношения к природе, организации их «искусственного» коллективно-распределенного использования в рамках развертывающейся системы разделения и кооперации труда, сверхприродных механизмов опредмечивания, трансляции и распределмечивания этих средств и способов деятельности и самой коллективной формы их организации и использования, опосредованных процессами и механизмами языкового общения и коммуникации, – все это свидетельства влияния и прямого воздействия культуры на возникновение, становление, функционирование и развитие человеческой деятельности. При этом логика освоения и последующего осуществления индивидом репродуктивных типов деятельности отвечает требованиям воспроизводства их в рамках существующих социально организованных и культурно оформленных норм и правил, которым необходимо подчиняться, чтобы удержать и не разрушить культурную традицию, на которой основано функционирование данной социально организованной кооперативной системы деятельности. Логика же освоения и реализации человеком инновационных видов деятельности также не может быть простым проявлением его чистого произвола и продуктом индивидуального эгоцентрического самовыражения, а должна соответствовать в свою очередь особым требованиям, вытекающим из общих закономерностей развития и развертывания новых, более сложных и эффективных систем деятельности и технологий их построения.

С позиций такого понимания сложного системного строения человеческой деятельности образование представляет собой органическую часть и важную сторону культуры как системного целого и в самой человеческой деятельности представляет один из основных ее элементов. В культуре в целом как механизме социального наследования программ организации и осуществления человеческой деятельности образование составляет ту его часть, которая связана вначале преимущественно с распределмечиванием «тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры»⁹, а затем – и с наращиванием человеком своих творческих способностей, связанных с созданием им новых культурных ценностей и развитием самой деятельности. Итак, попытаемся выделить основные проявления феномена образования как целостного феномена и органической части культуры.

1. В самом человеке образование как феномен культуры, представленный в ее настоящем виде, проявляется прежде всего в сверхприродных его качествах, характеризующих его как субъекта функционирующих, воспроизводимых в данной социальной системе разновидностей деятельности.

2. Образование как особый процесс и вид деятельности обнаруживает себя в наличии специальных вторичных материалов, программ, технологий, средств и способов деятельности, служащих не опредмечиванию, а ус-

⁹ Каган М.С. Философия культуры. С. 41.

пешному целенаправленному распредмечиванию и усвоению первичных средств и способов организации и осуществления любой другой человеческой деятельности, необходимых человеку для вхождения в универсум всех деятельностей.

3. В мире многообразных предметов – материальных, духовных, художественных – предметность образования как феномена культуры в общем виде обнаруживается в наличии особых функций, которые придаются или могут придаваться всем этим предметам как воплощениям и хранителям культурных ценностей, что вообще и происходит только в том случае, когда они выступают в качестве образцов, эталонов, в которых опредмечены процессы деятельности, подлежащие дальнейшему распредмечиванию и усвоению. В специальном же системно-деятельностном социально оформленном виде предметность образования как особого культурного феномена обнаруживается затем в создании и функционировании особых предметов, специально предназначенных для целевого использования в процессах образования (учебная и методическая литература для учащихся), а затем и для тех, кто их учит или организует пространства образовательной деятельности (здания и сооружения, специальная техника и оборудование, материалы для упражнений и тренинга и т. д.).

4. Образование в развитом своем виде и соответственно высокий уровень образованности человека проявляются в особых способностях последнего, связанных с его возможностями самостоятельной организации и осуществления процесса своего самообразования, общеучебных умений, его развитом самоопределении в пространствах образовательной деятельности.

5. В процессе и результатах становления и развития творческого начала человека образование в целом проявляется в сформированных ценностях и установках на совершенствование собственной деятельности, когда из творения культуры человек становится ее творцом, что предполагает также формирование и развитие потребности в самоактуализации, самосовершенствовании и саморазвитии своей личности. Особенно благоприятные естественные условия для этого создаются в том случае, когда он органично включается в реальную инновационную деятельность, направленную на изменение, совершенствование, реструктуризацию существующей социально организованной системы, в рамках которой он функционирует и которая сама переживает период, связанный с ее развитием и усложнением. В специальном виде образование как процесс становления человека, способного к культурным инновациям, творчеству, проявляется в организации образовательной деятельности, в рамках которой имитируются в игровой и условной форме творческие виды деятельности.

6. Образование как культурный феномен обнаруживается также в приобретении и наращивании культурных средств и способов организации и осуществления индивидуального и коллективного, группового поведения в ходе общения и коммуникации, составляющих важные аспекты и стороны человеческой жизни и деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган, М.С. Философия культуры [Текст]. – СПб., 1996. – 414 с.
2. Слободчиков, В.И. О нормативном статусе учебной деятельности (логико-психологический анализ) [Текст] // Развивающее образование. – Т. 2 : Нерешенные проблемы развивающего образования. – М. : АПК и ПРО, 2003.
3. Хуторской, А.В. Деятельность как содержание образования [Текст] // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107–114.
4. Щедровицкий, Г.П. Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности [Текст] // Избранные труды. – М., 1995. – С. 197–227.

N.G. Agarova

EDUCATION AS A CULTURAL PHENOMENON: THROUGH THE PRISM OF SYSTEMIC ACTIVITY APPROACH

The paper treats the issues connected with education as a phenomenon of culture and an important part of human activity through the prism of activity theory.

education, systemic activity approach, philosophy of culture.