

УДК: 171, 140.8, 101.3

Микола КУЗІН**МІСЦЕ “ПРИРОДИ ЛЮДИНИ”
В ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ**

В статті з позицій теорії комплексних соціальних систем та традиції філософії свідомості (М. Мамардашвілі, О. П'ятигорський) здійснюється спроба побудови загальної моделі освітньої практики.

З такої перспективи, освітня практика визначається як подія “виправлення” “епістемічної неповноти” у формах, що зумовлюються соціо-культурним тлом і філософсько-антропологічним портретом акторів, де “прийнятність” цієї події для реципієнта і, заразом, нагальність самої освітньої практики ґрунтується в певному авторитеті. Уявлення про природу людини (філософсько-антропологічний портрет) визнається одним зі структурних елементів моделі, втім його функціональна вага виявляється співзалежною конкретній ситуації загальної диспозиції інших елементів моделі. Окрім того, демонструється дискурсивна обумовленість всякої спроби побудови загальної моделі освітньої практики. Іншими словами, кожній такій спробі передує передзаданий філософсько-антропологічний портрет, виражений, в тому числі, в усталених категоріях словника та лінгвістичних структурах природної мови, що слугує засобом артикуляції цієї моделі. Попри таку обумовленість, в статті пропонуються аргументи на користь потенційної плідності спроб побудови загальної моделі освітньої практики.

Ключові слова: *теорія комплексних соціальних систем, філософія свідомості, освітні практики.*

Філософія починається з екзистенційного досвіду здивування — провадить філософська традиція від Платона до Мамардашвілі. Цей досвід може бути таким: раптом стає очевидною випадковість навколишніх форм соціального буття, явленого в усталених соціальних практиках. Конституований самими цими практиками образ самого себе втрачає ґрунтовану в них цілісність. Зміщується перспектива пізнавальної настанови: на місце аналітичного інтелекту, конвенційного словника і вкорінених у традиції схем мислення, приходить радикальне запитування підстав актуальних дискурсивних структур і, можливо, перегляд самих “сутнісних” для “при-

роди людини” конститuentів. Оскільки освіта є явищем, що актуалізується на перетині соціального і філософсько-антропологічного, — цю тезу ми розвиватимемо далі, — такий досвід здивування може ґрунтовно переозначити саме уявлення про те, чим є освіта, її принципи, норми. Так ми вступаємо у царину філософії освіти. В цій статті, спираючись на теорію комплексних соціальних систем, ми спробуємо побудувати евристично плідну загальну модель освітньої практики, одного з базових для царини філософії освіти феноменів; запропонувати її структурні елементи; і, далі, на прикладі одного з них — уявлення про “природу людини” — подивитись, як змістовні версифікації і, відповідно, функціональна роль одного елемента впливає на характер і практичні імплікації моделі вцілому.

Що ми матимемо на увазі, коли нам йтиметься про теорію комплексних соціальних систем (КСС)¹? Вона не має утвердженої нуклеарної методології, відкритість списку засадничих категорій визнається системною характеристикою загальної теорії КСС. Поряд із тим, природа зв’язку елементів такої системи дозволяє виділити принаймні десяток родових характеристик всякої КСС: це самоорганізація, емерджентність, пов’язаність, взаємозалежність, поза-рівноважність, спів-еволюційність, історичність та часовість, “стежкова залежність”, утворення нового порядку тощо. Ця теорія дозволяє наблизитись до розуміння, чому такі усталені методи соціо-гуманітарного пізнання як, наприклад, синхронічно-діахронічний аналіз мають практично нульовий прогностичний потенціал (за який вболівав К. Поппер). Відтак, загалом, під теорією КСС ми матимемо на увазі, слідуючи визначенню проф. І. Мітлтон-Келлі, своєрідну концептуальну рамкову структуру, спосіб мислити і споглядати світ [Mitleton-Kelly E., 2003: 23–50].

Загальна модель освітньої практики

Загальний погляд на філософію освіти пов’язує регіон її інтересу із широким класом освітніх практик і стратегій обґрунтування таких практик. Важливим, втім достатньо тривіальним, зауваженням, до якого варто вдатися перед тим, як ми спробуємо формалізувати феномен освітньої практики, є розгляд питання про підстави виникнення самого феномену освіти. Якщо я вважаю, що *я знаю*, як “успішно” існувати у моєму життєсвіті, потреби в освіті немає. Необхідність освіти взагалі зумовлена переконанням, або усвідомленням певної *епістемічної неповноти*. На-

1 Дослідницька група проф. І. Мітлтон-Келлі (Eve Mitleton-Kelly) Complexity Research Program з Лондонської Школи Економіки, розвиваючи ідеї І. Пригожина, У. Матурана та ін., з середини 90-х розроблять теорію комплексних соціальних систем, що має застосування в інфраструктурних / транспортних проектах, адмініструванні, ІТ, соціальних науках. Ознайомитись із діяльністю та широкою бібліографією можна тут: <http://www.lse.ac.uk/researchAndExpertise/units/complexity/home.aspx>

магаючись описати цю ситуацію неповноти, ми виявляємось неунікно вплетені в метафорику, пізнавальні структури актуальної природної мови — аби добре відчувати це, достатньо подивитись на сам використаний вираз “епістемічна неповнота”: якщо *epistema* замінити на платонівський *poous*, ранньохристиянський *gnosis*, або ведичне *jñāna*, стає зрозумілим, як засадничо може відрізнятись погляд на те, в чому саме може полягати ця “неповнота”; більше того, сама “неповнота” може виявитись вкрай невдалою метафорою, якщо ми пристанемо на позицію буддизму палійського канону — в такому випадку слід говорити про *kilesa*, “затьмарення” свідомості і тоді, виходить, початок “освітніх практик” починається з визнання “затьмарень”, що саме сповнюють мою свідомість. Поряд із такими труднощами в описі, все ж, скажемо, феноменологічно фіксований досвід усвідомлення певної недовершеності є передумовою ствердження необхідності освітньої практики.

Власне феномен “освітньої практики” можна загально охарактеризувати — у формі аналітичного викладу — так: освітньою практикою називається (1) подія “усунення” “епістемічної неповноти” (2) у формах, що зумовлюються (2.1) соціо-культурним тлом і (2.2) філософсько-антропологічним портретом акторів, де (3) “прийнятність” цієї події для реципієнта і, разом, нагальність самої освітньої практики фундується в певному авторитеті. Чи йтиметься про обряд ініціації у первісних народів, чи про інституціалізоване навчання в індустріальну добу, про самоосвіту, чи про передачу знання від учителя учню в духовних або езотеричних традиціях — запропонована формальна схема для аналізу освітніх практик видається слушною.

Важливо звернути увагу, що наведене визначення не слід вважати модулярним — в тому смислі, що елементи цього визначення не мають фіксованих субстантивних характеристик, або лімітованих функціональних зон; точніше буде охарактеризувати це визначення в категоріях теорії КСС, де функціональна вага кожного з елементів обумовлена, і при тому обумовлює конкретну ситуацію загальної диспозиції цих елементів. В той же час, як ми спробуємо показати, кожен з елементів визначення є структурним, тобто він не може бути зредукованим до іншого елементу моделі.

Однак, — і тут ми вже входимо в поле нашого визначення, — хто, або що є джерелом авторитету (3), що стверджує ситуацію епістемічної неповноти у стосунку до конкретного індивіда і змушує його (1) брати участь в усталених формах освітніх практик? Для того, аби дати відповідь на це запитання, що мала б ознаки універсальної застосовності, — принаймні, в межах нашої моделі, — слід докладно розглянути стосунок між (2) соціо-культурним тлом і філософсько-антропологічним портретом (портретом авторепрезентації) індивіда.

Взаємозумовленість зв'язку між людиною та суспільством

Визначення характеру зв'язку між людиною і суспільством є однією з основоположних тем філософських пошуків. Впливове нині дослідження Р. Інглхарта й К. Вельцеля [Inglehart R., Welzel Ch., 2005] висуває таку концепцію для актуальної інтерпретації зв'язку між індивідуальним та суспільним: покращення соціо-економічних обставин формує ґрунт для емансипації індивіда (матеріальної, когнітивної, інформаційної), що, в свою чергу, уможлиблює для нього якісний перехід від цінностей виживання до цінностей самовираження. Цінності самовираження, розширення свободи вибору, індивідуалізм (що отримують назву гуманістичної культури) формують запит на інституційні зміни, демократизацію. Важливим фактором при цьому визнаються історично (соціо-культурно) зумовлені ціннісні орієнтації в суспільстві, що можуть виступати як чинником стримування, так і чинником прискорення суспільної модернізації.

Філософські наслідки цього дослідження цінні, зокрема, тим, що на значному емпіричному матеріалі демонструють динамічну взаємозумовленість індивідуального та соціального, значимість феномену людського розвитку, а також принципову важливість категорій цінності і досвіду у витлумаченні мотивів людини: “панівні ціннісні орієнтації людини відображають її досвіди існування (existential experiences)” [Inglehart R., Welzel Ch., 2005: 287]. Поряд із тим, розглядати емансипаційні цінності та демократизацію як граничний етап людського розвитку, означає впадати у те, що О. П'ятигорський деінде називає “ілюзією фінальності невідрефлектованого мислення”. Емпірична генералізація, виправдана як соціологічний метод, дозволяє пояснити певне “зараз”, визначену соціо-культурну контекстуальність, втім, нехтує базовою для КСС (якою суспільство є *per se*) якістю емерджентності. Іншими словами, цементуючись у схемі “цінності виживання — цінності самовираження”, можна не розгледіти виникнення феноменів нової якості, яким потенційно відкрита всяка КСС. Відтак, віддаючи належне, зокрема, практичним імплікаціям дослідження Р. Інглхарта й К. Вельцеля (що демонструють важливість вивільнення індивіда від злиднів, інвестицій в загальний добробут задля системної безпеки), ми потребуємо ширшої пояснювальної рамкової структури для розгляду характеру зв'язку між людиною суспільством, що б задовольняла умови теорії КСС.

Засадничою для цих цілей для нас буде пояснювальна рамкова структура, загальний патерн якої ми зустрічаємо в роботах К. Грейвса, М. Чіксент-міхайя, К. Уїлбера та інших (ми лише тезово висвіtimo принципи, важливі для нашого завдання; на жаль, обсяг статті не дозволяє зазіхати на вичерпний опис). Йдеться про таке уявлення про людину, що протягом свого життя потенційно здатна пройти через ієрархію етапів буттєво-пізнавального

розвитку (ЕБПР). Часто використовуюваною геометричною метафорою цього руху є спіраль. Ось як описує засади цієї моделі К. Грейвс: “Помилка, якої часто припускаються, коли говорять про людські цінності, полягає в тому, що людська природа визнається усталеною (fixed) і що існує єдина множина людських цінностей, відповідно до якої всім слід жити [...]. Мої дані показують, що людська природа є відкритою, здатною до постійної еволюції системою, системою, що розвивається квантовими стрибками від одного врівноваженого стану системи до іншого через ієрархію впорядкованих систем. [...] Коли особа центрується на конкретному рівні існування... її почуття, мотивація, етос та цінності, біохімія, рівень нейроактивності, навчальні можливості (learning systems), системи вірувань, уявлення про ментальне здоров'я... концепції адміністрування, освіти, економічної та політичної теорії та практики тощо, все відповідає тому рівневі” [Graves C., 1974: 74–76]. Умовою переходу між буттєво-пізнавальними етапами є, до певного етапу, зміна умов життя.

Суттєвим, з точки зору означеної підтеми статті, аспектом є співзалежність і співеволюційність (гомологічність) індивідуальних буттєво-пізнавальних етапів розвитку і характеру усталених соціальних норм і практик, тобто рівня розвиненості соціального буття. Одним зі способів обґрунтувати, або унаочнити, цю співзалежність є модель рекурсії, яка з математики і кібернетики прийшла в менеджмент організацій, а звідти в теорію КСС (теорія ЕБПР вочевидь когерентна принципам теорії КСС). Смісл цієї моделі можна пояснити так: взаємодія між автономними одиницями, індивідами, призводить до появи автономних одиниць вищого рівня, — організацій; взаємодія між цими автономними одиницями, призводить до появи автономних одиниць ще вищого рівня і т.д. Оскільки автономні одиниці можуть вступати в множину різних взаємодій, йдеться про різноманітні взаємопереплетені рекурсивні виміри [4, 4–6]. Така модель суспільства демонструє важливість характеристик вихідних автономних одиниць, в нашому випадку — особистісного розвитку людини. Іншими словами, теорія ЕБПР розглядувана з позицій рекурсивної моделі суспільства дозволяє зрозуміти, чому особистий розвиток конкретної людини є важливим і навіть визначальним для суспільства (дозволимо собі такий функціоналізм у висловлюванні; нам йдеться зараз про моделі і системи). В чому ж тоді полягає взаємозумовленість зв'язку між людиною та суспільством, тобто як впливає на людину суспільство?

Тут корисним для наших цілей буде звернути уваги на теорію систем Н. Лумана й традицію соціального конструктивізму. Оскільки кожна функціональна система прагне збереження та самовідтворення, вона всіма доступними засобами опирається абияким змінам. В ситуації з КСС ситуація ще складніша; людина повсякчас вплетена у множину усталених практик

функціональних систем різного рівня, й, що важливіше, систем вірування. Коли я отожднюю себе з певними практиками якоїсь системи вірувань (наприклад, національності), стверджую в них і через них свою ідентичність, зазіхання змінити принципи для цієї моделі риси означає зазіхання на мене самого (якщо точніше, на непроблематизований образ мене, з яким я ототожнююсь). Філософсько-антропологічний портрет (образ самого себе) невпинно конструюється усталеними соціальними практиками, часом жорстко укорінюючи його. “Досить часто ті цінності, що ... надають життю мету і смисл, сприяють постійному виникненню деструктивних до цього смислу життя обставин, які, в свою чергу, підсилюють ті цінності, слугуючи захистом від цих загроз” [Elias N., 2001: 82]. Виходить, що історично обумовлена соціо-культурна диспозиція витворює усталені практики, що часом вичерпують уявлення людини про саму себе. Е. Мунье описував це саме відчуття так: “Ілюзія кожної історичної епохи полягає в тому, що вона приймає за “вічну людину” її найдосконаліший образ, котрий сама ж і витворила, спираючись на сучасну їй людину” [Мунье Э., 1994: 41].

Отже, ми приходимо до того, що, з одного боку, рівень особистісного розвитку індивідів визначає розвиненість соціального буття, а з іншого, — що соціальне буття укорінює індивідів через рутинізовані практики і усталені норми у фіксованих образах самих себе. В теорії ЕБПР цей процес співзумовленості та співеволуційності має осьову динаміку (висхідну, або, за деяких умов, нисхідну); це ті “квантові стрибки”, про які писав Грейвс, зображаючи, як система від одного стану рівноваги переходить на інший рівень, інтегруючи попередній, і там намагається дійти свого стану рівноваги. Якщо накладати теорію ЕБПР на дослідження Інглхарта й Вельцеля, то там описується один з цих переходів — від “цінностей виживання” до “цінностей самовираження”, індивідуалізму й запитування авторитету.

Цей наголос, який автори дослідження роблять на індивідуалізмі, емансипації, розототожненні з традицією (називаючи це *гуманістичною культурою*), є вкрай симптоматичним. Він дозволяє нам проілюструвати останній аспект теорії ЕБПР, значимий для нашого поточного завдання. Йдеться про внутрішню динаміку розгортання спіралі, що на кожному етапі почергово зміщує значимість з індивідуального на суспільне. “А. Маслоу, котрий вивчав, як базові потреби перетворюються на цінності; Л. Кольберг, котрий досліджував розвиток моральності; Дж. Льовінгер, котра вивчала розвиток еґо; і Дж. Фуллер, котрий був зацікавлений як розвивається віра. В кожному випадку, ці соціальні дослідники описують діалектичний рух між диференціацією та інтеграцією, між зверненням уваги всередину і потім зовні, між поціновуванням себе і потім ширшої спільноти. Це не рух по колу, що повертається туди, звідки почався, він,

радше, нагадує висхідну спіраль, де турбота про самого себе поступово переходить у менш самолюбні цілі, а турбота за інших стає більш індивідуалістичною та значимою особистісно” [Csikszentmihalyi M., 1994: 235]. Скажемо, що наступний описаний звій спіралі зміщує увагу від індивідуалістичного самовираження, саморозкриття знов до спільності, цього разу вже глобальної; основними рисами цього етапу є живе усвідомлення Землі як спільного дому, екологічна свідомість, зміщення від ієрархічних амбіційно-обґрунтованих структур (скажімо, в управлінні) до мережевих структур плинного, компетентісно-фундового лідерства.

Отже, підсумовуючи цю підтему, маємо таку картину: відповідно до наведених міркувань, образ самого себе і соціо-культурне тло співволюціонують та співзумовлюють одне одне. Цей процес унаочнюється геометричною метафорою спіралі, що відображає потенційно доступні етапи індивідуального розвитку та етапи розвиненості соціального буття. Поряд із розширенням характерного для конкретного етапу пізнавального, світоглядного потенціалу, перехід від одного етапу розвитку до іншого почергово зміщує значимість від особистісного до соціального і навпаки, а, отже — і ми нарешті підійшло до мети нашого розшуку,— змінює й джерело та структуру авторитету, що владний ствердити ситуацію епістемічної неповноти для кожного конкретного випадку.

Усталений образ самого себе, освітні практики і завдання філософії освіти

На початку статті ми заявили спробу побудови загальної моделі освітньої практики, що містить філософсько-антропологічний портрет одним із структурних елементів, наголосивши при цьому, що цей елемент в загальній моделі не може мати змістовних характеристик. Після того ми вдалися до цілком змістовної теорії ЕБП людини, сподіваючись наблизитись до розв’язання одного з поточних завдань, що встало перед нами. Причина, з якої ми дозволили собі вдатися до такого кроку полягає в намаганні теоретично витлумачити в рамках однієї моделі наявну в досвіді множину різноманітних освітніх практик. Іншими словами, така модель дозволяє несуперечливо пояснити плинність джерела авторитету, що спонукає до розвитку: від пре-конвенційного і конвенційного рівнів (в термінах Л. Кольберга), коли робити як всі є достатньою підставою для входження в освітню практику, потім через віднаходження самомотивації, проблематизації колишніх авторитетів, укоріненні авторитету в собі самому, потім через проблематизацію цієї самовкоріненності і далі.

Втім,— і тут ми повертаємось до нашої загальної моделі освітньої практики,— теорія ЕБП є, в якомусь сенсі, однією з численних версіфікацій проектів філософських антропологій. «Загальний погляд на...

засадничі риси нашого самосприйняття, — зазначає М. Сендел, — можна називати багатьма іменами: теорією особи, концепцією себе, моральною епістемологією, теорією людської природи, теорією морального суб’єкта, філософською антропологією. Ці назви несуть різні, часом конфліктні конотації, зазвичай виступаючи у зв’язку з філософською традицією, з якої вони постали. [...] [Зважаючи на це, я] розглядаю філософську антропологію в найширшому смислі: вона є «філософською», оскільки постає рефлексивно, радше ніж завдяки емпіричній генералізації, «антропологією», оскільки розглядає природу людського суб’єкта в різноманітних можливих формах його ідентичності» [Sandel M., 1998: 49–50]. Марксизм, романтизм, “філософія фінансової свободи”, комунітаризм, “науковий світогляд”, релігійні традиції пропонують свої відповіді на те, чим є, чим може чи повинна стати людина. Кожна філософська антропологія претендує на те, щоб сказати щось неунікне, істинне про людину; кожна з них є самореферентною дискурсивною системою, тобто кожна значуща для цієї системи подія може бути витлумачена в межах цієї системи; спроба співставити різні дискурсивні системи буде лежати в іншій дискурсивній системі зі своєю філософською антропологією, хай неартикульованою. Так і М. Сендел, намагаючись дати визначення філософській антропології на найширший манер, використовує поняття “людський суб’єкт” і “форми ідентичності” як граничні категорії опису ситуації людини; однак, для “філософської антропології”, скажімо, адвайта-веданти, ці категорії в якомусь смислі пограничними зовсім не є. При цьому слід розуміти, що досвід недвоїстого світосприйняття може бути настільки ж беззаперечним, наскільки беззаперечним може бути досвід сприйняття у структурі “я-інші-зовнішній світ”.

З цих міркувань випливає достатньо тривіальний висновок, що спроба побудови загальної моделі освітньої практики вже несе в собі конкретні уявлення про те, чим є людина. Щойно така спроба артикулюється, дістає словесного вираження, ми опиняємось у визначеному дискурсивному полі. “По суті справи, область інтелектуальних структур та лінгвістичних опозицій можна визначити як область механічних опрацювань, “збросів” свідомості, куди свідомість привела людину і де вона її полишила, або звідки вона з неї вийшла” [Мамардашвили М., Пятигорский А., 1997: 39]. В цьому смислі, пошановування традиції, усталений непроблематизований словник, визначений канон текстів укорінюють людину настільки, що вона втрачає можливість радикальної зміни перспективи, — однак, часто це не є проблемою, навпаки: *знання своїх витоків*, ототожнення із традицією дозволяє людині розчаклувати світ, дає випробуваний пізнавальний інструментарій. Чарльз Тейлор описував таке становище як стабільний серединний стан, в якому ми “... знаходимо притулок від форм заперчення,

вигнання та порожнечі, але не сягаючи повноти” [Тейлор Ч., 2013: 26]. Ця повнота, можемо припустити, пов’язана із тим досвідом екзистенційного здивування, з якого ми починали нашу статтю і який інколи й називають початком філософії. Відтак, хоча жодне судження не може претендувати на тотальність істини, те судження, що постає з досвіду здивування, запитування актуального дискурсивного поля, все ж відкриває нові евристичні обрії, проблематизуючи, здавалось би, очевидне. Неунікно цементуючи новий досвід в словах, втім усвідомлюючи умовність вираженого, ми повсякчас відкриваємось новому досвіду.

З цієї точки зору, смисл спроби конструювання загальної моделі освітньої практики з позицій філософії освіти, полягає в *проблематизації усталених дискурсивних структур*, що близькі до вичерпання свого евристичного потенціалу і, в позитивному смислі, *означення інших, потенційно плідних напрямів розвитку*. Ми не розглядатимемо тут питання, які є критерії вичерпаності евристичного потенціалу, оскільки це питання не може бути розглянуто загально: воно знову і знову повертатиме нас до питання про філософсько-антропологічний портрет та соціо-культурне тло. Для того, аби предметно висловитись щодо евристичного потенціалу тієї або іншої освітньої практики, ми потребуватимемо звернення до її конкретно-історичної маніфестації. Підсумовуючи цю статтю, скажемо, що для ситуації української філософії освіти, для якої категорії традиції, національного буття часто-густо є неproblemатизованими, звернення до нашого тричленного визначення освітньої практики може бути плідним.

Література:

1. Мамардашвили М., Пятигорский А. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. — 224 с.
2. Мунье Э. Что такое персонализм? / Пер. с франц., примеч. И. С. Вдовиной. — М.: Изд-во гуманитарной лит-ры, 1994. — 128 с.
3. Тейлор Ч. Секулярна доба. Книга перша. — К.: Дух і Літера, 2013. — 664 с.
4. Beer S. Diagnosing the System for Organization. — NY: Jhon Wiley & sons, 1985. — 152 p.
5. Csikszentmihalyi M. The evolving self: a psychology for the third millennium. — NY: HarperCollins, 1994. — 358 p.
6. Elias N. Problems of Self-consciousness and the Image of Man // Elias N. The Society of Individuals / tr. by E. Jephcott. N. — Y.: Continuum, 2001. — P. 67–152.
7. Graves C. Human Nature Prepares for a Momentous Leap // The Futurist. — April 1974. — P. 72–87.
8. Inglehart R., Welzel Ch. Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence. — Cambridge: Cambridge UP, 2005. — 333 p.

9. Mitleton-Kelly E. Ten Principles of Complexity and Enabling Infrastructures // Complex Systems and Evolutionary Perspectives on Organizations: the Application of Complexity Theory to Organisations / ed. by Eve Mitleton-Kelly. — Oxford: Pergamon, 2003. — P. 23–50.
10. Sandel M. Liberalism and the Limits of Justice. — 2nd ed. — Cambridge: Cambridge UP, 1998. — 231 p.

Николай Кузин. Место «природы человека» в образовательных практиках.

В статье, с позиций теории комплексных социальных систем и традиции философии сознания (М. Мамардашвили, А. Пятигорский) предпринимается попытка построения общей модели образовательной практики. С этой перспективы, образовательная практика определяется как событие «исправления» «эпистемической неполноты» в формах, обусловленных социо-культурным контекстом и философско-антропологическим портретом акторов, где «приемлемость» этого события для реципиента и, вместе с тем, потребность в самой образовательной практике фундировано в некоем авторитете. Представление о природе человека (философско-антропологический портрет) признается одним из структурных элементов модели, однако его функциональный вес оказывается созависим конкретной ситуации общей диспозиции иных элементов модели. Кроме того, демонстрируется дискурсивная обусловленность всякой попытки построения общей модели образовательной практики. Другими словами, каждой такой попытке предшествует предзаданный философско-антропологический портрет, выраженный, в том числе, в устоявшихся категориях словаря и лингвистических структурах естественного языка, служащего средством артикуляции этой модели. Несмотря на такую обусловленность, в статье подаются аргументы в пользу потенциальной эвристической плодотворности попыток построения общей модели образовательной практики.

Ключевые слова: теория комплексных социальных систем, философия сознания, образовательные практики

Mykola Kuzin. The Place of “Human Nature” in Educational Practices.

The article based on complex social systems theory and philosophy of consciousness (M. Mamardashvili, A. Piatigorski) is presented an attempt to construct a general model of educational practice. From this point of view an educational practice is defined as an event of “improvement” of “epistemic imperfection” in forms, which are determined by socio-cultural context and philosophical anthropology portraits of actors, wherein “acceptance” of this event for the recipient, along with a call for educational practice itself are based on some source of authority. An image of human nature (philosophical anthropology portrait) is believed to be one of the structural elements of the model, although its functional weight appears to be co-dependent on the specific situation of others elements of general disposition. Apart from it, the attention is given to discursive dependance of each attempt that aims to construct a general model of educational practice. In other words, pre-given philosophical anthropology portrait proceeds to each attempt of this kind. It manifests itself among others things in established categories of our vocabulary and in linguistic structures of natural language. In spite of such dependence the article provides the arguments for potential fruitfulness of the attempts that aim to construct a general model of educational practice.

Keywords: complex social systems theory, philosophy of consciousness, educational practices.