

понятие ценности в значении «тип компетенций» согласно «Рамочной основе компетенций для демократической культуры» (*Reference Framework of Competence for Democratic Culture, RFCDC*) Совета Европы. Внимание к документу привлекает формализованная в педагогическом дизайне ценностей как типа компетенций когеренция открытости и универсализма с образовательными политиками и практиками. Аргументация исследования подтверждает такую связь и устанавливает, что образовательная система открытого типа определяется в своей сущности не набором технологий доступной образовательной среды, а глубиной укоренения в логике открытости.

В-третьих, актуализация ценностей как типа компетенций в логике открытости предоставляет возможность феноменологического проектирования педагогических технологий. Главная идея этого подхода в том, что гражданская компетентность может быть конституирована в статусе смысловой детерминации разных видов предметного знания и через их коррекцию способна трансформировать широкие социальные контексты. В качестве примера такого трансформирующего участия приводится влияние ценностей на усиление человеческого капитала в агрегации новых технологий и неравенства.

Ключевые слова: культурно-ценностный универсализм, гражданская компетентность, открытость образования, феноменологическое проектирование педагогических технологий, новые технологии и неравенство.

Для цитирования: Гибелев И.В. Гражданская компетентность в логике открытости: феноменологический подход // Обсерватория культуры. 2021. Т. 18, № 1. С. 66–79. DOI: 10.25281/2072-3156-2021-18-1-66-79.

Одной из фундаментальных задач европейского образования на протяжении всей истории является формирование универсального образа человека [1] и культуры, в которой универсальность выступает принципом его самоидентификации [2]. Пространство поиска ее решений в терминах гражданской культуры

составляет пересечение философского, педагогического, социально-правового, экономического и других видов дискурса [3].

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПОДХОДА К ДИЗАЙНУ ГРАЖДАНСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Сегодня междисциплинарный характер знания агрегирует образовательную проблематику вокруг двух глобальных вызовов — новых технологий и неравенства [4]. Их агрегация может выражаться в разных формах: влияние на рынок труда системы навыков [5], воздействие роботизации труда на систему навыков [6], компетенции общих ценностей и экономика совместного потребления [7], устаревающие навыки и навыки, необходимые для инноваций [8]. Провести разделительную границу между образованием и полем новых технологий и неравенства и работать с каждым поочередно, затем представляя их отношение как взаимодополняющее, диалектичное, системное, практически невозможно из-за интегрированности вызовов. Лучше даже говорить не об интеграции, а об одновременности — изначально целостном социально-образовательном феномене, понимание которого требует соответствующей методологии. Далее мы увидим, что необходимый для анализа связи новых технологий и неравенства методологический подход лежит в феноменологическом поле и характеризует современное образование как способность культуры конструировать свою универсальность в виде открытости, опираясь для этого на гражданскую компетентность. Развертывание этого тезиса — разумеется, в начальном к нему приближении — составляет содержание статьи.

Демонстрацию на российском материале теоретической связи универсальности, открытости и гражданской компетентности сопровождает устойчивая рассогласованность образовательных идеалов с социальной действительностью, в которой они полагаются к воплощению [9]. Сшить на уровне концептуализации гуманистические установки пе-

дагогике и социальную реальность могло бы выверенное содержание принципов открытой образовательной системы и запуск формирования соответствующих профилей гражданских компетенций. Согласование смыслов социальных и образовательных процессов становится собственным делом педагогического комплекса знаний и практик, обретающих субъектность в образовательной политике [10]. В начале этого пути необходимо составить феноменологическое понимание гражданской компетентности и предложить общий подход к педагогическому дизайну гражданских компетенций.

Предварительную разметку для проектирования гражданских компетенций можно провести в следующей смысловой композиции¹.

Гражданство как правовое состояние индивида, в котором он единственно возможным образом обретает и реализует свою свободу, осмысливается в новоевропейской мысли и вытекает из идеи самоопределяющегося разума. Тематизация конституирующего себя разума — дело трансцендентальной философии, в которой *causa sui* (самопричинение) выступает принципом свободы сущего [11, с. 96–100]. Поэтому разум, который и для себя есть собственное сущее, обнаруживает необходимость тематизировать свое самопричинение. Философская рефлексия Нового времени обращает пристальное внимание на явленность сущего (а феноменальность входит в состав самопричинения) в связи с той ролью, которую в феноменальности разума-как-сущего и иных сущих выполняет усилие и ответственность самого разума. И Декарту, и Канту, и последующей трансцендентально-феноменологической рефлексии эта роль представляется авторской — тотальной ответственностью разума за свои собственные самоопределения и за полагание горизонта, в котором сущее способно выступить как сущее [12, с. 30–42].

Здесь, имея в виду, но специально не рассматривая вопрос Канта, каковы принципиальные условия возможности самоопределения

разума и его полагающих способностей (лежат ли они в способности суждения, как указывал сам Кант, или — в созерцании, как интерпретировал трансцендентальную способность воображения Хайдеггер), мы сталкиваемся с очевидным требованием обеспечить и тематизировать встречу разума и сущего силами только самого себя определяющего разума. Другими словами, речь идет об априорности — внутри себя, в самой возможности своих полагающих способностей, разум вынужден прочертить границу, одновременно соединяющую и разделяющую его усилия и ответственность с собственным сущего.

Феноменальность собственной свободы разум обнаруживает не только в своей имманенции, но и во внешних связях, они для тематизации его самоопределения так же конститутивны, как и внутренняя способность самопричинения для установления общности, — способность самоопределения и публичное применение разума взаимозависимы [13, с. 131]. В модальности внешних связей разум создает гражданское состояние, которое, по определению сущности самого разума, его автономии, является состоянием правовым и основывается на априорных принципах: свободе человека, равенстве в подданстве, самостоятельности как гражданина [14, с. 283]. Общий вывод из этой сентенции будет следующий — невозможна онтологическая тематизация автономии разума вне и помимо его морально-правовой тематизации как гражданского состояния и *vice versa*.

Из взаимоотношения внутренней и внешней жизни разума следует и специальный вывод. Во-первых, внешнее и внутреннее не различены так, что автономность разума есть самозамкнутость, а гражданство ему потусторонне. Их различие в трансцендентально-феноменологическом свете предполагает конституирование элемента, опосредующего самопричинение и публичность разума в имманенции же самоопределения [11, с. 226–234]. В качестве такого элемента далее будет рассмотрено понятие универсальных ценностей.

Во-вторых, внутренняя и внешняя жизнь разума в интерьере же самого разума особо характеризует *учреждение гражданского состояния*. Оно конституируется самоопределяю-

¹ Основой для этой схематичной композиции послужила философская концепция субъективности в свете современной формы трансцендентализма, предложенная в работах О.К. Румянцева [1], А.Ю. Шеманова [2], Л.С. Черняка [11; 12].

щимся разумом как его морально-правовая модальность, а дискурсивную определенность получает в рассудочных понятиях. Гражданство является продуктом практического употребления чистого разума, но не ограничено непосредственным, а значит, вневременным соотношением спекулятивного и практического применения разума. Кант выделяет категорию общения (взаимодействия), в которой части делимой вещи «...мыслятся как координированные, а не субординированные... как обладающие существованием... независимо от всех остальных частей и в то же время как связанные в одно целое» [15, с. 115, 116]. В свою очередь, возникновение общительной связи в гражданском устройстве достигается именно координированием и протекает в «совместном осуществлении цели» [14, с. 281]. Поэтому учреждение гражданского состояния как «объединения многих лиц, которое само по себе есть цель» [14, с. 281], требует взаимной определенности всех участников общительной связи. А значит, каждый член сообщества взаимопределяем и независим, неделим. Если теперь взять гражданское состояние как понятие, определяемое соотношением спекулятивного и практического разума ввиду идеи свободы, то модальность гражданства как раз и предстанет границей, опосредующей внутреннюю и внешнюю жизнь разума в его же имманентности.

Учреждение гражданского состояния не исчерпывается вневременной моральной экспликацией общения как чистого рассудочного понятия с последующим его направлением в культурную множественность. Акцент на координации как принципе общительной связи исходно помещает гражданство в социальную ситуацию XVIII в., развившуюся сегодня во всемирно-гражданский исторический проект демократического устройства. Тем самым самоопределение разума в модальности внешних связей знаменует открытие историчности в двух аспектах. Первый выражает историческую событийность нововременного рождения гражданства. Второй характеризует историчность как онтологическое условие морально-правового самоопределения без какой-либо онтологической, а сегодня — и как прямой запрет на трансцендентность.

Моральные истины гражданского состояния (например, примат гражданской порядоч-

ности над патриотическими добродетелями) историчны в том смысле, что являются «навечными», свидетельствуют о «высокой гражданской стилистике нравственного языка, постепенно подчиняющей себе мир» [16, с. 19]. Собственно, в «навечности» морально-правового самоопределения разума история (гражданская) в общем и целом уже завершилась. Это означает, что конституирование гражданства происходит в приобщении к культурно-ценностному универсализму и начинается с публичного согласия участников общительной связи на приоритет морально-правового состояния в деле институционально-государственного и общественно-гражданского строительства.

О ГИБРИДНОМ ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Содержание принципа гражданственности, положенного в числе других в основу государственной политики в сфере образования², конкретизируется в понятии «российская гражданская идентичность» только в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего образования. В стандартах бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогика» «гражданская идентичность» и «гражданская компетентность» отсутствуют и в составе универсальных, и в составе общепрофессиональных компетенций. Принцип гражданственности подменяется в ОПК-4 стандарта высшего образования «Педагогика» формулировкой «духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей»³. Нетрудно заме-

² Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 01.05.2019) «Об образовании в Российской Федерации». Ст. 3, п. 1, пп. 3. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 05.05.2020).

³ Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01. Педагогическое

тить, что «духовно-нравственное воспитание» и «национальные ценности» сохраняются как остатки требований к формированию российской гражданской идентичности согласно ФГОС основного общего образования и ФГОС среднего общего образования.

Путь к изъятию гражданского измерения стандартов ВО проложен гибридным содержанием личностных результатов освоения образовательной программы, обозначающих сферу гражданской компетентности во ФГОС основного общего образования. В один ряд тут поставлены такие разноречивые компетентности, как «традиционные духовно-нравственные ценности», «уважение прав и свобод другого человека», «патриотизм», «неприятие нарушения любых социальных норм», «общечеловеческие гуманистические и демократические ценности», «традиционные ценности семьи» и т. д. Дефиниция «российская гражданская идентичность» дана как определение через простое перечисление и наряду с «российским гражданским обществом» (а не гражданским обществом в России) представляет собой гибридизацию культурного универсализма и релятивизма. Кульминацией гибридного сочетания является целеполагание национального проекта «Образование» от 24.12.2018 г. № 16, где механически скрещена логика культурного и ценностного универсализма, создавшая ситуацию глобальной конкуренции и смыслы понятия личности, и логика культурно-ценностного релятивизма, выражаемого «национальными духовно-нравственными ценностями», историческими и национально-культурными традициями⁴.

образование» от 22.02.2018 г. № 121. С. 8. URL: <http://docs.cntd.ru/document/542619633> (дата обращения: 05.05.2020); Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 44.04.01. Педагогическое образование» от 22.02.2018 г. № 126. С. 8. URL: <http://docs.cntd.ru/document/542619638> (дата обращения: 05.05.2020).

⁴ Ключевые задачи национального проекта «Образование» определены следующим образом: 1. Обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования; 2. Воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных цен-

УНИВЕРСАЛЬНЫЙ РАЗУМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДИСПОЗИЦИИ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И НЕРАВЕНСТВА

Выход из гибридного состояния следует связывать с универсальными ценностями по ряду причин. Во-первых, гибридность является одним из следствий культурного универсализма [17], а значит, именно в нем лежит возможность иной, не-гибридной, композиции гражданственности. Во-вторых, культурно-ценностный универсализм формируется в специфичной рефлексивной истории. Он рождается в открытости разума — его способности самому себе давать определения и с их помощью открывать два сопредельных разуму горизонта — сакральный и природный (или, в зависимости от экзистенциальной склонности, один из них). Поэтому открытость является основанием культуры и образования, которые осознанно и целенаправленно строят себя как универсальность [1, с. 325–331]. При этом оба горизонта подлежат критике, лишь по итогам которой разум принимает или отвергает их в той или иной форме (например, «религии в пределах только разума» или «сотворенной природы» и др.). Открытость разума удерживается процессуально — в постоянном совершенствовании метода конструирования своих оснований — в самоконституировании [12]. Разум, конструирующий свои основания, тем самым устанавливает свою автономность, а также собственное «авторство в смысловом заселении образов сакральности и природы» (формулировка О.К. Румянцева). Культура и ценности, которые выстраиваются на такой рефлексивной позиции, являются универсальными, а образование, формирующее умения и навыки транслировать универсальность в будущее, открыто изменениям.

В-третьих, локальные культуры с их традициями опознают себя и могут вступать в диалог с другими локальными культурами

ностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 05.05.2020).

в среде ценностей, рожденных универсальной культурой. Наконец, универсализм включен в культурную множественность и вынужден синтезировать единство своей универсальности и уникальности в конкретной исторической ситуации новых технологий и неравенства [18, р. 173, 176].

Роль образования в уменьшении неравенства при усилении инноваций может быть двоякой.

1. Образование используется как инструмент реализации социально-экономической политики и предстает, например, в таких формах, как «...разновозрастное обучение; широкая доступность высшего образования; качественное питание и здравоохранение, а также комфортная домашняя среда» [19, р. 850].

2. Образование становится точкой сборки нового типа универсальности человека и культуры: «чтобы быть готовыми к будущему, люди должны учиться мыслить и действовать более интегрированным образом... они должны научиться быть системными мыслителями» [20, р. 5]. Первая роль может быть формализована в этапах целеполагания — мероприятия — показатели различных ведомственных программ развития, стратегий и др., однако ее жизнеспособность производна от качества концептуализации открытости образования в логике универсализма и от полноты реализации открытости в меняющейся структуре предложения и спроса на навыки.

Новые технологии и неравенство вписаны в процесс самопонимания универсальной культуры как предметная и методическая проблема конструирования образования, открытого изменениям. Предметное содержание очерчено вопросом, какие знания и навыки необходимы для трансляции универсальной культуры в будущее в детерминациях новых технологий и неравенства. Методическое содержание определяется способом рассмотрения названной предметности. Объединить предметное и методическое содержание как целостный социально-образовательный феномен означает подвести сегодняшним процессам производства, передачи и усвоения компетенций фундамент в виде тематического выражения историчности универсального разума.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Возможность объединить предметное и методическое знание дает феноменологический метод Гуссерля [21]. Согласно философу, знания и способы их трансляции укоренены в жизненном мире, основу которого составляет естественная установка — уверенность в непосредственной данности мира. Естественная установка может производить допредикативное знание, закрепляемое в традициях, но тематическую определенность она получает только в трансцендентальных актах полагания горизонта жизненного мира — в теоретической установке, создающей научное знание. Акты полагания одновременно являются и частью жизненного мира, и единственным способом увидеть, как он конституируется, и самим конституированием. При этом важно, что определение жизненного мира происходит не только в индивидуальном мире отдельного человека (трансцендентального *ego*), но также в интересубъективности (межличностном общении), временное развертывание которой рождает и составляет историю. Поэтому в своем тематическом выражении жизненный мир оказывается коррелятом исторической эволюции разума. Это означает, что разум, во-первых, обладает уникальным умением — полагать себя темой критического рассмотрения, а во-вторых, в ходе истории совершенствует навык разворачивать процесс самотематизации в социальные и образовательные практики.

В открытости разум обретает такое небывалое для прочих феноменов измерение онтологического и культурно-исторического существования, как автономность (= свобода). Самотематизация разума, развернутая как его историческое существование, конструирует и расширяет степени свободы человека. Поэтому в тематической определенности жизненного мира высшая и сверхценная компетенция разума есть *способность и готовность расширять степени свободы, она составляет саму сущность гражданской компетентности.*

В социально-образовательной квалификации навыки расширения степеней свободы выражаются как гражданская компетентность, достигшая уровня формализации в дескрипциях компетенций для демократической культуры [22, р. 15–21]. Ответственность за удержание и усиление гражданских компетенций, которые разум предъявляет себе в качестве своего нынешнего исторического status quo, есть не теоретическая абстракция, а подлинное условие времени, поскольку требование расширять степени свободы, обращенное к образованию, сформулировано самим же универсальным разумом в его нынешнем историческом моменте. Такому непростому положению дел должна в своем целеполагании отвечать концепция национальной образовательной системы для того, чтобы быть конкурентоспособной.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКТИРОВКА ПОНЯТИЯ ЦЕННОСТИ КАК ПРИНЦИПА ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Теперь посмотрим, какое выражение гражданская компетентность получает в связи с проблемой новых технологий и неравенства в свете феноменологического метода. Под воздействием новых технологий изменяется структура экономики и высвобождается рабочая сила, попадающая в зону роста неравенства. В такой ситуации источником и проводником индивидуального и коллективного благополучия становится развитие человеческого капитала за счет повышения качества образования [23, с. 6–7]. Феноменологический взгляд на качество образования фокусируется на оснащенности учащихся гражданскими компетенциями, которые дают возможность работать с проблемой новых технологий и неравенства как с предметным единством.

Для этого содержание разных видов предметного знания, навыков и умений следует проследить в логике открытости и на этом основании сконструировать их гражданско-компетентностный профиль. В таком случае мы

получим не абстрактную, на все случаи жизни, гражданскую компетентность, а четкий, измеримый гражданско-детерминированный профиль профессиональных компетенций (например, профиль гражданской компетентности работников образования, государственных служащих, работников судейского корпуса, менеджеров и др.). Разумеется, предварительно должна быть эксплицирована предметная содержательность гражданских компетенций, позволяющая квалифицировать их как профессиональные навыки (hard skills).

Оптика, выявляющая качество образования, сама находится в поле гражданско-детерминированных профилей профессиональных компетенций: от расширенного доступа и безопасной среды до профессионального развития учителей и отсутствия коррупции [24]. По сути, здесь мы приближаемся к феноменологическому подходу понимания гражданской компетентности: она формируется как единство 1) предметных знаний, умений, навыков, а также методического содержания (параметры качества образования) и 2) средовых условий, разворачивающих образование, открытое изменениям.

Воздействие идеи гражданства на качество образования меняет структуру и материю человеческого капитала — в предметном и методическом единстве гражданской компетентности он должен характеризоваться не только «знаниями, умениями и навыками, позволяющими человеку создавать доход и другие полезные эффекты» [23, с. 6]. Обязательным элементом становится понятие ценности, содержание которой выражает конкретные смыслы и каналы расширения степеней свободы человека в культурно-исторической жизни разума. Так, «Рамочная основа компетенций для демократической культуры» (Reference Framework of Competences for Democratic Culture, RFCDC) предлагает «всеобъемлющую концептуальную модель компетенций...» и отмечает, что в основе компетенций лежат конкретные ценности: «человеческого достоинства и человеческих прав; культурного разнообразия; демократии, правосудия, справедливости, равенства и верховенства закона» [25, р. 38].

Перечисленные ценности не только положены в основу компетентностной модели, они выделены в отдельный тип компетенций: «цен-

ности... также являются компетенциями, к которым могут обращаться индивидуумы таким же образом, как к навыкам, знаниям и пониманию» [25, р. 33]. Применение ценностей как типа компетенций крайне важно для понимания роли и места гражданской компетентности в системе образования, открытого изменениям. Логика ценностей как типа компетенций складывается из трех положений: 1) ценности (достоинство и права человека и др.) лежат в основе демократических компетенций; 2) ценности — это тип психологического ресурса, который подлежит мобилизации и развертыванию; 3) ценности обладают нормативным предписывающим качеством [25, р. 38, 39].

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОЦЕДУРА МОБИЛИЗАЦИИ И РАЗВЕРТЫВАНИЯ ЦЕННОСТЕЙ

Ключевым для компетентностной интерпретации ценностей является их понимание как ресурса, психологическая акцентуация которого с нашей стороны требует пояснения. Феноменологическую установку характеризует критика психологизации мышления. В феноменологии психологические ресурсы означают не психофизический источник, из которого исходит смысл и значение всего сущего, а способность с помощью суждений подводить представления о когнитивных, эмоционально-волевых и прочих процессах сознания под общее представление о самоконституировании разума. Такую психологию Гуссерль называет эйдетической, интенциональной [21, с. 412–413]. В отношении практического разума этот путь указал еще Кант: «...моральная философия в целом покоится на своей чистой части и, в применении к человеку, она ничего не заимствует из знания о нем (антропологии), но дает ему как разумному существу законы а priori...» [26, с. 47]. Лишь после определения своих собственных законов и исходя из своих чистых принципов, разум вправе допустить психологию как позитивное знание о связи самосознания и разных эмпирических фактов [21, с. 714–716].

Из сказанного не следует, что в ценностях как феноменологически открываемом источнике гражданской компетентности заложен непреодолимый дуализм трансцендентального и эмпирического знания. Противоречие появляется, когда, пользуясь формулой Гегеля, суть дела — в нашем случае ценности как феноменологическая предметность — должна узнать себя и представить как свое произведение в понятии. Другими словами, проблема состоит в репрезентации одновременной, хотя и разноречивой правоты трансцендентального и эмпирического подхода к психологии ценностей. Здесь мы сталкиваемся с задачей обрести очевидность в суждении и выражении [21, с. 333–342]. Решается названная задача с помощью обращения внимания на ценность посредством разбора идеи самоконституирующегося разума как факта жизненного мира. В этом способе феноменологическая очевидность ценности выражается в гражданско-демократических значениях, материя которых складывается конструированием и приращением смыслов морально-правового порядка по ходу осознания и репрезентации разумом своей исторической жизни.

Теперь нам станет понятнее требование «мобилизации и развертывания ценностей», выдвигаемое в качестве обязательного условия, при котором человек может считаться компетентным» [25, р. 37]. Процедуры мобилизации и развертывания конкретизируют методы получения очевидных суждений о ценностях и их выражении. Так, в составе мобилизации можно различить способы обращения к ценностям — предположение, инвентаризация, приведение в движение, актуализация, консолидация, готовность к применению; в структуре развертывания — открытость, опытное знание Другого, аналогизация, ассоциирование, практическое применение, общительность, диалог.

Ценность, мобилизованная и развернутая в мир из своей феноменологической предметности, одновременно решает две задачи — соотносить практические (моральные и нравственные) намерения разума с универсальностью как его исторично-онтологическим состоянием и обеспечивать психологическую выучку применения ценностей как типа компетенций

в социальных и образовательных процессах. Одновременность эта не только формальная. Своим содержанием она имеет гражданскую компетентность как границу, синтезирующую универсальный разум с ценностями, взятыми как *hard skills*, что позволяет применять психологическую выучку в ситуациях с ценностным измерением.

Закономерно указание RFCDC на нормативный и предписывающий характер ценностей как типа компетенций. Общества, создающие образование, открытое изменениям, и сами являющиеся производным открытого образования, нуждаются именно в таких инвариантных морально-правовых нормах, источник которых дает самоопределяющийся разум. Поэтому гражданская компетентность строит себя на фундаменте практического, коммуникативного разума, используя для этого логику априорности. Содержание ценностных норм и предписаний черпается современным (конкурентоспособным) образованием не из шаблонов повседневности, не из традиционных устоев или политических догм, а из моральных принципов, обнаруживаемых разумом в историчности самоконституирования. Помещенные в феноменологически очищенное поле психологии и воплощаемые с помощью мобилизации и развертывания ценности выводятся из зоны анонимных надындивидуальных предписаний (традиций, морализаторства, идеологем), поскольку стали предметом обучения и воспитания в составе критического самообоснования разума.

Итак, мобилизация и развертывание ценностей осуществляют — в виде конкретных гражданских компетенций как *hard skills* — предметное воплощение морального измерения исторической жизни разума в образовательный процесс. Границей, соединяющей феноменологическое (чистое) и эмпирическое содержание ценностей, выступает гражданская компетентность как социокультурная среда, в которой *hard skills* гражданских компетенций могут сформироваться и развиваться. Поскольку же разум вынужден непрерывно конструировать свои основания, иначе он перестанет быть открытым и универсальным, постольку ценности подлежат постоянной мобилизации и развертыванию.

ЦЕННОСТИ КАК ТИП КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОИСКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ ПРОБЛЕМ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И НЕРАВЕНСТВА

Погруженность ценностей в жизненный мир сообщает им интерсубъективный характер и способность обращаться в качестве общих всем людям. В социально-экономическом отношении обращение ценностей, разделяемых сообществами, бизнесом, государственными институтами, некоммерческими организациями, создает особое качество общественной среды — общие, разделяемые, ценности (*Shared Values*) [27]. Их особенность, в том, что общественное благо понимается как «достижение финансового успеха таким образом, который также приносит общественные выгоды» на основе многосекторных коалиций, а социальные проблемы рассматриваются как возможности для бизнеса [28]. При этом решение социальных проблем и увеличение бизнес-активов в стратегиях компаний должно определяться логикой *одновременности*, а базовым условием формирования *Shared Values* является развитый рынок [28].

В такой модели разделяемые ценности используются как инструмент получения прибыли и в то же время выходят за рамки корпоративных ценностей и социальной ответственности, составляя повестку справедливого распределения общественного блага, зеленой и R2P экономики, прямой общительности как альтернативы коммерциализации межличностных и профессиональных отношений и др. Тем не менее говорить об одновременности как феноменологической логике мышления, вполне достигнутой в экономических процессах, все еще не приходится. Речь, скорее, может идти о гибридности [7].

Аналитики компании PwC (*PricewaterhouseCoopers*) обращают внимание: «ключевой фактор успеха *Share Economy* — пере-

ориентация мышления в отношении личного владения» [29, р. 9]. Коррекцию знаний, умений и навыков в логике Shared Values продуктивно принять общим руководством при разработке образовательных треков гражданской компетентности в конкретных кейсах новых технологий и неравенства. Начальным этапом дизайна профилей гражданских компетенций становится экспликация ценностного универсализма в определенной предметной области обучения.

Когда связь универсальных ценностей и содержания знания определена и спроектирована как образовательная траектория, можно приступать к подготовке обучающих материалов. Общие рекомендации здесь можно свести к нескольким пунктам.

1. Учебные материалы должны базироваться на логике приоритетности универсальных ценностей в составе гражданских компетенций. Нередко гражданская компетентность и ценности рассматриваются как элементы универсальной компетентности и новой грамотности [30, с. 11, 18]. Такому подходу можно предложить альтернативный взгляд, когда, в согласии с логикой RFCDC, ценности выделяются в самостоятельный тип компетенций, а гражданская компетентность становится средовым условием для всех видов и уровней компетенций.

2. В персонализации профилей компетенций следует акцентировать «универсальную характеристику каждого самосознающего индивида, независимо от его неповторимых особенностей» [31, с. 14–15]. Отечественная педагогика склонна к индивидуализации в отрыве от общезначимых (на языке Канта — трансцендентальных) свойств человеческого разума. В таком случае общество на выходе образовательного процесса получает психологизированную личность, выключенную из рассудочного и морально-правового поля, а потому лишенную компетенций самостоятельного и критического мышления, социально атомизированную, полагающую свое всеобщее не в универсальных истинах разума и гражданской общительности, а в органике традиций, морализаторстве, политической идеологии. Но индивидуальные качества только тогда и становятся гуманистическими, когда возвращаются на основе представления о любом индивиде (человек пото-

му и квалифицируется как «ин-дивид», что он не-делим, не отделим от правовой универсальности) как носители для всех одинаковой правомочности и правоспособности.

3. Необходим учет глобального и локального социально-экономического контекстов, прежде всего влияния новых технологий на востребованность знаний, рынок труда как на уровне стратегических разработок образовательной политики, так и в содержании учебных материалов. Актуализация учебного материала, форм обучения должна осуществляться соответственно трансформации образования в источник инклюзивного экономического роста [32].

4. Сочетание критического мышления с культурой участия и доверия следует рассматривать как доминирующий трек гражданской компетентности.

5. Практическая ориентация формирования гражданских компетенций, разработка и применение в социальной и повседневной деятельности идеи и ценностей гражданства [18], дескрипторов гражданского поведения [33], ассессмент гражданских компетенций [34].

6. Текущие социальные и экономические изменения предполагают использование предметного знания не только в фундаментальном и прикладном плане, но и как составляющей части гражданских компетенций с целью более справедливого распределения общего блага в ситуации роста неравенства.

Список источников

1. Румянцев О.К. Воспроизведение и конструирование в европейской мысли // *Метаморфозы разума в европейской культуре: к философским истокам современных проблем образования*. Москва : Прогресс-Традиция, 2010. С. 289–400.
2. Шеманов А.Ю. Самоидентификация человека и культура. Москва : Академический проект, 2007. 479 с.
3. Согомонов А. Гражданское образование в контекстах мировой истории. Москва : Школа гражданского просвещения, 2018. 141 с.
4. Rotman D. Technology and Inequality // *MIT Technology Review*. 2014. Oct. 21. URL: <https://www.technologyreview.com/s/531726/technology-and-inequality> (дата обращения: 15.08.2020).

5. *Acemoglu D.* Technical change, inequality, and the labor market // *Journal of Economic Literature*. 2002. Vol. 40, № 1. P. 7–72. URL: <https://www.nber.org/papers/w7800> (дата обращения: 15.08.2020).
6. *Acemoglu D., Restrepo P.* Robots and Jobs: Evidence from US Labor Markets (March 2017) // NBER Working Paper. 2017. № w23285. 91 p. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2941263 (дата обращения: 15.08.2020).
7. *Acquier A., Carbone V., Masse D.* How to Create Value(s) in the Sharing Economy: Business Models, Scalability, and Sustainability. *Technology Innovation Management Review*. 2019. Vol. 9, № 2. P. 5–24. URL: <https://timreview.ca/article/1215> (дата обращения: 15.08.2020).
8. *Berger T., Frey C.B.* Future Shocks and Shifts: Challenges for the Global Workforce and Skills Development. OECD, 2017. 34 p.
9. *Куренной В.* К постановке проблемы персональности в русском педагогическом дискурсе середины XIX — начала XX в. // *Персональность. Язык философии в русско-немецком диалоге : [научный сборник] / под ред. : Н.С. Плотникова и А. Хаардта при участии В.И. Молчанова.* Москва : Модест Колеров, 2007. 478 с.
10. *Weinberg J., Flinders M.* Learning for democracy: The politics and practice of citizenship education // *British Educational Research Journal*. 2018. Vol. 44, № 4. P. 573–592.
11. *Черняк Л.С.* Вечность и время: возвращение забытой темы. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. 694 с.
12. *Черняк Л.С.* Позиция 1.1. Рациональность культуры // *Теоретическая культурология.* Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга ; РИК, 2005. С. 30–42.
13. *Кант И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение? // *И. Кант. Сочинения : в 4 т. на немецком и русском языках.* Москва : Издательская фирма АО «Ками», 1993. Т. I. С. 125–147.
14. *Кант И.* О поговорке «Может быть, это и верно в теории, но не годится для практики» // *И. Кант. Сочинения : в 4 т. на немецком и русском языках.* Москва : Издательская Фирма АО «Ками», 1993. Т. I. С. 239–351.
15. *Кант И.* Критика чистого разума. Москва : Эксмо, 2007. 734 с.
16. *Соловьев Э.Ю. И. Кант: взаимодополнительность морали и права.* Москва : Наука, [1992]. 210 с.
17. *Гибелев И.В.* Человек в гибридном мире: границы после постмодерна // *Концепт: философия, религия, культура*. 2017. № 4. С. 78–88.
18. *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences / ed. by M. Barrett.* Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2013. 188 p.
19. *David H.* Skills, education, and the rise of earnings inequality among the «other 99 percent» // *Science*. 2014. Vol. 344, № 6186. P. 843–851. URL: <http://hdl.handle.net/1721.1/96768> (дата обращения: 15.08.2020).
20. OECD-2030. Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. Paris : OECD, 2018. 29 p.
21. *Гуссерль Э.* Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Кризис европейского человечества и философия. Философия как строгая наука. Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2000. 752 с.
22. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 2. Descriptors of competences for democratic culture. Council of Europe Publishing, 2018. 65 p.
23. Двенадцать решений для нового образования : доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. Москва : Центр стратегических разработок ; Высшая школа экономики, 2018. 105 с.
24. Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education // *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe : офиц. сайт [6 p.].* URL: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/CMRec2012-13_quality_EN.pdf?ver=2016-11-29-113145-700 (дата обращения: 15.08.2020).
25. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1. Context, concepts and model. Council of Europe Publishing, 2018. 89 p.
26. *Кант И.* Основоположение к метафизике нравов // *И. Кант. Сочинения : в 4 т. на немецком и русском языках.* Москва : Московский философский фонд, 1997. Т. III. С. 39–275.
27. *Porter M.E., Kramer M.R.* The Big Idea: Creating Shared Value // *Harvard Business Review*. January-February 2011. P. 549–554. URL: <https://docplayer.net/21118328-The-big-idea>

- creating-shared-value-rethinking-capitalism.html (дата обращения: 15.08.2020).
28. *Kramer M.R., Pfitzer M.W.* The Ecosystem of Shared Value // Harvard Business Review. Boston. 2016. Vol. 94. № 10. P. 80–89. URL: <https://hbr.org/2016/10/the-ecosystem-of-shared-value> (дата обращения: 15.08.2020).
29. Share Economy 2017. The New Business Model / by prof. dr. N. Beutin. PWC. 2018. 58 p.
30. Фруммин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра // Современная аналитика образования. 2018. № 2 (19). С. 1–25.
31. Персональность. Язык философии в русско-немецком диалоге : [научный сборник] / под ред. Н.С. Плотникова и А. Хаардта при участии В.И. Молчанова. Москва : Модест Колеров, 2007. 478 с.
32. *Martin C.J.* The sharing economy: A pathway to sustainability or a nightmarish form of neoliberal capitalism? // Ecological Economics. 2016. Vol. 121. P. 149–159. URL: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2017/HEN445/um/67863091/67863283/Martin_2016_The_sharing_economy_1_1_.pdf (дата обращения: 15.08.2020).
33. *Torney-Purta J., Cabrera J.C., Roohr K.C., Liu O.L., Rios J.A.* Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks and Directions for Next-Generation Assessment (Research Report № RR-15-34). Princeton, NJ : Educational Testing Service. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ets2.12081> (дата обращения: 15.08.2020).
34. *Steinberg K.S., Norris K.E.* Assessing Civic Mindedness. Diversity & Democracy. 2011. № 14 (3). P. 12–14. URL: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2718/Assessing%20Civic%20Mindedness.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 15.08.2020).

Civic Competence in the Logic of Openness: A Phenomenological Approach

Igor V. Gibelev

“IntelKom” Ltd., 11, Dachny Lane, Tavrovo-2,
Belgorodsky District, Belgorod Region, 308504,
Russia
ORCID 0000-0001-6302-3646; SPIN 1618-3061
E-mail: gibelev@yandex.ru

Abstract. *The article offers a phenomenological view on civic competency, openness of education, and values as type of competencies. The need for such a comparison is dictated by the discrepancy between the humanistic meanings of education and the social reality in which they are supposed to be implemented. It is assumed that a phenomenological perspective can present civic competency as a borderline connecting both the areas. This study is methodically supported by explication of the philosophical (transcendental-phenomenological) logic of the concept of openness. The appeal to openness, which is the essence of human subjectivity (autonomy), clarifies the substantive character of civic competency structure. Firstly, the study underlines the connection between openness and universalism as cultural principle (that*

is, in culture and through culture) of self-determination of the mind, constituting civic mindedness as a universal moral and legal modus of subjectivity. Bringing the civic idea to the competency range is the own task of education, which can be accomplished only in continuous actualization of the concept of openness. Secondly, the article proposes to consider the concept of value in the meaning of “type of competencies” according to the Council of Europe’s “Reference Framework of Competence for Democratic Culture” as a tool for crystallizing the self-determining mind into civic competency. Attention to this document is drawn by the coherence of openness and universalism with educational policies and practices, which is formalized in the pedagogical design of values as a type of competence. The study’s argumentation confirms this connection and ascertains that an open educational system is defined in its essence not by a set of accessible educational environment technologies, but by the depth of its rooting in the logic of openness. Thirdly, the actualization of values as a type of competence in the logic of openness provides an opportunity for phenomenological designing of pedagogical technologies. The essential idea of this approach is that civic competency can be constituted as a semantic determination of different types of subject knowledge and, through their correction, can transform broad social

contexts. As an example of that sort of transformative participation, the article presents the values' influence on the strengthening of human capital in aggregation of new technologies and inequality.

Key words: cultural and value universalism, civic competency, openness of education, phenomenological designing in pedagogical technologies, new technologies and inequality.

Citation: Gibelev I.V. Civic Competence in the Logic of Openness: A Phenomenological Approach, *Observatory of Culture*, 2021, vol. 18, no. 1, pp. 66–79. DOI: 10.25281/2072-3156-2021-18-1-66-79.

References

1. Rumyantsev O.K. Reproduction and Construction in European Thought, *Metamorfozy razuma v evropeiskoi kul'ture: k filosofskim istokam sovremennykh problem obrazovaniya* [Mind Metamorphoses in European Culture: On the Philosophical Roots of Contemporary Educational Problems]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., 2010, pp. 289–400 (in Russ.).
2. Shemanov A.Yu. *Samoidentifikatsiya cheloveka i kul'tura* [Human Self-Identification and Culture]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., 2007, 479 p.
3. Sogomonov A. *Grazhdanskoe obrazovanie v kontekstakh mirovoi istorii* [Civic Education in the World History Contexts]. Moscow, Shkola Grazhdanskogo Prosveshcheniya Publ., 2018, 141 p.
4. Rotman D. Technology and Inequality, *MIT Technology Review*, 2014, October 21. Available at: <https://www.technologyreview.com/s/531726/technology-and-inequality> (accessed 15.08.2020).
5. Acemoglu D. Technical Change, Inequality, and the Labor Market, *Journal of Economic Literature*, 2002, vol. 40, no. 1, pp. 7–72. Available at: <https://www.nber.org/papers/w7800> (accessed 15.08.2020).
6. Acemoglu D., Restrepo P. Robots and Jobs: Evidence from US Labor Markets (March 2017), *NBER Working Paper*, 2017, no. w23285, 91 p. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2941263 (accessed 15.08.2020).
7. Acquier A., Carbone V., Masse D. *How to Create Value(s) in the Sharing Economy: Business Models, Scalability, and Sustainability*. *Technology Innovation Management Review*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 5–24. Available at: <https://timreview.ca/article/1215> (accessed 15.08.2020).
8. Berger T., Frey S.B. *Future Shocks and Shifts: Challenges for the Global Workforce and Skills Development*, OECD Publ., 2017, 34 p.
9. Kurennoi V. On the Problem of Personality in the Russian Pedagogical Discourse of the Mid-19th – Early 20th Century, *Personal'nost'. Yazyk filosofii v russko-nemetskom dialoge* [Personality. The Language of Philosophy in the Russian-German Dialogue]. Moscow, Modest Kolerov Publ., 2007, 478 p.
10. Weinberg J., Flinders M. Learning for Democracy: The Politics and Practice of Citizenship Education, *British Educational Research Journal*, 2018, vol. 44, no. 4, pp. 573–592.
11. Chernyak L.S. *Vechnost' i vremya: vozvrashchenie zabytoi temy* [Eternity and Time: The Forgotten Topic Returning]. Moscow, St. Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2014, 694 p.
12. Chernyak L.S. Position 1.1. Rationality of Culture, *Teoreticheskaya kul'turologiya* [Theoretical Cultural Studies]. Moscow, Akademicheskii Proekt Publ., Yekaterinburg, Delovaya Kniga Publ., RIK Publ., 2005, pp. 30–42 (in Russ.).
13. Kant I. Answering the Question: What Is Enlightenment? *I. Kant. Sochineniya: v 4 t. na nemetskom i russkom yazykakh* [I. Kant. Works: in 4 volumes in German and Russian]. Moscow, AO “Kami” Publ., 1993, vol. I, pp. 125–147 (in Russ.).
14. Kant I. About the Saying “This May Be Right in Theory but Is Not Suitable for Practice”, *I. Kant. Sochineniya: v 4 t. na nemetskom i russkom yazykakh* [I. Kant. Works: in 4 volumes in German and Russian]. Moscow, AO “Kami” Publ., 1993, vol. I, pp. 239–351 (in Russ.).
15. Kant I. *Kritika chistogo razuma* [Critique of Pure Reason]. Moscow, Eksmo Publ., 2007, 734 p.
16. Solovyov E.Yu. *I. Kant: vzaimodopolnitel'nost' morali i prava* [I. Kant: Complementarity of Morals and Law]. Moscow, Nauka Publ., 210 p.
17. Gibelev I.V. A Man in a Hybrid World: Borders after Postmodern, *Kontsept: filosofiya, religiya, kul'tura* [Concept: Philosophy, Religion, Culture], 2017, no. 4, pp. 78–88 (in Russ.).
18. Barrett M. (ed.) *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, 2013, 188 p.
19. David H. Skills, Education, and the Rise of Earnings Inequality among the “Other 99 Percent”, *Science*, 2014, vol. 344, no. 6186, pp. 843–851. Available at: <http://hdl.handle.net/1721.1/96768> (accessed 15.08.2020).

20. OECD-2030. *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. Paris, OECD Publ., 2018, 29 p.
21. Husserl E. *Logicheskie issledovaniya. Kartezianskie razmyshleniya. Krizis evropeiskikh nauk i transtsendental'naya fenomenologiya. Krizis evropeiskogo chelovechestva i filozofiya. Filozofiya kak strogaya nauka* [Logical Investigations. Cartesian Meditations. The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. The Crisis of European Man and Philosophy. Philosophy as a Rigorous Science]. Minsk, Kharvest Publ., Moscow, AST Publ., 2000, 752 p.
22. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 2. Descriptors of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe Publishing, 2018, 65 p.
23. *Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya: doklad Tsentra strategicheskikh razrabotok i Vysshiey shkoly ekonomiki* [12 Solutions for a New Education: Report by the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. Moscow, Tsent Strategicheskikh Razrabotok Publ., Vysshaya Shkola Ekonomiki Publ., 2018, 105 p.
24. Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to Member States on Ensuring Quality Education, *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe: official website*. Available at: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/CMRec2012-13_quality_EN.pdf?ver=2016-11-29-113145-700 (accessed 15.08.2020).
25. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1. Context, Concepts and Model*. Council of Europe Publishing, 2018, 89 p.
26. Kant I. *Groundwork of the Metaphysic of Morals, I. Kant. Sochineniya: v 4 t. na nemetskom i russkom yazykakh* [I. Kant. Works: in 4 volumes in German and Russian]. Moscow, Moskovskii Filozofskii Fond Publ., 1997, vol. III, pp. 39–275 (in Russ.).
27. Porter M.E., Kramer M.R. The Big Idea: Creating Shared Value, *Harvard Business Review*, January-February 2011, pp. 549–554. Available at: <https://docplayer.net/21118328-The-big-idea-creating-shared-value-rethinking-capitalism.html> (accessed 15.08.2020).
28. Kramer M.R., Pfitzer M.W. The Ecosystem of Shared Value, *Harvard Business Review*. Boston, 2016, vol. 94, no. 10, pp. 80–89. Available at: <https://hbr.org/2016/10/the-ecosystem-of-shared-value> (accessed 15.08.2020).
29. Beutin N. *Share Economy 2017. The New Business Model*, PWC Publ., 2018, 58 p.
30. Frumin I.D., Dobryakova M.S., Barannikov K.A., Remorenko I.M. The Universal Competencies and the New Literacy: What to Teach Today for Success Tomorrow, *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics], 2018, no. 2 (19), pp. 1–25 (in Russ.).
31. Plotnikov N.S., Haardt A., Molchanov V.I. (eds). *Personal'nost'. Yazyk filozofii v russko-nemetskom dialoge* [Personality: Language of Philosophy in German-Russian Dialogue]. Moscow, Modest Kolerov Publ., 2007, 478 p.
32. Martin C.J. The Sharing Economy: A Pathway to Sustainability or a Nightmarish Form of Neoliberal Capitalism? *Ecological Economics*, 2016, vol. 121, pp. 149–159. Available at: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2017/HEN445/um/67863091/67863283/Martin_2016_The_sharing_economy_1_1_.pdf (accessed 15.08.2020).
33. Torney-Purta J., Cabrera J.C., Roohr K.C., Liu O.L., Rios J.A. *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks and Directions for Next-Generation Assessment (Research Report N° RR-15-34)*. Princeton, NJ, Educational Testing Service Publ. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ets2.12081> (accessed 15.08.2020).
34. Steinberg K.S., Norris K.E. *Assessing Civic Mindfulness. Diversity & Democracy*, 2011, no. 14 (3), pp. 12–14. Available at: <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2718/Assessing%20Civic%20Mindedness.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed 15.08.2020).