

ГІСТОРЫЯ, ФІЛАСОФІЯ, ФІЛАЛОГІЯ

Актуальные проблемы современного философского знания: к созданию белорусского философского общества

УДК 14 + 37.01

ФИЛОСОФСКО- МИРОВОЗРЕНЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. И. Вишнеvский

доктор философских наук, профессор
Могилевского государственного
университета имени А. А. Кулешова

В статье обосновывается вывод о том, что подлинно инновационное образование предполагает, во-первых, осознание синергетической природы образовательных процессов, во-вторых, осуществление культурно-образовательного синтеза на основе равноправного диалога представителей разных философско-мировоззренческих и педагогических концепций, в-третьих, преодоление недооценки роли воспитания как сущностного компонента образования.

Ключевые слова: инновационное образование, философия, мировоззрение, культурно-образовательный синтез.

Образованность населения в наши дни является стратегическим ресурсом, от состояния которого во многом зависит будущее страны. Этим определена актуальность эффективной, методологически обоснованной политики в сфере образования. Задача, стоящая здесь перед государством и обществом, двойственна. Она состоит, во-первых, в достижении того, чтобы образовательная деятельность во всех ее проявлениях способствовала сохранению и упрочению целостности и относительной стабильности общества. Во-вторых, национальная система образования, создаваемая и поддерживаемая государством, призвана обеспечивать восходящее развитие страны, прочность ее позиций во взаимодействиях с другими странами. Эти две

задачи находятся в неразрывном единстве и, так сказать, дополняют друг друга, ибо связаны с двумя существенными сторонами единого процесса, но на деле, как это бывает в жизни сложных открытых систем, они далеко не всегда согласуются между собой. Их гармонизация весьма важна в практическом отношении и требует не только обстоятельного конкретно-научного изучения, но и философско-мировоззренческого осмысления.

Вопрос об устойчивости общественного развития был остро поставлен во второй половине прошлого века в связи с осознанием опасностей, которые создает усиливающееся по мере роста масштабов хозяйственной деятельности людей разрушение среды их обитания, вызванное бездумной расточительностью в отношении природных ресурсов. Поэтому была высказана новаторская для того времени мысль о необходимости перехода на путь "поддерживающего развития", "развития без разрушения", что позволило бы, решая сиюминутные проблемы, удовлетворяя насущные потребности ныне живущих людей, принимать во внимание также потребности будущих поколений. Постепенно экологические задачи стали пониматься более широко и включать в качестве сущностного компонента также экологию человека, сохранение и обогащение культурного многообразия человечества, предотвращение технократической деградации культуры. Все это потребовало приступить к осуществлению комплексной экологизации образования, которая способствовала бы разностороннему осознанию содержания экологического императива, его реальному включению в систему фундаментальных принципов практической деятельности, в том числе на общегосударственном и международном уровнях.

В наши же дни идея устойчивости общественного развития обретает новое зву-

чание в связи с нестабильностью мировой экономики, миграционным кризисом, нарастающей угрозой терроризма и другими вызовами, с которыми столкнулось человечество. На постсоветском пространстве происходят радикальные изменения, связанные с выработкой новой модели общественного устройства. Решение всех этих проблем предполагает соответствующую образованность людей как реальных субъектов истории.

Обеспечение с помощью образования устойчивости общественной жизни связывается обычно с реализацией в этой сфере деятельности определенной идеологической линии, выражающей базовые цели и интересы государства и, условно говоря, народа. Впрочем, упоминание о народе здесь не выглядит выходящим за рамки пропагандистского клише, ибо это понятие лишено однозначности. С точки зрения политико-правовой народ – это все граждане страны. Их реальные цели и интересы могут быть весьма несходными, чем и обуславливаются внутривнутриполитическая борьба, экономические, социальные и иные конфликты. Есть и другое представление о народе, широко используемое популистами, которые противопоставляют народным массам господствующие элиты и обрушиваются на эти элиты с резкой критикой, вина их во всех бедах и напастях, терзающих общество. Данное представление тоже лишено неоспоримо значимого научного содержания и не позволяет продвинуться вперед в осмыслении роли образования в жизни современного общества и определении основных целевых ориентиров политики в области образования.

К элите принято относить не просто людей, занимающих привилегированное положение в обществе, но и, что более интересно в обсуждаемом аспекте, тех людей, которые достигли наиболее значительных результатов в какой-либо важной для общества сфере деятельности (наука, искусство, техническое творчество и т. д.). Именно эти люди по существу являются творцами прогресса, а их высокая успешность предполагает, вне всяких сомнений, должную образованность и способность плодотворно осуществлять образование в течение всей жизни. Элита сегодня – это люди, способные отвечать на вызовы

времени на основе непрерывного образования, причем не только профессионального, но и мировоззренческого, общекультурного, тождественного с воспитанием. Качественная постановка образования призвана обеспечивать равные возможности его получения и тем самым сглаживать острые социальные различия, стабилизировать общественную жизнь. Люди все же не равны друг другу по своим способностям, стартовым условиям карьерного роста, жизненным устремлениям и т. д., и одними лишь мерами в области институционализованного образования подобные различия не преодолеть. Важную роль здесь играют собственные образовательные усилия личности.

Практическое осуществление институционализованной образовательной деятельности подразумевает формирование общественного согласия в отношении господствующей идеологии, поскольку это согласие соответствует целям упрочения социально-политической стабильности. Признавая значимость идеологического единства общества, которое, правда, никогда не бывает абсолютным, нужно все же учитывать, что конформизм как всеохватная жизненная позиция не может служить основой новаторства, обеспечивающего восходящее развитие науки, культуры, общества в целом. Конструктивной альтернативой конформизму и консерватизму может служить не радикализм воззрений и практических действий, а творческий и ответственный синтез разнообразных подходов к решению возникающих проблем. Создание значимого нового требует расшатывания стереотипов, ослабления барьеров, затрудняющих познание и понимание сути дела. Вместе с тем действительная инновация всегда есть синтез, связывание в новую целостность элементов, уже наличествующих в культуре, и более или менее значительное их преобразование, переосмысление [1]. Плодотворное новаторство в сфере образования требует концептуального мировоззренческого обоснования, исходящего из давно уже высказанной, но основательно подзабытой мысли о том, что педагогика – это прикладная философия.

В частности, внимательного отношения заслуживает разрабатываемая

М.В. Клариним концепция инновационного образования, понимаемого им как “порождение и освоение объективно нового культурного опыта” [2, с. 71]. Данная концепция исходит из того, что классические представления о содержании образования как о подлежащем трансляции педагогически адаптированном социальном опыте не охватывают многие ключевые моменты современного образования, прежде всего образования взрослых. Взрослые, в отличие от детей дошкольного и школьного возраста, – это люди, к которым неприменимо утверждение, что они как субъекты образования обладают небольшим опытом, и его нужно просто дополнять и расширять, приобщая их к богатствам культуры с помощью хорошо организованных учебных материалов и соответствующих методик. На самом деле опыт взрослого человека может быть весьма обширным и в чем-то даже уникальным, но нередко случается так, что его недостаточно для решения новых проблем, с которыми столкнулся данный человек или организация, в которую он включен. Возникает необходимость не только получения дополнительных знаний, выработки новых умений, но и расширения кругозора, позволяющего по-иному взглянуть на сложившуюся ситуацию, переосмыслить суть возникшей проблемы.

Образование взрослых, работающих людей, как правило, тесно связано с их трудовой деятельностью, генерирующей новый опыт, а он может иметь не только личностное или групповое, но и более широкое измерение. Этот опыт способен стать достоянием других людей и коллективов, решающих сходные проблемы; он может даже войти в общий фонд культуры. Люди в организациях или через сети массовой коммуникации включаются в коллективную деятельность, в процессе которой происходит обмен и взаимообогащение опытом. Новый опыт не только закрепляется, но и обогащается смыслами, порой он даже изменяет свою форму в процессе трансляции в культуре. Решая значимую новую задачу и действуя нестандартно, создавая новые образцы решений, новые организационные принципы, понятия и методы деятельности, люди при этом развиваются сами, изменяются

как личности. Преобразуется не только их профессиональный опыт, но, в определенной степени, также и их мировоззрение.

Мировоззрение выступает как совокупность основополагающих убеждений относительно сущностных характеристик окружающей действительности, а также природы человека и его места в мире. Накопленный опыт и жизненные позиции людей неодинаковы, и этим обусловлены в конечном счете специфические особенности их мировоззрения. Приобретение же опыта, по существу, совпадает с нашим образованием, личностным становлением и развитием. Именно этот смысл мы и вкладываем в утверждение о непрерывности образования, которое действительно продолжается в течение всей сознательной жизни и вовсе не сводится к получению какой-либо специальной подготовки. Обретая опыт, мы не только учимся, но и переучиваемся, исправляя ранее допущенные ошибки; главное же состоит в том, что реальный, жизненно значимый опыт неразрывно связан с нашей деятельностью. Соответственно, и мировоззрение, формирующееся на основе опыта, является неотъемлемой стороной деятельности, а именно совокупностью базовых ориентаций наших мыслей и действий. Мы по существу таковы, каково наше мировоззрение.

Инновационное образование рассматривается М.В. Клариним как средство разрешения ситуаций жизненных, профессиональных, производственных, организационных кризисов, с которыми сталкиваются индивидуальные или коллективные субъекты. Вместе с тем инновационное образование взрослых обогащает возникающие здесь порой внутриличностные “разрывы”, связанные с неприятием человеком тех изменений рабочего или жизненного уклада, которые связаны с результатами обучения. Тем не менее, как полагает данный автор, инновационное образование может в целом обеспечивать позитивный ненасильственный путь социальной трансформации, поступательного развития современного общества [2, с. 71]. Эти выводы основаны на анализе опыта дополнительного последипломного образования взрослых и едва ли могут быть механически перенесены на другие

уровни системы непрерывного образования. Они, однако, побуждают к переосмыслению многих прежних представлений и идей, устоявшихся в школьной и вузовской педагогике. Особой сферой применения инновационного образования, по мнению М.В. Кларина, является развитие профессиональной культуры педагогов, призванных организовывать меняющуюся образовательную практику на всех ступенях образовательной лестницы. Здесь вновь следует напомнить мысль о том, что образование, если мы стремимся сообщить ему инновационный характер, не должно ограничиваться лишь педагогической обработкой уже имеющегося багажа культуры. Оно призвано активно включаться в процесс культуротворчества, который имеет существенное мировоззренческое измерение, прежде всего личностное, но также и общественное.

Развитие этой мысли применительно к школьному образованию подводит нас к необходимости заново осмыслить требование научности его содержания. Потребности осуществления действительно инновационного образования имеют существенную специфику и отнюдь не сводятся к тому, чтобы переносить в школу новейшие достижения специализированного научного исследования, протекающего в основном в рамках четко оформленных отраслей научного поиска. Спектр этих отраслей динамичен, изменчив и далеко не совпадает с перечнем базовых школьных учебных дисциплин. В процессе развития научного познания мира некоторые из ранее лидировавших отраслей отходят как бы на второй план. Такова, например, судьба классической механики, место которой в системе школьного образования, тем не менее, продолжает оставаться весьма значительным. Другие же направления исследования, ранее игравшие сравнительно скромную роль в науке, обнаруживают огромную значимость для практики и в связи с этим невероятно разрастаются и дробятся на новые относительно самостоятельные отрасли со своими особыми методами, традициями и т. д. Возникает также множество научных направлений, имеющих междисциплинарный характер. Общеобразовательной школе не угнаться за этими стремительными

изменениями; все более актуальной для нее становится задача реструктурирования совокупного массива развивающихся научных знаний с целью построения доступной школьникам картины мира и органичного включения в нее наиболее актуальных элементов социального опыта, необходимых для осуществления обучения и воспитания.

Наука – это лишь одна из сторон или функций культуры. Современная наука представляет собой особый продукт, а затем также одно из ключевых условий капиталистической рационализации общественной жизни. В свое время, анализируя предпосылки утверждения в качестве претендующего на общезначимость “духа капитализма”, М. Вебер указывал на освящение реформированным христианством “призвания” как следования долгу, упорного профессионального труда, ведущего к получению законной прибыли [3]. Наука в связи с этим стала осознаваться как значимый фактор усиления практического могущества человека. Научный труд органично вписывается в процесс капиталистической рационализации различных сторон общественной жизни; его результаты служат углублению этой рационализации и способствуют повышению производительности человеческой деятельности, более эффективному извлечению прибыли. Расширяющийся спектр научных дисциплин как бы предваряет появление все новых отраслей производственной деятельности, создает необходимые предпосылки для технико-технологических и организационных инноваций. Знания, получаемые наукой, призваны быть производительной силой, задача же человека, получающего образование, состоит в данных условиях в том, чтобы усвоить и, по возможности, развивать далее эти полезные знания для успешного функционирования их в качестве важного фактора расширяющегося производства.

Правда, широко развертывающаяся автоматизация производства товаров и услуг ставит под вопрос незаменимость человека как производительной силы. В связи с этим обострется также очень непростой вопрос о гуманизме, о самоценности человека и о гармоничности его развития в условиях безудержной погони

за прибылью. Далеко не безоблачными выглядят и перспективы современной капиталистической модели общественного прогресса в целом, о чем свидетельствуют, например, выводы, полученные в рамках миросистемного анализа. Многие в окружающей нас действительности в результате неограниченной экспансии капитализма стало проблематичным; простые ответы, прямолинейные выводы из частнонаучных исследований, абстрагирующиеся от нравственных и других не-сциентистских элементов культуры, уже не вызывают доверия и побуждают к более глубокому обоснованию смыслов бытия. Эта новая ситуация должна оказать влияние и на понимание нами сущности образования в целом, в том числе его инновационности, побудить к переосмыслению задач, решаемых субъектами образования.

Очевидно, что в процессе инновационного образования изменяется роль педагога, особенно в высшей школе и при осуществлении последипломного образования, где он зачастую уже не может выступать безоговорочно авторитетным экспертом и призван, прежде всего, организовывать продуктивное обсуждение возникающих вопросов, быть посредником в дискуссии, ведущей к генерации нового опыта. Данное положение как бы перекликается с современным представлением о миссии философа в культуре – быть, по словам Р. Рорти, партнером в разговоре о жизненно важных вещах, помогать установлению взаимопонимания между собеседниками, представляющими различные виды деятельности [4, с. 272–273]. Рорти отчетливо различал “наставительную” философию, выполняющую функцию сократического собеседника в мировоззренческом дискурсе, и “систематическую” философию, выстраиваемую по образцу строгих научных теорий и претендующую на общезначимость.

Систематическая форма философских учений имеет неоспоримым достоинством последовательность и цельность, но достигается это ценой известной односторонности каждой такой самобытной системы. Термин “наставительная” философия, введенный Рорти, отталкивается от герменевтических идей Гадамера, который

уделял особое внимание образованию как самотворению человека. Исходя из этой точки зрения, истины, приобретаемые в процессе познания, выступают средствами нашего формирования, развития, инструментами, используемыми как в нашей практической деятельности, так и в общении между людьми. Образование не сводится к усвоению одних лишь прочно установленных, объективных знаний, которые не могут заменить или полностью вытеснить, например, творения художественного вымысла, мифы, сказки и т. д. Философы-наставники не претендуют на построение некоей всеобъемлющей науки или создание устойчивого каркаса науки, равно как и на объяснение всего того, что еще не получило строгое научное истолкование. Свою задачу они скорее видят в том, чтобы сберечь чувство удивления, вызываемое осознанием необыкновенного многообразия мира, предостеречь от опасностей догматизма и односторонности и способствовать конструктивному диалогу между представителями разных видов деятельности и разных мировоззрений.

В обширном ряду получивших широкую известность определений философии вполне конкурентоспособным представляется ее понимание как концептуализированного поиска смыслов бытия. Подразумевается, что данные смыслы не очевидны или не исчерпываются очевидностью, и их нужно искать, используя возможности нашего понятийного мышления. П. Рикер рассматривал философию как герменевтику, поскольку за явным смыслом она обнаруживает другой, более глубокий с точки зрения нашей экзистенции [5, с. 34]. В популярном учебнике Р.П. Вольфа мы находим еще одну интересную формулировку. Философия толкуется здесь как систематическое критическое исследование наших суждений, оценок и действий, нацеленное на достижение мудрости [6, с. 18]. Правда, определить, что такое мудрость, весьма непросто. Поиск мудрости иногда рассматривают как искание путей или способов, посредством которых человек лучше может прожить свою жизнь и сам стать лучше. Эта мысль хорошо согласуется с широко распространенным представлением о мудрости как нашей своеобразной внутренней экспертной системе, склады-

вающейся на основе опыта и позволяющей различать правильные и ошибочные суждения, оценки и действия, предотвращать промахи и предвидеть последствия того или иного выбора.

Философствуя, мы имеем дело непосредственно с нашей собственной духовной реальностью, связь которой с окружающей нас действительностью может быть истолкована по-разному, что и порождает пестрое разнообразие философских концепций. Различия между ними не следует, однако чрезмерно заострять или драматизировать, если согласиться с тем, что общий предмет философских исканий составляют глубинные смыслы нашего бытия. Понимая философию как теоретическую форму мировоззрения, мы должны иметь в виду тот факт, что в сфере философского мышления не существует парадигмального знания или общеобязательных истин, принятие которых является непременным условием вхождения в соответствующее сообщество. Вместе с тем в философском сообществе существует далеко простирающееся согласие относительно того, какие теоретико-мировоззренческие представления прошлого и наших дней обязательно нужно знать, если желаешь, чтобы тебя признали философски образованным человеком. Не случайно, анализируя творчество того или иного философа, обычно стремятся установить, какие учения оказали наибольшее влияние на формирование его позиции и как, в свою очередь, повлияли его работы на развитие не только его собственного, но и других, возможно, даже альтернативных направлений человеческой мысли.

Каждый философ осуществляет свой собственный, индивидуальный мировоззренческий синтез, философия же в целом предназначена для изучения, передачи составляющих ее понятий и идей от учителя к ученику, от одной мировоззренчески мыслящей личности к другой, как если бы возможно было всеобъемлющее миропонимание, интегрирующее творческие достижения различных мыслящих монад, по-своему постигающих мировое бытие. Эта глубоко укорененная в философии интуиция единства мироздания проникает далее в сферу конкретно-научного поиска, побуждая преодолевать во многом услов-

ные барьеры, разделяющие различные отрасли научного исследования. Для самой же философии данная интуиция является основой особого, не сводимого к системному, культурно-образовательного синтеза [7], который может служить мировоззренческим ориентиром в инновационной трансформации непрерывного образования.

По отношению к конкретно-научным исследованиям философские рассуждения об их предметах имеют в чем-то неустрашимый оттенок дилетантизма, ибо философы не являются здесь профессионалами, признанными в этом качестве соответствующим дисциплинарным сообществом. М. Вебер, известный исследователь "духа капитализма" и проблем рациональности, выступал решительным сторонником профессионализма в любой значимой для общества специализированной области деятельности, в том числе, разумеется, и в сфере науки. Он даже заявлял, что "возведение дилетантизма в научный принцип было бы концом науки" [3, с. 58]. Вместе с тем он признавал, что почти все науки обязаны дилетантам часто весьма ценной постановкой вопросов. М. Вебер был далек от идеализации профессиональной ограниченности, которая является разительной противоположностью ренессансного и просветительского образа гармоничного человека. С тревогой и горечью писал он о возможном, вследствие неограниченного распространения "духа капитализма", наступлении века механического окостенения, преисполненного "судорожных попыток людей поверить в свою значимость" [3, с. 207], аттестуя этих людей как "безддушных профессионалов, бессердечных сластолюбцев" и просто ничтожеств [3].

В философии неоднократно предпринимались попытки достичь той точности и строгости выводов, которая характеризует "положительные" науки и достигается за счет позитивистского сужения кругозора и устранения ценностных аспектов мировоззрения. Влияние позитивизма весьма велико даже во многих современных социально-гуманитарных науках. Это влияние вполне соответствует "духу капитализма", который, как показал М. Вебер, закрепил неоспоримый статут высокопрофессиональных исследований, точно фиксирую-

щих факты и подвергающих их математической обработке. Для образовательной деятельности результаты таких исследований – это значимый элемент современной культуры. Но это далеко не вся культура; не случайно ведь образование не сводится только к обучению, а включает также и воспитание, а оно в условиях, как теперь говорят, транзитивного общества сталкивается с особыми сложностями, социокультурными вызовами.

В силу консервативности, присущей всем большим системам, образование, как особая отрасль деятельности, характеризуется сохранением не только основного кадрового потенциала, но и многого из прошлых своих ценностно-целевых установок, организационных структур и методов решения поставленных задач. В недавнем прошлом мы жили в обществе, которое многие исследователи определяют как коллективистическое и противопоставляют его индивидуалистическому обществу, выражающему “дух капитализма”. От прошлого невозможно просто отказаться, ибо оно живет в нашей культуре, т. е. в нас самих, в наших ценностях, нашем образе мыслей и действий, в наших мироощущениях. Новые, индивидуалистические ценности тоже заслуживают весьма внимательного отношения, поскольку они в основном успешно цементировали давно уже сложившееся, хотя и сотрясаемое периодическими кризисами общество, с которым мы теперь стремимся сблизиться. Задача же состоит в том, чтобы это сближение не стало началом конца нашей коллективной идентичности, подрывом наших культурных “корней”, а приобрело бы характер конструктивного, плодотворного синтеза. Капитулянтским заявлениям о невозможности такого синтеза нужно противопоставить активный поиск путей приемлемого соединения противоположностей, прежде всего в действительно инновационной теории и практике воспитания. Без нее, вне всяких сомнений, обновляемое образование будет односторонним и дисгармоничным, ибо его знаниевые аспекты будут перевешивать воспитательные, довлеть над ними, а в итоге социокультурная эффективность образования будет существенно ослаблена или даже подорвана.

Педагогическая наука и практика дают определенные основания для сдержанного оптимизма в данном отношении. Анализируя сложившуюся ситуацию и размышляя о вызовах современного мира, требующих изменения процесса воспитания в российской системе образования, Н.В. Селиванова отмечает, прежде всего, незащищенность молодых соотечественников, их интенсивное знакомство с новыми для них ценностями, обычаями и традициями разных народов [8, с. 199]. Это помогает им лучше понимать носителей других культур и осознавать особенности и сущностную значимость отечественной культуры, истории своего народа. Вместе с тем высокую актуальность приобретает поликультурное воспитание, в контексте которого встает задача воспитания толерантности, одним из аспектов которой является установление разумных, плодотворных, избавленных от перекосов взаимоотношений религиозного и светского воспитания. Формирование национально-государственной, гражданской идентичности молодежи в наши дни сталкивается с разнообразными издержками вхождения в потребительское общество, установки которого отнюдь не благоприятствуют становлению у людей с небольшим жизненным опытом зрелого экономического, социально-политического и даже экологического сознания.

Назойливая реклама утверждает, что все блага действительно необходимы и даже легко доступны. Но какой ценой и за чей счет? Непростыми и даже весьма противоречивыми являются в целом воспитательные аспекты информатизации среды нашего обитания. Эта среда в ее современном состоянии открывает для молодежи разнообразные источники положительных знаний и жизненных ценностей. Вместе с тем она выступает поставщиком все новых мифов, источником соблазнов, деструктивных устремлений, несущих угрозу и личности, и обществу. Подросткам, как и людям постарше, в принципе доступны порносайты, сайты экстремистских, террористических и националистических организаций. В значительной степени с помощью интернета формируются молодежные субкультуры негативной направленности.

Селиванова отмечает, что «приоритет, который отдается сегодня индивидуализации в обучении, распространяется и на процесс воспитания» [8, с. 204]. Коллективные способы воспитания часто оказываются на периферии внимания педагогов и разнообразных контролирующих инстанций. Индивидуализация воспитания, протекающая в формах педагогической поддержки, индивидуальной помощи, педагогического сопровождения и содействия, наталкивается на серьезные трудности, связанные прежде всего с высокой стоимостью соответствующих мероприятий. Отмечается также, что сами педагоги не вполне подготовлены к эффективному осуществлению индивидуализированного воспитания. Здесь возникают и серьезные научные проблемы, вызванные многообразием и нередкой рассогласованностью либо просто нечеткой постановкой целей такого воспитания разными участниками педагогического процесса (детьми, родителями, да и самими наставниками). При этом повышенную активность в сфере воспитания подрастающего поколения проявляют разнообразные религиозные организации, детские и молодежные общественные объединения и движения, имеющие порой весьма несходные ценностные ориентации и устремления.

Проблемы воспитания остро встают не только на уровне школы, но и в вузах, которые сталкиваются с инфантилизацией и задержкой общего развития «значительной части подростков на уровне школьного возраста и школьного самосознания» [8, с. 206]. От студентов мы вправе ожидать усилий по самовоспитанию, однако они далеко не всегда способны к этому и, как пишет Селиванова, получив «свободу, которой им так не хватало в школе, ... не знают, что с ней делать?» [8]. Важную роль здесь способно сыграть студенческое самоуправление, которое, надо признать, создается в большинстве случаев по инициативе руководства вузов. Спонтанность, действительная самоорганизация тоже весьма нередка, но она порой имеет деструктивную направленность. Наличие подобных рисков не является чем-то необычным, противоестественным, если учесть синергетический характер процессов развития сложных систем, к которым,

вне всяких сомнений, относятся образовательные системы различных уровней. Такие системы незамкнуты, «открыты миру», и в них неизбежны состояния неустойчивости, которые порождают необходимость выбора решений, активизации участвующих в этом субъектов и поиска общей стратегии, а также ее постоянной конкретизации, наполнения новым содержанием сообразно с переживаемой ситуацией.

Мы ограничимся здесь обсуждением российского опыта, потому что у нас много общих проблем. Отметим лишь, что синтез разнонаправленных или даже противоположных устремлений в сфере воспитания предполагает открытый и честный диалог между носителями соответствующих мировоззренческих идей. Только прояснение и сопоставление позиций способно привести к консолидации конструктивных сил и ограничению влияния сил разрушения и антигуманизма. Чисто административные и иные подобные им меры воздействия хотя и не могут здесь быть отброшены, но не являются панацеей. Проблемы, связанные с несходством ценностей, имеют свойство возрождаться в новом обличье, и окончательного решения здесь не предвидится.

Дискуссии нужны и в отношении деятельности обучения, вопросы содержания которого и соответствующих ему методов, приемов, технологий тоже не могут быть решены раз и навсегда. Осознание синергетической природы общественных процессов является важной мировоззренческой предпосылкой повышения эффективности образовательной деятельности, придания ей подлинно инновационного характера, обеспечивающего установление динамического порядка в условиях непрерывных флуктуаций, сменяющих друг друга проблем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Вишневский, М. И.** Инновационное образование и вызовы глобализации // *Вестник МДУ імя А. А. Куляшова*. – 2009. – № 2–3. – С. 39–47.
2. **Кларин, М. В.** Практика непрерывного образования: вызовы для дидактической теории / М. В. Кларин // *Непрерывное образование в объективе времени* : моногр. / сост.: Е. В. Астахова,

- Н. А. Лобанов ; под ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина ; Харьков, 2014. – С. 71–81.
3. **Вебер, М.** Избранные произведения / М. Вебер. – Москва : Прогресс, 1990. – 808 с.
 4. **Рорти, Р.** Философия и зеркало природы / Р. Рорти. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – 320 с.
 5. **Рикер, П.** Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / П. Рикер. – Москва : Медиум, 1995. – 416 с.
 6. **Вольф, Р. П.** О философии : учебник / Р. П. Вольф. – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 415 с.
 7. **Вишневецкий, М. И.** Актуальность культурно-образовательного философского синтеза // Веснік МДУ імя А.А. Куляшова. Серія А. Гуманітарна навука. – 2013. – № 2. – С. 5–16.
 8. **Селиванова, Н. Л.** Тенденции развития воспитания в системе непрерывного образования / Н. Л. Селиванова // Не-
прерывное образование в объективе времени : моногр. / сост.: Е. В. Астахова, Н. А. Лобанов ; под ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина ; Харьков, 2014. – С. 199–213.

Поступила в редакцию 26.10.2017 г.
Контакты: philos-mogilev-msu@mail.ru
(Вишневецкий Михаил Иванович)

Vishnevsky M. PHILOSOPHIC INTERPRETATION OF INNOVATIVE EDUCATION.

The article proves the idea that innovative education implies, firstly, the synergic nature of educational process, secondly, cultural synthesis based on equal dialogue of the representatives of different philosophic and educational schools, thirdly, consideration of upbringing as an integral part of education.

Keywords: innovative education, philosophy, world view, cultural and educational synthesis.