



У свой час рымскі філосаф Марк Аўрэлій, апісваючы драматычнасць чалавечага існавання, на пытанне «Што можна вывесці на шлях?» даў наступны адказ: «Нішто, акрамя філасофіі». Перафразавашы выказванне адносна не менш драматычнай адукацыйнай сітуацыі, можна сказаць: «Нішто, акрамя філасофіі адукацыі»...

Так пачынаўся артыкул кандыдата філасофскіх навук У.Р.Бондарава «Філасофія на службе адукацыі, альбо Аб новых задачах «старой» навукі», змешчаны ў адным з першых нумароў «АiВ». Публікацыя прыцягнула ўвагу да пласта праблем, якія тады, у пачатку 90-ых гг., былі яшчэ мала распрацаваны беларускімі вучонымі-педагогамі. Матэрыялы па дадзенай тэматыцы аб'яднала рубрыка «Філасофія, метадалогія» — цяпер адна з вядучых у часопісе.

Адзін з нашых аўтараў доктар філасофскіх навук В.П. Старжынскі зазначыў, што «...філасофія і метадалогія адукацыі — два бакі аднаго медала; іх можна рэпрэзентаваць у выглядзе адзінства канцэптуальнай і інструментальнай мадэлей як спосабу канструктыўнага вырашэння праблемы». Гэтыя словы трапілі перадаюць змест і накіраванаць матэрыялаў рубрыкі.

М.И.Вишневский, кандидат философских наук, доцент, зав. кафедрой философии, проректор по научной работе Могилевского государственного университета им. А.А.Кулешова

Интегративность мировоззренческих оснований образовательной деятельности

В статье, отправляясь от бытийности образовательной практики и ее роли в качестве связующего звена между миром повседневности и специализированными областями деятельности, обосновывается вывод о том, что для мировоззренческого осмысления проблем современного образования необходимо осуществление педагогически ориентированного философского синтеза.

Среди множества «определений» человека, которые осмысливаются в рамках современной философской антропологии (человек как существо разумное, социальное, работающее, играющее и т.д.), не нашлось достойного места утверждению, что человек — это существо обучающееся, находящееся в становлении. Образование как специфически человеческая деятельность отличается от природного, естественного процесса, например видообразования, горообразования и т.д., тем, что оно представляет собой культурно обусловленный и социально значимый процесс изменения природных задатков и возможностей человека [3, с. 51]. Того, что дано человеку от природы, недостаточно для человеческого бытия. Природные задатки нужно развивать, придавать им новую направленность и новое употребление, сообщив им путем гуманизации и культурно-социального конституирования личности сверхприродную форму, человеческий образ.

Образование можно рассматривать не только в онтогенетическом, но и в филогенетическом проявлениях, т.е. не только как «оформление» отдельной личности, обретение ею определенности, но и как исторический процесс становления человечества, выделения человека из природы и его общественного развития. А.Н.Шиминова обоснованно утверждает, что «образование является условием непрерывности истории, реальным бытием социальной памяти. Оно обеспечивает связь между поколениями, материализует связь между прошлым и будущим. Онтология образования выходит за рамки чисто профессиональной педагогической деятельности и оказывает прочно спаянной с социумом, историей, культурой» [6, т. 4, ч. 2, с. 14].

В.П.Зинченко отмечает, что образование — это и ценность, и цель, и средство, а также и деятельность, и путь, и результат. Есть исторически и социально-культурно дифференцированный мир образов человека, выступающих своеобразными продуктами образования социума, и есть складывающийся у людей в процессе их образования интегральный образ мира, воспроизводящий значимые черты природной, социальной и духовной действительности. Есть также мир образования, связанный с продуцированием образов мира и человека, становлением личностей, имеющих человеческий образ.

Полагают, что бог создал человека по своему образу и подобию, и если деятели образования намереваются формировать личность, то — по чьему образу и подобию? Действительно ли принятый ими образец достоин воспроизведения и тиражирования? Образование имеет неоспоримую жизненную значимость для человека, поэтому оно должно быть осмысленным и ответственным. Но смыслы, значимости, ценности гоже должны быть образованы, выработаны, оформлены и зафиксированы в культуре общества и в духовном мире отдельной личности [7, с. 3].

Проблема человека составляет стержень образовательной тематики. С позиций философского миропонимания она приобретает здесь всеобъемлющий характер. Современное развитие философии демонстрирует это с особой наглядностью, указывая на фундаментальное значение человеческого измерения онтологии и гносеологии, социологии и аксиологии, этики и эстетики и т.д., что обусловлено не только сложившейся ныне ситуацией, но и глубокой историко-философской традицией. Еще Кант подчеркивал, что вопрос о человеке является интегральной проблемой философии. Гегель в своей «Феноменологии духа» поставил в один ряд задачу выведения индивида из необразованного состояния и приведения его к знанию с задачей образования всеобщего индивида, т.е. обладающего самосознанием духа, причем во всеобщем индивиде «каждый момент обнаруживается в ходе приобретения им своей конкретной формы и собственного формообразования» [4, с.14].

Сложность содержания образования сопоставима, с одной стороны, со сложностью внешнего для человека — природного и социального — мира, а с другой — с богатством внутреннего, духовного мира развитой личности, соотносящей себя со всеобъемлющим мирозданием и определяющей себя через это соотношение. Ответственность образовательной деятельности тоже двоя-

ка и включает как ответственность образующейся личности перед собой с точки зрения полноты и результативности самореализации, так и ответственность людей за то, что будет сделано ими в организации их совместной жизни и в отношении к природе.

Образование охватывает весь внутренний и внешний мир бытия формирующейся личности, придает определенность его явлениям и связям. Мировоззрение является обобщенным и интегральным результатом этого процесса. Каждый человек во многом по-своему и далеко не всегда оторефлексированно осуществляет личностный мировоззренческий синтез, который продолжается с той или иной интенсивностью в течение всей сознательной жизни. Постигая природную реальность и воспроизводя ее в своем мировоззрении, человек получает возможность включиться в природное бытие в соответствии с осознаваемыми правилами последнего и, следуя его законам, осуществить также и те замыслы, которые природа без участия человека не смогла бы реализовать. В свою очередь, социальное образование личности вводит ее в круг надстраиваемой над природой реальности общественного бытия, позволяет осознать свои функции в нем и свои возможности, открываемые им.

Общество как особая форма, особый уровень бытия отнюдь не является простой суммой индивидов. Каждый человек, включаясь в общественную жизнь, застает уже сложившуюся сеть объективированных отношений между людьми и их общностями, закрепленных в многообразных институтах и поддерживаемых общепринятыми правилами, нормами культуры. Однако ни отдельные институты, ни общество в целом как их системное единство не существуют сами по себе, вне и независимо от охватываемых ими человеческих личностей и их групп. Более того, существование, функционирование, развитие общества принципиально обусловлены тем, что составляющие его люди в известной степени понимают и принимают происходящее в нем, обнаруживают способность и согласие следовать требованиям социального бытия, а для этого они должны быть надлежаще образованны. Иными словами, образование людей — это неотъемлемая сторона и сущностное условие бытия социума.

Философская идея образования, при всем многообразии возможностей ее истолкования в рамках различных мировоззренческих теорий и педагогической конкретизации последних, состоит в утверждении глубинного онтологического, бытийного смысла образовательной деятель-

ности. Эта бытийная значимость образования двуединая: образуясь, человек обретает личностное бытие, освещаемое и регулируемое мировоззрением; образование людей есть вместе с тем воспроизводство общественного бытия, возобновление — через деятельное человеческое участие — социума как особой реальности. Философия образования предполагает разработку этих принципиальных аспектов образовательной деятельности, не претендуя, как правило, на решение более конкретных теоретических и практических задач последней, проходящих по ведомству педагогики, которая при этом неизбежно руководствуется теми или иными мировоззренческими ориентирами.

Теория образования должна учитывать то обстоятельство, что изучаемая ею практическая деятельность осуществляется в социальной среде, отличающейся разноуровневостью и чрезвычайной многоплановостью, подвижностью, изменчивостью и вместе с тем специфической вязкостью, инерционностью, особой внутренней динамикой конструктивных изменений. Радикальные крупномасштабные образовательные новшества требуют не только огромных материальных затрат, но и переориентации деятельности педагогов-практиков, их переучивания, а они дорожат ранее приобретенным опытом и сопротивляются попыткам перечеркнуть или обесценить его, испытывая недоверие ко многим навязываемым им переменам. При этом перестройка образовательной системы затрагивает интересы не только учителя, но и других общественных слоев и групп, приводит в возбужденное состояние всю необозримую сеть социальных отношений.

Деятели, разрабатывающие и осуществляющие образовательную политику, а также ученые, исследующие образовательную практику, призваны учитывать то обстоятельство, что в сфере образования совместно действуют, налагаются друг на друга, взаимно переплетаются законы и закономерности самого различного характера и уровня, относящиеся к различным сторонам жизни человека и общества. Теория, которая с исчерпывающей полнотой охватила бы всю эту «мешанину» [1, с. 53], совпала бы по своей сложности и запутанности с отображаемой ею реальностью, а полное совпадение модели и объекта лишает, как известно, познавательную модель ее основных достоинств. Наука об образовании обречена быть приземленной, практически ориентированной, использующей прагматически оправданные упрощения, иначе она рискует выродиться в чистое умозрение. Но все

Чытач прапануе



Выдатны аўстрыйскі філосаф Людвіг Вітгенштэйн гаварыў, што «філасофія — гэта свайго роду спроба пераадолець зьянтэжанасць». Такая ж «філасофская» зьянтэжанасць інтэлектуальнага характэру ўласцівая і

сучаснай адукацыі розных узроўняў. Менавіта зараз, напрыканцы ХХ стагоддзя, актыўна загаварылі аб крызісе традыцыйнай сістэмы адукацыі ў зменлівай сацыякультурнай прасторы.

Аб крызісе ў філасофіі адукацыі ў пэўнай меры сведчыць і з'яўленне палярных версій і канцэпцый сучаснай адукацыі, якія імкнуцца лакалізаваць канфлікт паміж тэжнапрактычным поглядам на адукацыю і дэмакратычнай патрэбай індывідуальнага развіцця асобы. Адзін з найбольш модных праектаў такога развіцця называецца гуманізацыяй або гуманітарызацыяй адукацыі і часам успрымаецца як прэсінг з боку часткі гуманітарыяў у адносінах да матэматыкі і прыродазнаўства.

Сацыякультурны феномен, які ўскосна звязаны з гэтай з'явай, да гэтага часу не мае вычарпальнага тлумачэння. Гаворка ідзе аб тым, што, як заўважыў вядомы матэматык прафесар М.М.Поснікаў, у асяроддзі гуманітарыяў «можна з гонарам прызнавацца» ў нелюбові да матэматыкі, але вас «абалююць пагардай», калі выявіцца, што вы не любіце класічную музыку або літаратуру. Збліжэнне «дзвюх культур» — працэс узаемны, таму што матэматычная адукацыя — гэта неад'емная частка культурнага багацця кожнага навучэнца.

У ідэале і адукацыя, і культура павінны быць адначасова і дэмакратычнымі, і элітарнымі. Таму фундаментальны вывад філасофскай крытыкі сучаснай адукацыі складаецца з таго, што «адукацыя адарвалася ад жыцця», таму што, нягледзячы на рэальнасці існуючага свету, яна, нібы ў віртуальнай рэальнасці, бачыць у ім толькі тое, што жадала б бачыць. У сувязі з гэтым асноўнай мэтай матэматычнай

адукцыі, у тым ліку пачатковага і агульнаадукцыйнага ўзроўняў, павінна стаць выхаванне ўмення лагічна і матэматычна даследаваць з'явы знешняга свету, што характэрны для «матэматыкі-філасофіі», у адрозненне ад «матэматыкі-вылічэння».

Нягледзячы на разнастайнасць плыней у філасофіі адукцыі, іх можна ўмоўна падзяліць на дзве асноўныя ўзаемазвязаныя групы, адна з якіх выступае за захаванне існуючых каштоўнасцей адукцыі, а другая — за кардынальны змяненні як найвышэйшую каштоўнасць. Згодна з «прынкыпам крохкасі добрага» акадэміка В.І.Арнольда, любая сістэма, у тым ліку і адукцыі, можа лічыцца добрай, калі яна аднавідае некатораму набору патрабаванняў, але павінна быць прызнана дрэннай, калі не выконваецца хаця б адно з іх. Таму ўсё добрае, як, напрыклад, яшчэ паранальна нядаўна высокая якасць школьнай матэматычнай адукцыі, больш крохкае, чым дрэннае.

На наш погляд, часопіс «Адукацыя і выхаванне» павінен прытрымлівацца «здаравага кансерватызму», не захапляючыся артыкуламі з славаблудствам тыпу «ролі настаўніка, якая кардынальна змяняецца...». Ніхто, акрамя модных магаў і экстрасенсаў, не можа сцвярджаць, што з намі абавязкова павінна адбыцца ў будучым, таму бессэнсоўна абгрунтоўваць радыкальныя змяненні ў арганізацыі адукцыі спасылкамі на непазбежны наступныя поспехі. Апошнім часам за ўсё грашаць некаторыя педагогі ад тэарэтычнай педагогікі, якія адкрыта і бясстрасна разважаюць аб тым, як належыць цікава і захапляюча выкладаць. Пашырыць прафесійную «геаграфію» аўтараў мэтазгодна яшчэ і таму, што многім цікава паслухаць не толькі «лірыкаў», але і «фізікаў».

У Беларусі ёсць, абавязкова павінны быць не толькі «эсрадныя» наватары, але і педагогі-прафесіяналы, якія з года ў год, нягледзячы на сацыяльныя катаклізмы, стабільна падрыхтоўваюць якасных выпускнікоў. Даць іх творчыя партрэты — адна з асветніцкіх місій папулярнага часопіса. Старажытныя гаварылі, што нельга перайсці з адной крайнасці да другой, мінаючы прамежкавае, таму «культурны кансерватызм», які ідзе ад лацінскага слова «conservatio» — гэта значыць захоўваю, у сэнсе захоўваю лепшае, — і ёсць самая мудрая ідэалогія адукцыі і выхавання.

В.А.Еравенка, доктар фізіка-матэматычных навук, прафесар Беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта

эти упрощения должны иметь не только практическое, но и теоретическое оправдание. Теоретической базой здесь способна и призвана служить философия, и «всякая педагогическая система — даже там, где она выдает себя за чисто эмпирическую науку, — есть приложение к жизни философских воззрений ее автора» [5, с. 20].

Практическая образовательная деятельность уже давно, во всяком случае со времен Коменского, располагает своей специфической наукой. Ею является педагогика, авторитет и влияние которой невозможно поставить под сомнение. Правда, в педагогической литературе понятие образования не получает, как правило, однозначного толкования. Чаще всего его связывают с передачей и усвоением знаний, умений и навыков, формированием познавательных интересов и способностей, с профессиональной подготовкой [8, с. 50], отмечая при этом его близость к широко истолкованному воспитанию, рассматриваемому как целесообразный и организованный процесс формирования личности. Вместе с тем понятию воспитания приписывают и более узкое значение, утверждая, что это деятельность, направленная на выработку волевых и других типологических свойств личности.

Более убедительной представляется позиция В.С.Леднева, который считает, что образование нужно понимать как общественно организуемый и нормируемый процесс передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс становления личности [8, с. 52]. Это, полагает он, оправдано и содержательно, и этимологически, ибо «образование» буквально означает «формирование образа», приобретение действительно человеческих качеств.

При обсуждении статуса педагогической науки следует учитывать зафиксированные еще в неокантианстве значимые различия между науками о сущем, называемыми обычно фундаментальными, и науками о должном, представляющими различные отрасли прикладного научного знания. Действительно, есть области научного исследования, предмет которых максимально элиминирован от всяких влияний субъективного фактора. Законы физики, химии, биологии, математики обычно формулируются таким образом, чтобы в них явно не присутствовали человеческие предпочтения, ценности и цели. Это не означает, конечно, что соответствующие науки совсем безразличны к человеческим нуждам; просто они считаются призванными обеспечи-

вать описание и объяснение действительности «самой по себе», в ее чисто объективной сущностной определенности. Субъект познания здесь лишь подразумевается — как такой элемент познавательного процесса, который производит вычленение из совокупного бытия определенной области явлений, обеспечивает строго объективную их фиксацию и столь же объективное их истолкование.

Даже там, где предметом объективного научного исследования становится человеческая жизнь в ее экономических, социальных, политических, психологических, биологических или иных аспектах, человек подвергается изучению не как экзистенциальный центр, неповторимая личность, а как элемент некоего обезличенного многообразия. При этом предполагается, что установленные объективные свойства и законы явлений природной, социальной и духовной действительности могут быть далее целесообразно использованы людьми с учетом их конкретных нужд посредством осуществления соответствующих прикладных исследований и разработок, образующих науки о должном, преломляющие объективные фундаментальные знания применительно к ситуациям, обуславливающим человеческие жизненные потребности. Педагогика, рассматриваемая в этом плане, несомненно, является прикладной наукой, ибо она изучает процессы образования, воспитания человека не «вообще», а в их связи с определенными историческими и социально-культурными обстоятельствами и с учетом особенностей отдельных личностей.

Дело в том что педагогика в принципе не может абстрагироваться от человеческой субъективности, не потеряв при этом своего гуманитарного статуса, вытекающего из специфики предмета изучения, каковым является человек. Вынесение субъективного компонента «за скобки» может означать, что исследователь, осуществляющий такое абстрагирование, озабочен не становлением человеческой личности, самоценности и самобытности которой он здесь не учитывает, а достижением каких-то иных целей, относительно которых человек выступает средством, инструментом. Возможно, кто-нибудь и назовет такое исследование педагогическим, но огромное большинство педагогов, которые видят в учащих живые личности, значимые сами по себе, отшатнется от подобной педагогики.

Прикладной характер и пристальное внимание к человеческой субъективности — это не симптомы слабости педагогики или ее неполноценности, а просто отличительные, конститутивные ее особенности, требующие соответствующего

мировоззренческого обоснования.

Следует учитывать, что практическая деятельность образования соединяет как творческие взлеты, так и то, что устоялось, стало повседневностью. Повышенное внимание современных исследователей к проблемам повседневности связано в значительной мере с преодолением сциентистских иллюзий и мировоззренческого высокомерия по отношению к практическому бытию людей. Методически осуществленная в Новое время и продолженная в наши дни критика чистого разума способствовала уяснению того, что даже самые изощренные теоретические построения, претендующие на роль сущностной картины мироздания, отталкиваются от практического жизненного опыта и, будучи своеобразной надстройкой над ним, должны доказать и реализовать свою значимость именно в мире ощущаемой и переживаемой нами повседневности.

Практическая жизнь людей — это и есть та первичная для каждого из нас реальность, с которой мы соотносим научные, религиозные, философские, художественные образы, притягивающие на раскрытие подлинного бытия [9, с. 39—50]. В работе П.Бергера и Т.Лукмана «Социальное конструирование реальности» эти особые, сверхбыденные миры характеризуются как «конечные области значений». Конечность их состоит в том, что в указанных надстроечных по отношению к обыденности реальностях невозможно жить, поскольку все базовые процессы жизнедеятельности человека имеют форму и размерность повседневности: для начала нужно просто жить, чтобы затем — иногда — можно было жить идеей, верой, научным или художественным творчеством. При этом каждая из надобывденных областей реальности имеет свои специфические механизмы «оповседневнивания» [9, с.40], особые способы введения ее феноменов в мир каждодневной практической деятельности. Грань между обыденностью и указанными своеобразными надстройками над ней относительна и проницаема в обоих направлениях.

Взаимодействуя с различными областями специализированного опыта, мир повседневности обнаруживает свое предназначение быть своеобразным основанием, предпосылкой для творчества, осуществляемого в надобывденных сферах, а также поприщем практических применений и показателем жизненной значимости всех этих многообразных новаций [9, с. 45]. Через творческие взлеты и их практические приземления, через рутинные, частичные изменения и улучшения, охватывающие все формы обыденной жизни

ни, происходит постепенное, но неуклонное преобразование последней, свидетельствующее о том, что мир повседневности, складывающийся на основе суммирования и усреднения различных видов человеческого опыта, «привыкания» людей к значимым его сторонам и результатам, обладает поучительной способностью к расширению за счет адаптации к своим нуждам и в меру своих возможностей достижений специализированных областей творчества. Один из таких адаптационных процессов — характерное для высокоразвитых стран «онаучивание» повседневности.

Важнейшим механизмом, обеспечивающим связи между миром повседневности и надстраивающимися над ним отраслями творческой деятельности людей, является образование, которое необходимо и для полноценного участия в обыденной жизни, и для выполнения специальных видов деятельности. Усложнение организации общественной жизни, ее дифференциация и специализация многих ее процессов приводят к тому, что различные виды человеческого труда и связанные с ними формы коммуникации становятся непонятными за пределами определенного круга вовлеченных в них лиц. Поэтому возникает общественная потребность в просвещении людей хотя бы относительно того, какие существуют специалисты, чем они занимаются и каковы правила обращения к ним для получения соответствующих услуг. Эта прагматическая сторона образования дополняется и подкрепляется более или менее развернутым — в зависимости от типа и уровня образования — раскрытием сути соответствующих надобыденных видов деятельности.

Здесь обнаруживается своеобразная двойственность позиции образования по отношению к миру повседневности. С одной стороны, образование, ушедшее от патриархальных форм «домашней школы», как бы изымает образующую личность из сферы обыденности и вовлекает ее в сложное переплетение специфических реальностей, открываемых или создаваемых науками, искусствами, религиозными верованиями и т.д. Учащегося нацеливают на то, чтобы напрягать силы и преодолевать соблазны повседневности, продвигаясь к подлинным высотам знания, приобщаясь к тем духовным ценностям, освоения которых требуют общественные условия жизни. С другой стороны, работники системы образования прилагают целенаправленные усилия для того, чтобы сделать необычное, предъявляемое учащимся в качестве содержания образования, возможно более понятным, доступ-

ным, приблизить его к бытию.

Различные миры необыденных реальностей, открываемые духовным творчеством людей, нередко существенно отличаются друг от друга, и ученому-биологу бывает ничуть не легче понять ученого-теолога, чем неученому обывателю — их обоим. Деятельность образования оказывается весьма значимой в плане формирования предпосылок взаимопонимания специалистов разного профиля на основе некоего усредненного языка современной культуры. Образование берет на себя функцию интегратора культуры, связывая в своем содержании обыденный и необыденный уровни бытия, а в последнем — различные специализированные отрасли. Оно вносит также свой вклад в установление связей между социально дифференцированными версиями определенной национальной культуры, а также между различными национальными культурами. При этом, напомним, непреходящей задачей образования является мировоззренческое становление личности, которое в той или иной мере возвышает ее над прежней обыденностью и вместе с тем предполагает утверждение новой обыденности, преобразенной и обогащенной усвоенными ценностями, продуктами специализированного духовного творчества.

Специфическая целостность, внутренняя интегрированность бытия воспроизводятся в сознании людей и обуславливают соответствующую целостность их практического мировоззрения, не сводимую, однако, к теоретической стройности и логической упорядоченности. «Логика практики в том, чтобы быть логичным до того момента, когда быть логичным становится непрактичным» [2, с. 122]. Обыденный мировоззренческий синтез не является строго научным, а равно и строго религиозным, философским и т.д., ибо он направляется именно практическими побуждениями, притом скорее интуитивными, нежели отчетливо отрефлексируемыми. Вместе с тем под влиянием нового образовательного содержания данный синтез охватывает все более широкий круг достижений надобыденной духовной деятельности, переводя практическое мировоззрение в состояние, характеризующееся большей сложностью, динамичностью, открытостью переменам, большей значимостью в нем «онаученных», идеологизированных и других специализированных сегментов.

Свое практическое мировоззрение есть, конечно, и у педагога. Хороший учитель обычно знаком с различными философскими, педагогическими, психологическими и иными концепциями, значимыми для его работы или просто за-

интересовавшими его, но радикальным теоретическим новшествам он доверяет едва ли больше, чем своему практическому опыту, а также опыту своих коллег, понимая при этом, что сам этот опыт отнюдь не чужд теории и уже вобрал в себя многие ранее оформившиеся теоретические идеи, прошедшие многократную проверку. Решая повседневные образовательные задачи, педагог-практик учитывает то обстоятельство, что теоретические концепции, питающие многие стороны его работы, являются по отношению к ней своеобразными интеллектуальными инструментами, использовать которые нужно осмотрительно, обдумывая оптимальное их сочетание, экспериментируя и извлекая уроки. Интуитивно он убежден в том, что никакая теория в одиночку не в состоянии исчерпать практику, в том числе и образовательную деятельность, поэтому в интересах практики нужно стремиться к осуществлению конструктивного теоретического синтеза.

Данное утверждение следовало бы распространить не только на конкретные научные теории, но и на философские, мировоззренческие учения. Если мы согласны с тем, что современная образовательная деятельность есть практическая реализация мировоззренческой теории, а философия изначально и по сути выступает как мировоззренческая теория образовательной практики, то нужно признать, что для эффективного выполнения философией данной функции необходим педагогически ориентированный философский синтез, объединяющий и согласующий друг с другом признаваемые плодотворными мировоззренческие идеи о человеке, его становлении и бытии.

Великие реформаторы образовательной деятельности понимали, что решаемые ими задачи исключают жесткость, строгую партийную при-

страстность мировоззренческих ориентаций. Человек — это живая и жизненная неопределенность, ускользающая от любых догматических определений, и если таковые еще возможны в рамках общей философской теории, то ответственное, направляемое идеями гуманизма отношение к практической педагогической работе побуждает новаторски организующих ее деятелей выходить за рамки любой стесняющей их умозрительной схемы, заботиться не о «чистоте» реализуемой ими философской позиции, а об эффективном, насколько это возможно в наличных обстоятельствах, решении вопросов, связанных с достойным образованием человеческой личности и продуктивным образовательным производством социума. В этом отношении образовательная деятельность является практикой всей философии, она настоятельно побуждает философов к консолидации усилий в мировоззренческом осмыслении антропологической и неотделимой от нее социальной проблем.

Философия и образование не всемогущи; сами по себе они не в состоянии радикально переустроить весь мир человеческого бытия, однако они создают предпосылки решения соответствующих проблем. Философы скорее всего не найдут законченной истины, однако значим их призыв к ответственному мировоззренческим поискам, размышлениям. Этот призыв может быть услышан и воспринят людьми главным образом посредством их философского образования, в том числе и самообразования, позволяющего уяснить, что постичь сложность встающих перед человеком и человечеством задач можно лишь при условии освоения и критического переосмысления различных философских идей и концепций, их более или менее тесной и органичной интеграции и определения на этой основе собственной конструктивной жизненной позиции.

1. Акофф Р.Л. Рассогласование между системой образования и требованиями к успешному управлению // Вестник высшей школы. — 1990. — № 2. — С. 50—54.
2. Бурдые П. Начала / Пер. с фр. — М.: Socio-logos, 1994. — 288 с.
3. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем.; Общ. ред. Б.Н.Бессонова. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. — СПб.: Наука, 1994. — 443 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В.Алексеев. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
6. XXI век: будущее России в философском измерении: Материалы Второго Российского философского конгресса (7—11 июня 1999 г.): В 4 т. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. — Т. 1—4.
7. Зипченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. — 1977. — № 5. — С. 3—16.
8. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. — М.: Высшая школа, 1989. — 360 с.
9. Социо-Логос. Вып. 1. Общество и сферы смысла. — М.: Прогресс, 1991. — 480 с.