

## О МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ ОСНОВАНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие образования отличается удивительной смысловой емкостью, богатством и разнообразием значений [3]. Попытки жестко ограничить эту многозначность, заключив ее в строгое и точное определение, едва ли могут претендовать на успех, хотя все мы в принципе понимаем, что образование имеет отношение к человеку и характеризует его становление как личности. Дальнейшие рассуждения об образовании предполагают уточнение того, как мы толкуем личность, что в ней считаем приоритетным – ее самобытность и самоопределяемость, способность противостоять внешним давлениям и образовывать самое себя безотносительно каких-то предзаданных средой образцов или же, наоборот, социально-культурную детерминированность, общественную сущность и типологическую определенность.

Поскольку образованность личности и, соответственно, уровень образования в обществе принимаются как ценности, процесс образования должен направляться некими целями, и важно выяснить, каковы они и где их источники? Положим, мы не приемлем представления об отдельной личности как саморазвивающейся монаде, но находим ли мы достаточно веские основания для того, чтобы абсолютизировать значение для личности внешних источников образовательного целеполагания, которые ведь тоже должны иметь личностные очертания, восходить в конечном итоге к тем или иным людям или, скажем, к абсолютной божественной личности?

Эти отнюдь не праздные вопросы призваны прежде всего подчеркнуть ответственность рассуждений об образовании, поскольку они всегда связаны с выбором некоторой мировоззренческой позиции и могут характеризоваться известной односторонностью, если данная позиция выдерживается жестко и непреклонно, или же эклектичностью и даже путаницей в мыслях, если позиция произвольно и непродуманно меняется по ходу рассуждений. Далее, вопросы эти призваны указать на принципиальную открытость, неисчерпаемость проблем образования, связанную с их мировоззренческой масштабностью. Проблемы эти в своей глубинной сути являются философскими и обнаруживают, с одной стороны, зависимость человека как личности от мира его бытия, а с другой стороны – проявляемую самим феноменом мировоззрения соизмеримость человека и мира, способность человека раздвигать своей деятельностью пределы бытия, вносить в мир существенно новое, производное от творческой активности личности.

Но образование – это не только предмет философских мировоззренческих размышлений. Оно само является преобразовательной деятельностью, практикой, в результате которой в мире происходят значимые изменения – образуются личности, которые могут и призваны преобразовывать мир. Если философские рассуждения об образовании выявляют и реализуют некоторые мировоззренческие основоположения и пристрастия, то и практическая деятельность образования, в свою очередь, характеризуется скрытыми или явными мировоззренческими предпосылками и регулятивами. Особый интерес представляет, несомненно, современная образовательная деятельность, ее мировоззренческие основания.

Здесь мы вновь сталкиваемся с многозначительной неопределенностью – на этот раз понятия современности. Казалось бы, все здесь очевидно: современность есть то, что присутствует в настоящем, составляет его действительность. Но простота эта обманчива. “Река времен в своем стремленьи” неутомимо перемалывает настоящее в прошлое, а из будущего надвигается новое настоящее. Если современность столь текуча и изменчива, что при строгом подходе ее можно свести к неуловимому в своей краткости мгновению перехода, то о постоянно меняющемся и неустойчивом у нас, говоря словами Аристотеля, “нет знания”. Итак, самое очевидное оказывается вместе с тем самым трудным для понимания.

Поэтому приходится раздвигать временные рамки современности, совмещая ее, во-первых, с значимым прошлым как ее истоком и, во-вторых, с обозримым будущим, которому, по мере его актуализации, она сообщает определенность. Таким образом, понятие современности переплетается с понятием развития, а это последнее отнюдь не отличается простотой. Если понимать развитие буквально, то развиваться может лишь то, что предварительно было свито, свернуто и тем самым предопределено. Тогда развитию приписываются начало, конец и некая деятельная сила, осуществляющая данный процесс.

Диалектически мыслящие личности вполне оправданно могут выразить возмущение по поводу подобного толкования развития, в качестве конструктивной альтернативы которому утверждается образ развития как бесконечного самоподдерживающегося процесса обновления, вызываемого внутренними и внешними противоречиями. Нужно, однако, выяснить, имеет ли такое развитие направленность и цель, или же оно непредзадано, осуществляясь в хаотически меняющихся внешних обстоятельствах?

Применительно к практической деятельности образования этот вопрос имеет особое, может быть, даже ключевое значение. Знаем ли мы наперед, чего мы хотим достичь своими образовательными усилиями, и, что самое интересное, откуда мы это знаем? Имеются ли у образования объективные цели, которые нужно адекватно постигнуть и осуществлять, претворять в жизнь, или же развитие есть открытый, непредсказуемый процесс, и мы не вправе навязывать будущему свои нынешние представления о должном, сковывая его возможности и нанося ему тем самым непоправимый ущерб? Речь ведь идет не о каких-то абстракциях, а о человеке, который, образуясь, сам со временем выстроит это будущее или, может быть, падет его жертвой. Ошибившись в прогнозе, мы рискуем создать угрозу будущему наших детей. Цена ошибки здесь чрезвычайно велика.

Прошлое оценивать сравнительно нетрудно, поскольку оно уже состоялось, и мы можем установить следствия ранее происшедших событий, выяснить, осуществились ли предначертания или же иллюзорность поставленных задач вместе с неблагоприятными обстоятельствами затруднили их реализацию. Историческая дистанция позволяет взглянуть на обсуждаемое как бы со стороны, вписав его в обозримый контекст изменений. Для современности у нас нет такой

внешней позиции. Мы погружены в современность, являемся ее неотъемлемыми моментами, и трудно, порой даже кажется невозможным объективно и безошибочно оценить современные процессы, предугадать их последствия.

Но ведь именно на основании этой оценки и предвидения складывается наше кардинальное целеполагание, не ограничивающееся только отношением к текущим задачам, а формирующее образ желаемого и необходимого будущего. Будущее вырастает из прошлого и настоящего. Мы ждем от него закрепления того позитивного, что приобретено предшествующим развитием, и преодоления, насколько это окажется возможным, недостатков и пороков нынешнего состояния жизни. В этом смысле современным является такое образование, которое наиболее успешно готовит людей к решению подобных задач. Как же нам определить цели образования, задав тем самым стандарт его современности, исходя из которого можно было бы осуществлять планомерную организацию образовательной деятельности?

Конкретные стороны решения данного вопроса труднообозримы в своем многообразии, но в общем ясно, что у разных народов, в разных культурах и даже у разных слоев одного и того же общества представления о должном состоянии образования могут значительно различаться. При этом у нас нет исчерпывающих оснований абсолютизировать какую-то одну разновидность жизненных позиций и определяемых ею образовательных устремлений, пренебрегая другими как якобы примитивными или, скажем, реакционными. Нужно признать и за отдельными личностями, и за социальными общностями, и даже за целыми народами право выбирать свой особый путь развития, сообразующийся, однако, с иными, выбранными ближними и дальними, вариантами этого пути. Разнообразие способов развития в принципе признается плодотворным и поучительным даже в том случае, если некоторые из них оказываются тупиковыми, саморазрушительными, ибо таким путем приобретается социальный и личностный опыт – “дита ошибок и просчетов”.

Проиллюстрируем это на примере отношения разных слоев общества к профессиональному и общему образованию. Последнее, как известно, характеризуется преимущественной ориентацией на развитие личности в целом и культивирование ее особых способностей. Профессиональное образование непосредственно готовит человека к выполнению некоторых специализированных видов деятельности, имеющих признанную общественную значимость. При этом обнаруживается, что состоятельные люди, как правило, заинтересованы в высококачественном общем образовании, которое, в случае надобности, обеспечивает хорошую базу для получения профессионального образования, но прежде всего – открывает благоприятные возможности внутреннего роста и самореализации личности, формирования ее зрелой индивидуальности, повышая шансы продуктивного использования этих развитых личностных качеств в индивидуально приемлемой и социально перспективной сфере деятельности. Наоборот, люди с низким достатком заинтересованы в скорейшем получении профессиональной подготовки, сопряженной с минимальными затратами личных средств, но вместе с тем сулящей наибольшие социальные гарантии и перспективы продвижения.

В обществе, где преобладают малообеспеченные люди, несправедливым и взрывоопасным является пренебрежение их вполне обоснованными образовательными запросами. Однако если существующая система образования не обеспечивает должную подготовку культурной элиты, творчество которой имеет ключевое значение для достижения позитивных сдвигов в научно-техническом и экономическом развитии, то этим затрудняется и решение социальных проблем, сглаживание вопиющих социальных различий. Таким образом, на практике приходится осуществлять выбор между крайними

вариантами жизненных позиций, во многом определяющих мировоззрение и связанные с ним образовательные устремления людей, искать плодотворные компромиссы, ясно осознавая, что ситуация выбора характеризуется возобновляемостью.

Непредопределенность предстоящего пути может казаться огорчительной и унижительной для человеческого разума, подрывающей его веру в способность познать и рационально переустроить мир. Однако вариативность исторических перспектив имеет и свои преимущества, ибо она настраивает субъектов исторического действия на необходимость критического переосмысления и коррекции ранее выработанных решений, развивает их способность к творческому самоопределению, подкрепляя в целом тот уровень внутренней свободы, который позволяет им конструктивно изменяться с учетом накопленного опыта и новых объективных обстоятельств. Установление жесткой общеобязательной государственной идеологии и прекращение, в связи с этим, дискуссии о ценностях и целях дальнейшего развития означало бы снижение способности к критической самооценке, затруднило бы осмысленное движение вперед. И для общества в целом, и для образования как его подсистемы значимо сохранение мировоззренческого многообразия, сопряженного со способностью к диалогу и синтезу разнородных, но в определенной степени взаимодополняющих мировоззренческих позиций.

В тесной связи с социальным измерением образовательной деятельности находится его личностное измерение. Установка социоцентризма безоговорочно подчиняет личностное общественному. Наоборот, персонцентризм рассматривает социальное как продукт и особую сторону личности [1]. Во всяком случае не вызывает сомнений, что благодаря образованию личностей воспроизводятся культурные основания общественной жизни и, вместе с этим, осуществляется их преобразование, развитие. Человеческая личность является первичным субъектом культурно-исторического процесса, а ее образование и самореализация – это исходная база данного процесса. Вопрос о современном (в позитивном оценочном смысле) образовании – это прежде всего вопрос о том, какими должны быть образующиеся личности для того, чтобы успешно выдержать давление нынешней культуры и обеспечить восхождение к новой, более высокой культуре.

Взаимоотношения личности и культуры пронизаны противоречиями. Культура как специфическая человеческая форма бытия выражает включенность человека в социум, зависимость личности от истории, спрессованной в разрастающийся массив предписаний, норм, образцов, традиций и т.д. Усложнение культуры ведет к тому, что позитивное усвоение ее требований становится все более трудоемким занятием, способным истощить творческие силы человеческой личности, заставить ее думать чужими мыслями, чувствовать чужими чувствами, действовать не по своему разумению, а по указке внешних авторитетов, среди которых особую агрессивность в наши дни проявляют средства массовой информации. Возможным становится такой исход, когда "центробежные силы внешних культурных содержаний превозмогают центростремительные силы личности, и личность как бы разрывается на части, разламывается под бременем человеком же порожденных механизмов" [2, с. 80].

Вместе с тем все достижения культуры имеют смысл только для соответствующим образом развитых людей, и только отдельные личности переживают культуру как специфическую надприродную реальность, существуют в ней и развивают ее. Образование личности – это ее вхождение в культуру, ее освоение, известное приспособление к ней, но также и борьба с ней.

Момент приспособления представлен социализацией как необходимой

стороной начального этапа образовательной деятельности. Пробуждающаяся, становящаяся личность ощущает давление этой необходимости, чем и объясняются протестные, конфронтационные формы отношения к ней, так характерные для подростков, которые порой, изнемогая от тяжести внешнего принуждения, стремятся сбросить с себя это бремя, разорвать пути культурной традиции, вырваться к каким-то иным, отличным от современной культуры, формам жизни. Такие взаимоотношения с миром наличной культуры могут иметь не только возрастное, но и социально-этническое выражение, когда целые общности людей (как это случается в мусульманском мире) испытывают растущее отчуждение от "современной" (западной) культуры, даже враждебность к ней и пытаются утвердить иной, альтернативный ей, тип современности.

Взаимодействие с наличной культурой может также характеризоваться стремлением, освоив ее, творчески преодолеть, преобразовать, обновить ее. Приобщение к культурной традиции становится здесь не столько подчинением ей, сколько восхождением к свободе. Задача действительно современного образования, можно полагать, состоит в том, чтобы сделать усвоение существующей культуры предпосылкой конструктивного культуротворчества.

Мысль Канта о принадлежности человека к двум мирам – миру природы и миру свободы – полностью сохраняет значимость и в наши дни. Мир природы пронизан необходимостью, которая представлена как внешней для духовной человеческой сущности физической, химической, биологической необходимостью, так и закономерностью, входящей в специфически человеческую природу, необходимостью социального бытия. Нелепы и губительны попытки игнорировать эти разные, но всегда жизненно значимые формы необходимости, и образование призвано сообщать человеку достоверные знания о ней.

Малоубедительными и практически несостоятельными выглядят те критические выпады в адрес существующей системы образования, которые ставят ей в упрек ее нацеленность на приобщение учащихся к знаниям. Интересно было бы выяснить, как можно научить творчеству, не основывая его на достоверных и прочных знаниях? Только освоившись в мире необходимости, человеческая личность может возвыситься до осознания и продуктивной реализации своей свободы. Последняя тем не менее означает непредопределенность деталей культуротворчества, их содержательную новизну, преобразующую мир человеческого бытия и вносящую в него новую необходимость.

Давно уже констатирована тесная связь философии и образовательной деятельности. Одна из лучших работ по теоретическим основам педагогики, автором которой является С.И.Гессен, имеет подзаголовок "Введение в прикладную философию". Отметим в связи с этим двойственность философских основ образования. С одной стороны, они представлены, так сказать, философией необходимости, разные течения которой сходятся в том, что главное внимание уделяют закономерным сторонам устройства мироздания, организации человеческой жизни, бытия человека в культуре. Здесь мы встретим материалистов и идеалистов, сенсуалистов и рационалистов, которых объединяет онтологическая позиция, утверждающая зависимость человека от мирового целого, а также гносеологическая установка на раскрытие путей познавательного освоения человеком реального бытия и приспособления к его связям и закономерностям.

Вторая, внешне противоположная, философская предпосылка образовательной деятельности условно может быть названа философией свободы. Заостренную ее формулировку можно найти, например, у Н.А.Бердяева, утверждавшего "противление мировой данности, неприятие всякой объективности, как рабства человека, противоположение свободы духа необходимости

мира, насилию и конформизму” [1, с. 6]. Личность в человеке, по утверждению Бердяева, свидетельствует о том, что мир не самодостаточен и может быть преодолен и превзойден; она не принадлежит к объективной, природной иерархии, представляя собой прорыв к новому, “универсум в индивидуально неповторимой форме” [1, с. 13].

Несмотря на заметное несходство философии необходимости и философии свободы, нетрудно найти точку их соприкосновения при освещении задач образовательной деятельности. Философия необходимости подчеркивает призвание человека следовать в своем личностном становлении объективной логике восходящего развития социума, не отставать от прогресса, а, наоборот, своими собственными самопреобразовательными усилиями обеспечивать выполнение требований прогресса. Предназначение человека здесь видится в том, чтобы служить прогрессу, быть его инструментом, средством его осуществления. Человек здесь значим не как целостность и индивидуальность: “любые практики развития должны осмысливаться как практики развития мыслительности, а не человека в целом” [4, с. 117]; “именно установка на развитие мышления и деятельности, а не людей – суть и сущность программы непрерывного образования” [4, с. 20].

Грустно, однако, сознавать, что отдельным людям, бывает, не хочется либо трудно развиваться в том направлении и темпе, которые задаются логикой прогресса. Идея деятельности, как указывает П.Г.Щедровицкий, “помогает человеку опредмечивать самого себя, а следовательно, создает возможность работать с самим собой, как с внешним предметом” [4, с. 118]; при этом он отмечает, что здесь открываются бездны, в которые даже страшно заглядывать.

Бердяев, конечно же, является непримиримым противником подобного инструментального толкования предназначения человека. Наоборот, он воспевает человеческую свободу, находя ее сущность в творчестве, – и гневно бичует тех, кто поддался соблазнам “мира сего”, уклонился от своего призвания и подменяет творчество механической репродуктивной деятельностью. Итак, человек должен творить, преображаться, самообновляться. Может быть, в этом долженствовании и состоит побудительная сила прогресса, а людям остается лишь бежать за ним изо всех сил? Внешнее долженствование немногим отличается от внутреннего императива, вытекающего из открывшегося Н.А.Бердяеву духовно-творческого предназначения человека.

Действительно, необходимость – внутренняя и внешняя – есть предпосылка и основание человеческой свободы; последняя представляет собой способ утверждения в жизни людей новых форм необходимости, порожденных или обусловленных их собственной деятельностью. Здесь уместно привести меланхолическое замечание П.Г.Щедровицкого о том, что “свобода отдельного человека заключается в освобождении от одних машин мыслительности для конструирования других машин мыслительности с их последующим освоением” [4, с. 119]. Человек образуется для того, чтобы он оказался способным уяснить побуждения к изменениям, исходящие как из внешней среды его бытия, так и из его внутреннего духовного мира, и, вместе с тем, оказался в достаточной степени вооруженным средствами деятельности для успешного решения возникающих задач. Подобная формулировка цели образовательной деятельности чужда всякому романтизму, но – трудно предложить что-то радикально иное.

Итак, мировоззренческие основания современной образовательной деятельности неоднородны и вместе с тем допускают определенное согласование, дополняют друг друга. Никакой универсальной и единственно правильной мерки человеческого роста у нас нет и, видимо, не будет. Значит, нам остается требовательно и осмотрительно соотносить различные философские концепции,

осуществлять, насколько это возможно и оправдано, их мировоззренческий синтез, пытаюсь понять самих себя и свое будущее, чтобы вывести отсюда образ должного в человеке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. **Бердяев Н.А.** Царство Духа и царство Кесаря. – М., 1995. – 383 с.
2. **Гессен С.И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – 448 с.
3. **Зинченко В.П.** О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3-16.
4. **Щедровицкий П.Г.** Очерки по философии образования. – М., 1993. – 154 с.