

74.00473
1355.

М. И. ВИШНЕВСКИЙ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ

СОВРЕМЕННОЙ
ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ

Электронный архив Библиотеки имени А.А. Кулешова

УДК 37.001.73
Б53.

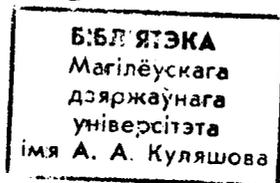
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ
БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А.А. КУЛЕШОВА»

М.И. Вишнеvский

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

*Курс лекций
для слушателей институтов
повышения квалификации
и переподготовки кадров*



Могилев
МГУ им. А.А. Кулешова
2003

УДК 37.0
ББК 74.5
В55

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *А.М. Радьков* ;
доктор философских наук, профессор *Я.С. Яскевич*

*Печатается по решению редакционно-издательского
и экспертного совета МГУ им. А.А. Кулешова*

Вишневский М.И.

В55 Актуальные проблемы современной философии образования: Курс лекций. — Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 2003. — 162 с.

ISBN 985-480-009-1.

В курсе лекций раскрываются ключевые проблемы современной философии образования, связанные с образовательной направленностью философского знания, содержанием философской идеи образования, образовательными аспектами современного культурного процесса, задачами осуществления мировоззренческого синтеза на различных этапах образования личности, включая образование взрослых.

Материалы курса адресуются слушателям институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, студентам и аспирантам педагогических специальностей, работникам сферы образования, всем тем, кто интересуется мировоззренческими и методологическими проблемами образования, философией человеческого бытия.

УДК 37.0

ББК 74.5

ISBN 985-480-009-1

© М.И. Вишневский, 2003

© МГУ им. А.А. Кулешова, 2003

Лекция 1

ПРИЗВАНИЕ ФИЛОСОФИИ – БЫТЬ ФИЛОСОФИЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Процессы образования пронизывают все стороны человеческого бытия. Человек как личность образуется в течение всей своей сознательной жизни. Поэтому философия образования не должна, как это порой наблюдается, ограничиваться рассмотрением только тех проблем, которые возникают в сфере институционализированной образовательной деятельности, осуществляемой педагогами-профессионалами. Ее не следовало бы также истолковывать как некую обособленную часть или область совокупного философского знания. Наоборот, современная социально-культурная ситуация побуждает согласиться с мнением тех авторитетных исследователей, которые давно уже констатировали, что вся философия по существу является философией образования, и переосмыслить под этим углом зрения философские учения прошлого и наших дней.

Существует необозримое множество определений предмета философии, толкований своеобразия ее социально-культурных и экзистенциальных функций. Наиболее поучительным представляется то из них, которое вытекает из буквального значения термина “философия” как любви к мудрости. В знаменитом словаре В.Даля “мудрый” определяется как основанный на добре и истине, соединяющий в себе любовь и правду, в высшей степени разумный и благонамеренный. У нас нет оснований считать, что все без исключения философы были мудрецами в возвышенном смысле этого слова. Тем не менее, как писал И.Кант, в идеале философия есть “наука об отно-

шении всякого знания к существенным целям человеческого разума” (Кант И. Соч. Т.3. — М.: Мысль, 1964. — С.684), причем “конечная цель есть не что иное, как все предназначение человека” (Там же), а человека, достигшего самообладания при помощи разума, обычно называют философом.

В свое время, подводя итог многолетних исследований по истории философии, В.Виндельбанд констатировал безуспешность разнообразных попыток дать общее определение философии. Стремление подвести понятие о ней под ближайший род, каковым обычно считалась в ту пору наука, а затем указать отличительные видовые признаки наталкивается, как отмечал он, на трудности, связанные с тем, что в философских учениях встречается немало ненаучных элементов, и у нас нет оснований считать, что вся философия, взятая в целом, стремится и способна стать строгой наукой, вырабатывающей удостоверенное объективное знание. Наряду с постулированием научности философии, широко распространено толкование ее как высшей человеческой мудрости и искусства жизни. Помимо философской “поэзии понятий”, разрабатываемой, скажем, в гегельянском стиле, встречаются и преимущественно мистические философские построения. “В пределах того, на что может быть направлено познание, нет ничего, что бы не вовлекалось когда-либо в компетенцию философии, равно как и ничего, что когда-нибудь не исключалось бы из нее” (Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. — М.: Юрист, 1995. — С.27).

Вместе с тем Виндельбанд утверждал, что истолкование предмета и задач философии парадоксальным образом связано с положением науки в духовной жизни общества. Философия каждой эпохи, по его словам, является мерилom той ценности, которую данная эпоха приписывает науке. Поэтому философия то сводится к науке, то считается чем-то превосходящим ее либо выходящим за ее пределы. Сам же он полагал, что философия есть критическая наука об общеобязательных ценностях, отличающаяся этим от конкретных наук, расширяющих наши объективные знания. Тем самым философия направляется на прояснение высших целей человеческого

бытия, независимых от их фактического признания или следования им, т. е. по существу на установление основополагающих принципов нормативного сознания.

Спустя более чем столетия после опубликования цитированной здесь работы Виндельбанда вопрос о специфике философии как феномена культуры рассматривал Р.Рорти. Давая обзор состояния аналитической философии с точки зрения “антикартезианской и антикантианской революции”, он связывал с деятельностью Декарта и Канта развитие прежде всего теории познания, стремящейся установить истоки и границы познавательных возможностей человека, реализуемых главным образом в науке. Опираясь на обширный массив материалов, относящихся к истории философии, Рорти приходит к выводу о том, что эпистемологическая функция философии, будучи абсолютизированной, становится подобной роли надзирателя, знающего основания науки и указывающего ей путь, ведущий к истине в соответствии с высшими критериями человеческой рациональности. Утверждение приоритетности этой функции, в свою очередь, связано с осознанным или неотрафлексированным полаганием того, что “человек имеет сущность, заключающуюся в открытии сущностей” (Рорти Р. Философия и зеркало природы. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. унта, 1997. — С.264). Иными словами, это есть утверждение, что наша главная задача состоит в точном, неискаженном отражении мира. Из всего множества жизненных задач и функций человека здесь выделяется и постулируется в качестве фундаментальной функция познания объективной истины.

Философию, сосредоточенную на эпистемологии, Рорти называет систематической, указывая при этом на ее подобие куновской “нормальной науке”, имеющей четко прописанные основоположения и образцы деятельности, правила получения новых познавательных результатов. Ей он противопоставляет “наставительную” философию, в характеристике которой, наряду с элементами иронии (например, указание на выполнение ею роли “информированного дилетанта, поддерживаю-

щего интересный разговор”), содержатся весьма уважительные оценки. Великие философы-наставники, отмечает он, “знают, что их работа потеряет свою суть, когда период, на который пришлась их реакция, завершится. Они намеренно периферийны. Великие систематические философы, подобно великим ученым, строят для вечности. Великие философы-наставники разрушают ради своего собственного поколения. Философы-систематики хотят направить свой предмет по безопасному пути науки. Философы-наставники хотят иметь свободное место для чувства удивления, которое может быть иногда вызвано поэтами, — удивления, что есть что-то новое под луной” (Там же. — С.273-274).

Итак, единого, общепризнанного понимания предмета философии не существует. Однако при внешней разнородности, даже полярности его толкований представителями гегельянства и позитивизма, неокантианства и экзистенциализма, марксизма и постмодернизма, нетрудно заметить существенные моменты сходства, присутствующие во всех этих и некоторых других известных в наши дни позициях по данному вопросу. Своеобразно выразил это сходство Б.Рассел, который во введении к знаменитой “Истории западной философии” рассматривает философию как нечто промежуточное между теологией и наукой. “Подобно теологии, она состоит в спекуляциях по поводу предметов, относительно которых точное знание оказывается до сих пор недостижимым; но, подобно науке, она вызывает скорее к человеческому разуму, чем к авторитету, будь то авторитет традиции или откровения” (Рассел Б. История западной философии. - Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2001. — С.19). Все определенное знание, по словам Рассела, принадлежит науке; но за ее пределами лежит очень многое, и притом весьма важное, составляющее суть человеческого мировоззрения, и здесь необходима философская критичность, противостоящая самоуверенности и догматичности теологов.

Будучи настроенным вполне позитивистски, Рассел тем не менее отнюдь не ставит под сомнение способность и призвание

философии “учить тому, как жить без убежденности и в то же время не быть парализованным нерешительностью” (Там же. — С.21). В свою очередь М.Хайдеггер, создатель широко известной фундаментальной онтологии, решительно не соглашается с пониманием философии как мировоззрения; вместе с тем философия, по его убеждению, есть “последнее выговаривание и последний спор человека, захватывающий его целиком и постоянно” (Хайдеггер М. Время и бытие. — М.: Республика, 1993. — С.330), что и отличает ее от мировоззрения, лишеного, как он полагает, подобной экзистенциальной насыщенности. Метафизику он определяет как мышление в предельных понятиях, охватывающих целое и захватывающих экзистенцию. Философия, таким образом, касается каждого человека, но она имеет смысл только как человеческий поступок; ее истина есть истина человеческого бытия.

Резюмируя эти и многие другие известные определения философии, можно заключить, что в наши дни вполне сохраняет силу утверждение Канта, в соответствии с которым главный предмет философских размышлений — это человек, его бытие, его связь с миром. Человек здесь понимается преимущественно собирательно, т.е. его жизнь и его качества рассматриваются в типичных проявлениях, характеризующих многих или даже подавляющее большинство людей. Однако для философии не менее значимы и жизненные проблемы отдельной человеческой личности, внимание к которым характеризует прежде всего экзистенциальную философию, но — не только ее, поскольку предметом философии “является конкретная реальность отношения человека к миру, а не абстрактные объекты, допускающие операциональные преобразования по воле мыслящего субъекта” (Киссель М.А. Судьба старой дилеммы. — М.: Мысль, 1974. — С.21).

Собирательность понятия “человек” является результатом мысленного сложения и удержания всего того особенного, что характеризует жизнь конкретных людей и раскрывает в ней разноуровневые, разнопорядковые черты, признаки

общности их человеческой природы. К. Маркс отмечал, что конкретное “потому конкретно, что оно есть синтез многих определений, следовательно, единство многообразного” (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.12. — С.727). В этом смысле позиции философии и специальных наук хотя и формируются на общем жизненно-практическом основании, однако характеризуются значительными различиями и взаимной дополнительностью. Научно-конкретное есть выделенное из связи и рассмотренное “само по себе”, т. е. абстрактно в философском смысле этого слова. Конкретное знание достигается в науке путем анализа, расчленения, “тогда как философски-конкретное — лишь в синтезе, потому что здесь оно есть связанное” (Трубников Н.Н. Философская проблема. Ее гуманистические основания и критерии \ \ О специфике методов философского исследования: сборник статей. - М.: ИФ АН СССР, 1987. — С.12). Проблемы философии, как подчеркивает Н.Н.Трубников, “всегда есть проблемы более, чем философские, если под философией понимать некоторую специфическую область духовной деятельности, есть проблемы человеческой жизнедеятельности, человеческой жизни” (Там же. — С.19). Именно поэтому представляется затруднительным дать строгое, исчерпывающее определение философии, т. е. установить ограничение круга вопросов, затрагиваемых философами.

Конечно, при изложении устоявшихся, вполне определившихся научных результатов удобно и во многих отношениях плодотворно начинать с базовых дефиниций, раскрывающих предмет соответствующей отрасли знаний, используемые в ней методы исследования и т.д. Однако такая определенность оснований и начал выступает главным образом как конечный результат, тогда как в процессе исследования приходится неоднократно пересматривать отправные посылки, вновь и вновь корректировать их с учетом нового опыта и нового понимания сути дела. Здесь уместно напомнить важное высказывание П.А.Флоренского, сделанное им задолго до публикации постмодернистских рассуждений о ризоме, гипертексте и т.д.

Связи наших отдельных мыслей, как отмечает он, “органичны и существенны; но они намечены слегка, порою вопросительно, многими, но тонкими линиями. Эти связи, полу-найденные, полускомые, представляются не стальными стержнями и балками отвлеченных строений, а пучками бесчисленных волокон, бесчисленными волосками и паутинками, идущими от мысли не к ближайшим только, а ко многим, к большинству, ко всем прочим. Строение такой мысленной ткани — не линейное, не цепью, а сетчатое, с бесчисленными узлами отдельных мыслей попарно, так что из любой исходной точки этой сети, совершив тот или иной круговой обход и захватив на пути любую комбинацию из числа прочих мыслей, притом, в любой или почти любой последовательности, мы возвращаемся к ней же. Как в риманновом пространстве всякий путь смыкается в самого себя, так и здесь, в круглом изложении мыслей, продвигаясь различными дорогами все вперед, снова и снова приходишь к отправным созерцаниям. Эта-то многочисленность и разнообразность мысленных связей делает самую ткань и крепкою, и гибкою... в этой сетчатой ткани и промыслившему ее — вовсе не сразу видны все соотношения отдельных ее узлов и все, содержащиеся в возможности, взаимные вязи мысленных средоточий: и ему, нежданно, открываются новые подходы от средоточия к средоточию, уже закрепленные сетью, но без ясного намерения автора” (Флоренский П.А. У водоразделов мысли. — М.: Правда, 1990. — С.27).

Понятие нелинейности, которое П.А.Флоренский использует здесь для характеристики человеческого мышления, в том числе и прежде всего мировоззренческого, вошло в концептуальный аппарат философии сравнительно недавно, тогда как в физике и математике оно применяется весьма широко. Напомним, что линейной обычно называют такую систему, существенные свойства которой не изменяются в ходе изучаемого процесса. В линейной среде связь между параметрами, выражающими внешние воздействия, и соответствующими изменениями свойств среды выступает как пропорциональная зави-

симось, а различные внешние воздействия складываются геометрически. Наоборот, в нелинейной среде существенные для нее параметры сами по себе претерпевают изменения, поэтому принцип суперпозиции здесь не выполняется, т.е. решение сложной задачи невозможно осуществить путем простого суммирования решений более элементарных задач. Нелинейность по сути дела означает разнообразие возможностей поведения системы, нередкую непредсказуемость многих деталей, случающуюся взрывообразность, бифуркационность хода событий, сопряженную с резким изменением их траектории — и т. д. Все это есть в природе и в общественной жизни, а также и в сфере нашего мышления, миропонимания. Переход от линейных схем интерпретации явлений к нелинейным вызывается обнаруживающейся опасностью того, что ясность и убедительность привычных понятий о линейных зависимостях вводит нас в заблуждение, побуждая нас искать устойчивость, однозначность и предсказуемость там, где их на самом деле нет.

Определение фиксирует содержание понятия с учетом установленной сущности явлений. Бывает, однако, что постигаемая сущность обнаруживает симптомы неисчерпаемости, и поспешные ограничения данной сущности могут оказаться контрпродуктивными. В этом случае более перспективным представляется продумывание прежде всего общего направления поиска и его основополагающей идеи, в процессе разработки которой будут выдвигаться, а затем уточняться и переосмысливаться соответствующие определения понятий, раскрывающих и конкретизирующих данную идею. Думается, что прояснение предмета философия, поскольку она нацелена на мировоззренчески обобщенное постижение человеческого бытия, на рассмотрение человеческой личности в ее становлении, образовании, требует именно таких, по сути дела нелинейных подходов.

Здесь уже приводились некоторые авторитетные суждения о своеобразии философии как феномена культуры, основанные на сравнении философии и науки. Философию, далее,

можно сопоставлять не только с наукой, но и с религией, идеологией, искусством, понимаемыми как особые, специфические творения человеческого духа. Правильнее и плодотворнее было бы, однако, акцентировать соизмеримость философии со всем миром человеческого бытия, рассматривая ее как способ выражения в более или менее цельных категориальных системах теоретического миропонимания людей. Всякое конкретное философское учение выражает по крайней мере характерные черты личности его творца. Если же это учение заинтересовало и других людей, вызвало у них душевный отклик, помогло им понять нечто значимое в их жизни, переосмыслить их бытийный опыт, его базовые ценности и цели, то мы вправе утверждать, что оно имеет серьезные перспективы включения в интегральный поток культуры, влияния на протекающие в жизни общества процессы образования благодаря новому их истолкованию, а также путем содействия самопознанию и самоформированию личностей. Применительно к зрелой личности речь должна идти прежде всего о самоформировании, поскольку любые внешние духовные влияния на такого человека воспринимаются, оцениваются им самим, переводятся, так сказать, на понятный ему язык и только в подобном, преобразованном и переосмысленном виде они становятся значимыми фактами или факторами его жизненного процесса. Философия как теоретическое мировоззрение действительно имеет призвание быть философией образования и освещать ключевые, фундаментальные проблемы образования личности и связанного с этим образовательного воспроизводства, функционирования и развития социума, культуры.

Можно утверждать, что философская идея человека выступает на современном этапе как теоретико-мировоззренческая идея образования. Последовательное применение и развертывание этой идеи не ограничивается рамками специализированной педагогической деятельности, а в полной мере раскрывает то обстоятельство, что образование является одной из универсальных и основополагающих сторон человеческого

бытия. Выделяя эту сторону как особенно значимую, мы подчеркиваем динамизм, изменчивость человеческой личности, непредзаданность человеческой сущности и ее незавершенность на каждом из этапов нашей жизни, а также неотделимость этой сущности от нашего существования, соединяющего внешние воздействия и внутренние побуждения к самоформированию, саморазвитию. Мы образуемся, обновляемся, поскольку мы сталкиваемся с новыми жизненными задачами, которые требуют пополнения или переосмысления наших знаний, корректировки ценностных ориентаций и целей деятельности, изменения наших отношений к самим себе, к людям, к окружающему миру в целом.

Понятие “человек”, как уже отмечалось здесь, применимо и к отдельному индивиду, определяющемуся как личность в процессе образования, и к различным группам, сообществам, и даже к человечеству в целом как интегральной внутренне структурированной реальности, которая тоже образуется, развивается, не существуя, разумеется, без составляющих ее людей или помимо них. Поэтому, рассуждая об образовании человека, мы можем, если нужно, переходить от разработки данного вопроса на уровне личности к его осмыслению на уровнях определенных социальных общностей, учитывая при этом связи между различными формами, типами образовательной деятельности и достигаемыми в них лично и общественно значимыми результатами. Тем не менее мы будем исходить из того, что первичным выступает именно уровень образования личности, являющейся исходным субъектом общественной жизни, носителем качеств социальности, духовности, культуры.

Образование, в зависимости от ситуации или контекста, может пониматься по-разному. Во-первых, оно выступает как общественное явление, как атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути. Во-вторых, оно есть значимая ценность социального и личностного бытия. В-третьих, образование — это важная функция государства по отношению к своим гражданам, а вместе с этим и функция,

обязанность граждан в отношении своего собственного развития, значимого не только для них лично, но и для государства и общества в целом. В-четвертых, образование представляет собой сложную иерархическую систему, дифференцированную как по этапам жизненного пути человека (дошкольное, школьное и послешкольное образование), так и по уровням (начальное, среднее, высшее), по основной направленности (общее и профессиональное), степени институциональной регламентации и т.д. Пятое значение данного понятия связано с рассмотрением образования как особой сферы социальной жизнедеятельности, особого подразделения в системе общественного разделения труда и общественных отношений. Наконец, образование привычно толкуется как область взаимодействия педагогов и учащихся, как особым образом организованный процесс, а также как специфический результат этого процесса (См.: Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — С.17-18; Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. — 1997. — №5. — С.3-16 и др.).

Все эти разнообразные определения дополняют друг друга благодаря тому, что процессы образования имеют прежде всего личностную направленность. Человеческая личность является и субъектом, и объектом, и целью образования. Одновременно и в связи с этим она является также первичным субъектом разноразличных процессов общественного бытия, деятельности познания мира, непосредственным носителем мировоззрения, культуры. Отметим здесь, что понятие общества тоже используется во многих значениях: это и определенный самодостаточный общественный организм, охватывающий все основные стороны жизни людей, и конкретно-исторический тип социальной организации (общественная формация), и “социальность вообще”, социум, мир людей во всей его полноте и исторической протяженности (См.: Момджян К.Х. Введение в социальную философию. М.: Высш. школа, 1997. — С. 82 — 83). Данный ряд

определений подразумевает, что общество, как бы оно ни истолковывалось, личностью все же не является, и встречающиеся у О.Шпенглера, А.Вебера и некоторых других авторов рассуждения об обществе как “лице”, имеющем какой-то определенный образ, следует понимать в переносном смысле.

Философия образования нередко рассматривается как одна из специализированных отраслей философского знания или даже, как это принято во многих англоязычных странах, толкуется настолько широко, что охватывает практически все поле теоретических исследований образовательной деятельности. Вместе с тем философия образования выступает как неотъемлемая сторона всех тех значимых в истории культуры теоретико-мировоззренческих концепций, которая характеризует их направленность на решение проблем становления и развития человеческой личности, жизненного самоопределения людей. Являясь теоретическим мировоззрением и предлагая людям более или менее развернутое и целостное понимание их бытия, наставление относительно путей следования их жизненному предназначению, вся философия так или иначе причастна к сущностному осмыслению процессов образования.

Если мы признаем, что ближайшей и непосредственной целью образования является становление зрелой и ответственной человеческой личности, способной и настроенной конструктивно участвовать в общественном бытии, то должны будем согласиться с тем, что в философии практически нет таких тем или проблем, которые были бы начисто лишены образовательной значимости. Здесь имеется в виду не только предназначенность философского знания для образовательного усвоения людьми, но и направленность философских идей на обобщенное сущностное постижение мира человеческого бытия, выступающего, в одном из основных своих измерений, как процесс образования, становления человеческой личности. Решение философских проблем предполагает теоретико-мировоззренческое осмысление некоторых ключевых граней жизненно-практического единства человека и мира. При этом связь

онтологической, гносеологической, аксиологической, праксеологической и других философских проблем отнюдь не имеет линейного характера. Каждая из этих проблем так или иначе затрагивает все другие и, в свою очередь, обуславливается ими. Так, решая онтологическую проблему, невозможно обойти вопрос о том, в каком опыте достигается познание и понимание мирового бытия и как вообще добывается надежное, достоверное знание о мире. Таким образом, онтологическая проблема перерастает в гносеологическую, а эта последняя неотделима от антропологической проблемы, которая в конечном итоге заключает в себе в свернутом виде все разнообразие ключевых вопросов философского миропонимания. В образовательном отношении все философские проблемы могут быть истолкованы как определенные этапы или стороны процесса восхождения отдельной личности, а в известном смысле и всего человечества к постижению своей глубинной сущности. Последовательность данных этапов образует, так сказать, развертывающуюся спираль, в которой завершение одного витка или цикла изменений кладет начало новому циклу развития, где те же проблемы приобретают новое содержание и жизненное значение. Нелинейность связей философских проблем воспроизводит нелинейность личностного и мирового бытия. В этом смысле и утверждается здесь, что призвание всей философии — быть в конечном итоге философией образования, связывать свои выводы с задачами образования такой личности, которая способна находить достойные ответы на вызовы времени. Философия образования при этом выступает как последовательная реализация мировоззренческой сущности философского мышления.

Возможен и во многом оправдан также и другой, альтернативный подход, когда к построению философии образования продвигаются, так сказать, снизу — от педагогической практики и ее осмысления в педагогической науке. На этом пути мы приобретаем знание множества существенных деталей, без учета которых “голое” умозрение рискует оказаться беспредметным

и бесплодным. Однако никакая совокупность конкретных знаний сама по себе не становится философским миропониманием. Обычно те, кто ратует за конкретность подходов и преодоление “философствования”, находятся в плену какой-либо расхожей совокупности некритически воспринятых философских формул, используемых непродуманно и непрофессионально. В философии, несомненно, имеется свой профессионализм, и для того, чтобы рассуждения на темы философии образования могли претендовать на результативность, нужно по крайней мере быть философски образованным человеком.

Соотношение названных здесь двух подходов к разработке философии образования можно проиллюстрировать следующим примером. Существует важная образовательная задача — научить детей писать; вместе с тем в процессе образования личности решается задача научиться оформлять свои мысли и выражать их в тексте путем его записи. В первом случае внимание педагога и ученика концентрируется на формировании преимущественно навыка письма, как правило, без систематического соотнесения с содержанием записываемых мыслей. Этот навык, конечно, значим для личности в целом, но данная его значимость может и не быть основным и непосредственным побудительным мотивом при выполнении соответствующих образовательных действий. Наоборот, во втором случае навык письма является служебным и подчинен решению проблемы развития ясного, ответственного и результативного мышления о себе и об окружающем мире, выражающегося в речи и в письме. Если в первом случае мировоззренческие стороны образования остаются как бы в тени, то во втором они становятся едва ли не самозначимыми. Решая конкретные образовательные задачи и не связывая их с интегральной целью развития личности, нетрудно запутаться в частности, потерять или исказить сущностную направленность образования. Отсюда вытекает настоятельная необходимость философского, теоретико-мировоззренческого осмысления практической образовательной деятельности.

Нередко от теории образования требуют ясных оснований, четких понятий и разграничений, надежных дедуктивных выводов, допускающих эмпирическую проверку. Если же прямая верификация теории затруднена, то позитивистски ориентированные исследователи спешат констатировать наличие в ней концептуального произвола или беспорядка. Здесь следует учесть то отмеченное в свое время А. Бергсоном обстоятельство, что полного беспорядка или абсолютно го хаоса не существует, а скорее есть два разных вида порядка. Один из них относится к миру живого, пронизанному спонтанными изменениями и волевыми усилиями; другой характеризует неодушевленное, механическое бытие. "Случайность только объективирует состояние души индивида, который ожидал встретить один вид порядка и встретил другой" (Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. — Мн.: Харвест, 1999. — С.258-259). Если нас интересует устройство и функционирование некоего механизма, то мы вправе добиваться четкого, строго упорядоченного его описания. Но человеческая личность — это не механизм, даже если кому-то очень хочется придать ей механический характер.

Личность и образуется, и продолжает существовать, развиваться лишь благодаря волевому усилию, активности, возобновляющемуся выбору жизненной позиции. В применении к образующейся, становящейся личности твердые, логически строгие и выверенные понятия, как правило, неуместны и неэффективны, ибо они не схватывают сути дела. Ведь речь идет о процессе, притом чрезвычайно многогранном и разноуровневом, в котором одни параметры на время обретают относительную устойчивость, тогда как другие, связанные с ними, претерпевают изменения, способные притом привести к некоторой, тоже временной устойчивости. Устойчивое в личностном бытии всегда условно, частично и преходяще; полная определенность здесь равнозначна прекращению жизненного процесса. Понятия, применяемые для постижения процесса образования личности, должны быть, однако, принято говорить,

живыми, открытыми все новым связям человеческого бытия, пригодными для выражения новых качеств, способностей, целей, имеющими экзистенциально насыщенное содержание. Одним из них является понятие свободы, которое справедливо связывают с сущностным определением человека как личности или как “духа”. Человеческая свобода соткана, так сказать, из противоречий. Она предполагает самодетерминируемость личности и, вместе с тем, добровольное подчинение нравственному закону, способность осуществлять осознанный жизненный выбор и социально-культурную обусловленность каждого из вариантов такого выбора. Подобная противоречивость характерна и для других философских понятий, охватывающих разные стороны процесса образования личности и составляющих, в силу этого, категориальный аппарат философии образования.

В принципе любое человеческое знание может быть вовлечено в образовательный процесс, ибо оно предназначено для усвоения людьми и использования в ходе их жизнедеятельности, а это свидетельствует также об определенной его причастности к становлению и функционированию их мировоззрения. Особенно значима мировоззренческая функция философских знаний, представляющих собой категориальные формы человеческого самопознания и самоопределения в мире. Правда, от философии образования мы ожидаем прежде всего выработки концептуальных подходов, методологических ориентиров в понимании образовательной деятельности в целом, а не только побуждений к образовательному освоению определенных философских знаний. Действительно, каждая зафиксированная в культуре философская позиция содержит либо явно декларированные, либо подразумеваемые указания на то, каким должен быть человек, как он должен образовываться в личностном плане. Если исходная философская позиция преимущественно догматична, то ее усвоение личностью побуждает следовать авторитетным суждениям, подчиняться их логике, а в конечном итоге стремиться к утверждению и сохра-

нению рекомендуемого соответствующим учением способа общественного устройства. Поскольку всякая конкретная философская позиция является в чем-то односторонней, частичной, можно констатировать, что здесь часть стремится заменить собой целое, оттеснив или затемнив другие части. В этом смысле определенная образовательная плодотворность мировоззренческого релятивизма и скептицизма состоит хотя бы в открываемой ими возможности сопоставления различных философских подходов к той или иной проблеме человеческого бытия, критического переосмысления этих подходов и самостоятельного связывания их образующейся личностью в некую новую, выработанную ею, самобытную целостность, которая порой даже не предполагалась создателями соответствующих учений. Чем шире философский кругозор личности, тем больше у нее исходного материала для осуществления собственного мировоззренческого синтеза, который реально протекает не как одномоментный акт, а как возобновляющийся процесс самоопределения в жизни.

Данный курс лекций предназначен прежде всего для слушателей институтов повышения квалификации и переподготовки кадров, которые уже имеют законченное высшее образование. Сложившись как личности, они способны с полной ответственностью отнестись и к усвоению новых профессиональных знаний, и к дальнейшему углублению своей мировоззренческой позиции. Для них, скорее всего, неуместно простое повторение или догматическое декларирование широко известных философских положений и выводов, зато вполне оправдана проблематизация некоторых расхожих и поэтому обычно некритически воспринимаемых положений и идей. Так, в философско-педагогической публицистике весьма нередки рассуждения о множественности сосуществующих образовательных парадигм, хотя, строго говоря, эта множественность столь же удивительна, как и совместное правление в Великобритании нескольких королей.

Вопросы, которые предполагается обсудить здесь, может быть, не столь эффектные. Речь пойдет о содержании базовой

философской идеи образования и о задачах осуществления мировоззренческого синтеза на различных этапах образования личности, включая и образование взрослых. Думается, однако, что без предварительного обсуждения этих вопросов дальнейшее плодотворное продвижение в проблемном поле философии образования будет существенно затруднено.

Вопросы для самоконтроля

1. Как соотносятся “систематическая” и “наставительная” философия, философия как любовь к мудрости и философия как наука?
2. Что означает утверждение о нелинейности философского мышления?
3. Каковы основные значения понятий “человек”, “образование”, “общество”?

Лекция 2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ: КРИТЕРИИ АНАЛИЗА

Говоря о современном философском знании, следует иметь в виду не только те положения и идеи, которые высказаны ныне живущими или творившими в недавнее время философами, но и весь массив философских произведений и заключенных в них учений, мыслей, который сохраняет свою актуальность, реально вовлечен в процесс теоретико-мировоззренческого мышления, протекающий в наши дни. Конечно, при рассмотрении истолкованной подобным образом совокупности современного философского знания не избежать некоторого упрощения и усреднения, ибо интересы и пристрастия отдельных участников процесса философского поиска могут характеризоваться значительным “разбросом”, иметь такую направленность и историко-философскую основу, которые как бы выпирают из общепринятых представлений о нормативном перечне источников, а также базовом составе общезначимых проблем и идей. Вместе с тем сам факт необычности отдельных позиций и предпочтений свидетельствует о наличии некоего единого для большинства представителей философского сообщества концептуального фона, соотнесение с которым обнаруживает и как бы заостряет, делает отчетливыми отклонения, уникальности.

Итак, современное философское знание вбирает в себя многое из философского наследия прошлого, переосмысливаемого с

точки зрения теоретико-мировоззренческих и жизненно-практических проблем, характеризующих, так сказать, злобу дня. То в философских учениях прошлого, что востребовано нашей жизнью, подвергается обсуждению, обдумывается, включается в связи с другими феноменами современной культуры и в конечном итоге реализует свой образовательный потенциал, сказываясь на мировоззрении людей. Признание принципиальной образовательной направленности актуализированного в культуре философского знания побуждает нас задуматься над тем, насколько это знание пригодно или, скажем, приспособлено для решения задач мировоззренческого образования самых разных людей — школьников и студентов, ученых, практических работников и т. д. Очевидно, критерии этой пригодности, адекватности неодинаковы в рамках среднего и высшего, общего и специального, институционализированного либо спонтанно и самобытно осуществляющегося образования личности. Более обстоятельно эти вопросы будут рассмотрены в последних двух лекциях. Здесь же отметим, что, усредняя и обобщая подобные характеристики, мы лишаемся возможности учесть многие детали, которые могут оказаться значимыми в изменившихся обстоятельствах или при новом подходе к сложившейся организации жизни. Поэтому важно прояснять основания и границы оправданности всякого такого усреднения, понимая при этом, что без известных упрощений нам все же не обойтись, если мы желаем получить, так сказать, концентрированные выводы относительно изучаемых явлений.

От прошлого нам досталось привычное и во многом оправданное общее членение философского знания по направлениям, или теоретико-мировоззренческим позициям, а также по базовым теоретико-мировоззренческим проблемам, ключевые подходы к решению которых по существу определяются этими позициями. Задаваемый таким образом концептуальный каркас совокупного философского знания получает конкретизированное выражение в специфическом понятийном аппарате того или иного философского учения. Вопрос об

образовательном потенциале философского знания тесно¹ связан с вопросом о том, на каком “философском языке”, с использованием каких философских категорий целесообразно оформлять, организовывать это знание для того, чтобы оно могло быть наиболее результативно включено в процесс мировоззренческого образования людей.

Здесь сразу же нужно зафиксировать многоплановость и проблематичность критериев результативности любой, в том числе и мировоззренческой, образовательной деятельности. Напомним, что образование процессуально по способу реализации; его невозможно истолковать как некий предмет или исчерпывающе охарактеризовать как состояние образуемого предмета, ибо оно выступает прежде всего как изменение, становление нового качества, носителем которого является человеческая личность. Непосредственными субъектами этого процесса становления являются отдельные люди — ученики и учителя, родители и дети и т. д. Поэтому вполне правомерны попытки определить критерии результативности образовательной деятельности прежде всего на личностном уровне ее осуществления. Соответствующий результат можно рассматривать и в его процессуальном аспекте (как способность и готовность осуществлять самообразование, то есть претерпевать, намечать и реализовывать конструктивные изменения, работать над собой для продвижения к некоей значимой цели), и с точки зрения достигнутого состояния, именуемого образованностью, имеющей, в свою очередь, и личностную, и социально-культурную значимость.

Цель образования личности можно определять по-разному. Так, ее нередко усматривают в создании предпосылок и действительном обеспечении максимально полной, гармоничной и социально приемлемой самореализации личности. Подобный целевой критерий допускает несходные, порой даже полярные конкретизации, и надо решать, что важнее — внутренние тенденции и достижения личностного развития или же показатели социальной либо какой-то иной, превышающей

человеческую меру, эффективности образования личности. Достаточно отчетливо выделяются три возможные позиции по данному вопросу. Первая, называемая обычно гуманистической, но допускающая и определение в качестве персонистской, утверждает самоценность человеческой личности и неправомочность подчинения ее образовательного становления неким внешним для нее, предзаданным ей целям. Вторая, по существу соционистская, исходит из утверждения социальной природы личности и связывает критерии оценки эффективности ее образования с достижением социально значимых целей, подчинением развития личности требованиям так или иначе истолкованного общего блага, следованием предписаниям и нормам культуры и т. д. Третья, скажем так, теонистская, постулирует существование абсолютных, надисторических и сверхприродных требований к образованию личности, предъявляемых неким божеством или же вневременными универсальными ценностями, которые могут быть истолкованы как безличные божества.

Несходство этих трех позиций в определении критериев эффективности образования не следует преувеличивать и тем более искусственно усиливать. Внутренние процессы развития человеческой личности в значительной мере порождаются и обуславливаются интериоризацией внешних влияний, и степень автономности этих процессов неодинакова на разных этапах жизненного пути людей. Известно, например, что у детей огромную роль играет подражание, которое, как и внушение, можно считать общесоциальным феноменом. Даже если мы попытаемся свести внутренние моменты бытия индивидов к природным психофизиологическим задаткам, особенностям и ограничениям, то и в этом случае полнота и направленность реализации определяемых ими возможностей развития личности в значительной мере определяется социокультурными обстоятельствами ее жизни: происхождением, социальным положением и его изменениями, влиянием значимых близких, получаемым формальным образованием, родом деятельности,

доступностью и разнообразием информации и т. д. Здесь со всей силой сказывается включенность человека в современные ему, актуализированные в культуре системы ценностей и знаний о мире, только опираясь на которые (а также отталкиваясь от них), возможно обрести и развивать далее личностную самобытность. Время жизни и объем возможного собственного, уникального бытийного опыта каждой отдельной личности ограничены; быть чем-то определенным мы можем лишь благодаря усвоению и переистолкованию более или менее обобщенного, нередко обезличенного опыта других людей, духовная связь с которыми, даже если она не замечается нами или не воспринимается в качестве значимой, обеспечивает поступательность общественного процесса.

С другой стороны, акцентирование значимости надличностных и даже сверхсоциальных критериев эффективности образования, показателей зрелости личности призвано предостеречь нас от чересчур поспешных и категоричных оценок и выводов, связанных с абсолютизацией как личностной самости, так и социальной полезности или предпочтительности. Как личность во многом определяется обществом, так и развитие общества складывается в результате усилий отдельных личностей и их групп; и там и здесь мы имеем дело с процессами обновления, где многое не предзадано, а отдаленные последствия не поддаются строгому расчету. Поэтому развивающаяся личность нуждается не только в объективных знаниях о мире и о себе, не только в понимании социальной конъюнктуры, даже если она принимает форму утверждений об общественной пользе, воле народа или политической целесообразности, но и в усвоении некоторых общих ориентиров, во внятном голосе совести и разума, в понимании универсальных требований человечности, которые, понятно, могут и не иметь религиозной оболочки.

Итак, при оценке результативности образовательной деятельности необходимо совместно использовать разноплановые и разноуровневые критерии, вследствие чего такая оценка

утрачивает однозначность, а нередко также и понятийную ясность, приобретая скорее интуитивный, нежели дискурсивный характер. Является ли это свидетельством ее неадекватности или же, наоборот, указанием на неустранимую ограниченность подходов к образованию исключительно с позиции сциентистской, научно-технической рациональности? Для ответа на данный вопрос вновь следует учесть тот ранее уже отмеченный факт, что отчетливость и строгая фиксация значения используемых нами понятий связана с устойчивостью, определенностью предметов, к которым они относятся. Поскольку феномен образования не исчерпывается какими-то локальными образовательными действиями и по существу, учитывая его реальную масштабность и значимость, имеет мировоззренческий статус, решение вопроса о критериях эффективности образования возможно лишь в рамках его философского, теоретико-мировоззренческого рассмотрения.

Образование является особой, специфической для человеческого бытия формой развития, поэтому нам нужно прежде всего обратиться к давней философской проблеме объяснения развития, связанной с установлением того, является ли развитие имманентной характеристикой мирового бытия, пронизывающей последнее от самых глубин и вплоть до уровня эмпирически фиксируемых явлений, или же, наоборот, мироздание, включая и человеческое бытие, в сущности неизменно, а процессуальность, ведущая к возникновению нового, отличает лишь уровень явлений. Первая позиция привычно именуется диалектической, вторая же может быть названа догматической или, в русле гегелевско-марксовской традиции, метафизической. Каждая из них имеет свое специфическое обоснование или, так сказать, оправдание, однако осмысление истории философии и современных процессов, протекающих в сфере научного познания, побуждают отдать предпочтение диалектическому миропониманию. Последнее же, как известно, связано с отказом от надежд и притязаний на установление абсолютных истин, исчерпывающих понятийных определений бытия,

с признанием условного характера всякой конкретной научной концепции, философской категориальной системы, а равно и всякой замкнутой совокупности ценностно-целевых ориентиров образовательной деятельности.

Здесь уместно напомнить, что А. Бергсон, исходя из разработанной им самобытной версии “философии жизни”, остро критиковал кантовский гносеологический релятивизм и доказывал возможность достижения абсолютного знания путем интуиции, своего рода интеллектуальной симпатии, обеспечивающей слияние нашего сознания с внутренней сущностью развивающегося, “образующегося” бытия. Он полагал, что интуитивный путь познания характерен именно для философии и противоположен аналитической познавательной деятельности, свойственной так называемым положительным наукам. В них прежде всего производится расчленение изучаемых предметов на элементы, знания о которых фиксируются в устойчивых понятиях, а затем предпринимаются попытки восстановить из этих элементов исходную изменчивую целостность, постичь реальный жизненный процесс путем манипулирования абстрактными элементами и выражающими их четкими категориями. По убеждению Бергсона, эти попытки обречены на неудачу; наука неспособна понять и познать жизнь, спонтанное развитие. Интуиция как противоположность ограниченной научной рациональности состоит, как он полагал, в напряженном стремлении и усилении слиться с постигаемым, сущностно изменчивым предметом, проникнуться его неповторимостью, невыразимой в формах аналитического мышления.

Педагогическая направленность этих рассуждений может быть усмотрена в том, что “существует но меньшей мере одна реальность, которую все мы схватываем изнутри, путем интуиции, а не простым анализом. Это — наша собственная личность в ее истечении во времени. Это наше я, которое длится” (Бергсон А. Указ. соч. — С.1176). Внутреннюю жизнь личности невозможно представить наглядно, еще труднее представить ее посредством четких, твердо установленных понятий;

глубинное ее постижение достигается лишь интуицией. Оперирование ясными понятиями, фиксирующими сходство различных предметов по отдельным параметрам и совпадение определенных их элементов, имеет важное достоинство простоты и доступности каждому образованному человеку. Но оно же характеризуется неизбежным скольжением по поверхности изучаемых явлений, освоением всего лишь отдельных частей, а не их глубинной целостности, улавливанием одномоментных устойчивых состояний или проекций непрерывного жизненного процесса, но отнюдь не его сути. Понятийная форма познания является источником возникновения все новых и новых концептуальных систем, каждая из которых относится к какой-то частности, возводимой в абсолюте. Если философия не сводится к игре идей, то она, как утверждает Бергсон, должна выйти из пределов строго определенных понятий и перейти к интуиции. “Конечно, понятия для нее необходимы, ибо все другие науки работают обыкновенно над понятиями, а метафизика не может обойтись без других наук” (Там же. — С.1185). Тем не менее она нуждается в освобождении от косных, неподатливых понятий и создании понятий гибких, готовых “принять ускользающую форму интуиции”.

В этих рассуждениях содержится немало поучительного и убедительного. Трактовка Бергсоном жизни как творчества, внедряющего неопределенность и непредзаданность в строгую необходимость физических сил (понимание им которых выглядит, надо признать, устаревшим с точки зрения современного естествознания) сопрягается здесь с толкованием личности как динамической целостности, заново выстраивающейся в каждый новый момент своего бытия при помощи накопленного опыта и непрерывно меняющейся на основе этого опыта. О человеке как сознательном существе, существование которого состоит в изменении и самоопределении (Там же. — С.21), у нас действительно нет исчерпывающих твердых понятий. Вместе с тем Бергсон утверждает, что индивид не имеет самостоятельного “жизненного начала” — он не самопорождается,

а происходит от другого организма. Поэтому неправомерно абсолютизировать внутреннюю целесообразность отдельного живого организма, в том числе и отдельного человека, как если бы он существовал исключительно для самого себя. “Целесообразность должна быть внешней, или же она — ничто” (Там же. — С.55).

Таким образом, наша философская интуиция должна направляться, по Бергсону, не на постижение жизненного процесса отдельной личности, а на проникновение во всеобщую сущность жизни, по отношению к которой бытие каждого отдельного живого существа — это лишь промежуточный или даже факультативный этап, лишенный самостоятельной значимости. Тем самым гуманистический образовательный пафос данной философской концепции оказывается в значительной мере утраченным. Образование отдельной личности мало интересует Бергсона, если только это не великая личность творца новой формы религии или морали; основной его интерес скорее обращен к специфически истолкованному Богу, понимаемому как жизнь, деятельность, активность, свобода во всей их полноте. Критикуя, исходя из позиции интуитивизма, относительность различных философских систем, он приходит к утверждению некоего нового абсолюта, который, правда, имеет, так сказать, человеческую размерность, как это следует из приведенного здесь приблизительного перечня его характеристик.

Сделанный Бергсоном вывод о том, что жесткие инструментальные понятия не применимы к образованию личности, как и к процессам развития в целом, конечно, важен, но не нов. Еще Кант справедливо подчеркивал, что категории рассудочного мышления предназначены для познания предметов нашего внешнего опыта, установления законов природы, постижения причинной связи ее явлений и, будучи орудиями нашего господства над природой, непригодны для сущностного человеческого самопознания. Однако именно человек как мыслящее существо, как личность, в которой моральный закон открывает

“жизнь, независимую от животной природы и даже от всего чувственно воспринимаемого мира” (Кант И. Соч. Т.4. Часть I. М.: Мысль, 1965. — С.500), признается Кантом имеющим высшую ценность, являющимся абсолютной целью, а не средством для достижения какой-то иной, внешней по отношению к нему цели. При этом человек обладает интуитивным знанием нравственного закона, о котором говорит голос его совести и напоминает чувство долга. Правда, человек по своей природе скорее зол, нежели добр, и требуются немалые образовательные усилия для того, чтобы он сумел возвыситься до плодотворного, осознанного и ответственного жизненного самоопределения, до подлинной свободы как “самообладания при помощи разума”.

Утверждение высочайшего достоинства человека как свободного, в силу своей разумности, существа, а также признание человека существом, принадлежащим не только к миру свободы, но и к миру природы, где действуют объективные законы, и притом существом образующимся, находящимся в становлении, открывает перспективы такого развертывания философии образования, которое способно охватить весь массив современного философского знания путем выявления его, так сказать, человеческого измерения. Начало этому движению положил сам Кант, который хотя и уделял особое внимание коренному обновлению теории познания, однако исходил из признания ведущей роли практического разума по отношению к разуму теоретическому, обеспечивающему познание природы. Он как бы подвел итог предшествующему развитию философской мысли, в ходе которого на первый план последовательно выдвигались онтологическая (космологическая), теологическая, гносеологическая проблемы, и показал с максимально возможной в то время убедительностью необходимость осуществления антропологического поворота в философии, выдвигающего на первый план проблему человека, его образования, просвещения, восхождения к свободе.

Актуализация данной проблемы подготовлена как общим ходом социально-культурного развития в русле европейской

традиции, начало которой было положено еще в древней Греции, так и процессами, протекавшими в течение длительного времени в сфере философского миропонимания. По существу мы можем констатировать, что все классические философские проблемы в той или иной степени получают в наши дни антропологическое истолкование или углубление. В принципе членение проблемного поля философии на важнейшие “сектора” может быть произведено следующим образом. Поскольку философия есть систематическое, облеченное в понятийную форму размышление об основаниях отношений человека и мира, ключевыми направлениями этого размышления выступают вопросы о том, что есть мир сам по себе, или – каково подлинное, первичное и фундаментальное бытие (онтологическая проблема); далее, о том, что есть человек по своей сути и как его сущность соотносится с его существованием (антропологическая проблема в ее, так сказать, рядоположенности и относительной отделенности от других философских проблем); наконец, о том, каковы базовые черты деятельно-практического отношения человека к миру (праксеологическая проблема), а также его духовного отношения к миру. Последнее выступает как в преимущественно эмоционально-ценностной (художественно-эстетическое, нравственное, религиозное, социально-психологическое и иные отношения), так и в рационально-познавательной (гносеологическое отношение) формах.

На разных этапах истории философии в качестве лидирующей или даже доминирующей выдвигалась то одна, то другая из этих проблем, что связано, надо думать, со своеобразной стадийностью развития теоретико-мировоззренческого сознания и самосознания людей. Проблемы познания и сущностного истолкования внешнего бытия кажутся до поры до времени более важными и интересными, как это характерно и для стадии детства в индивидуальном развитии личности; однако по мере взросления приходит осознание того обстоятельства, что мир дан нам лишь в формах нашего опыта и через призму нашей субъективности, и в качестве ключевой и приоритетной

задачи выдвигается человеческое самопознание. Став ведущей, определенная философская проблема как бы задает общую тональность и преимущественную направленность теоретико-методологического мышления, организует вокруг себя все остальные его формы, развившиеся в данную эпоху или перенесенные из прошлого. В связи с этим накапливается опыт проблемно ориентированного упорядочения и синтеза всего совокупного массива философского знания, который, как показано в работах автора данного курса, не тождественен опыту построения концептуально однородных целостных философских систем (См.: Вишневский М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. — Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 1999).

С известной долей условности можно определить, что античная философия была преимущественно космоцентричной, средневековая — теоцентричной, тогда как, начиная с эпохи Возрождения, на первый план выходит проблема человека, первоначально представленная более узко — как проблема человеческого познания, связанная с установлением истоков и путей достижения надежного, достоверного знания о мире. Важный урок критической философии Канта, в которой был осуществлен синтез эмпиризма и рационализма, состоял в уяснении, что наши знания о мире опосредованы той позицией, которую мы в нем занимаем, и теми априорными формами, в которых осуществляется процесс познания. Хотя Кант постулировал неизменность данных форм, есть все основания для того, чтобы считать их историчными, формирующимися на основе ранее приобретенного интегрального человеческого опыта и направляющими, в силу этого, дальнейшую познавательную деятельность. Поэтому чисто и всецело объективное знание и недостижимо, и нефункционально, ибо в нем, даже если бы оно было возможно, не были бы выражены наши жизненные задачи и устремления. Если картина мира абсолютно объективна, то в ней нет места человеку как субъекту своего жизненного процесса. Такая картина не соразмерна

человеку; непонятно, какой именно субъект ее создает и как она вообще могла возникнуть.

Кант, разумеется, признает принадлежность человека к миру природы, где царствуют, по его убеждению, причинность и объективная необходимость. Но этим “природа” человека вовсе не исчерпывается, ибо подлинная и собственная сущность человека, по Канту, есть свобода, а она вытекает из человеческой разумности и способности полагать самому себе закон, внутреннее правило деятельности, начиная своим свободным решением новые ряды причинных связей в мире, которые не имели бы бытия без этого решения и связанного с ним действия. Данную мысль в заостренной и несколько преувеличенной форме выражает и Н.А.Бердяев, который подчеркивает, что человек как личность не является частью универсума и вообще частью чего бы то ни было. Имеется в виду, что человеческая личность не может быть определена как вещь или как некоторое застывшее состояние; она разворачивается, обогащается или, как мы бы сказали, образуется, представляя собой процесс самосозидания, неизменность изменений.

“Личность не есть часть общества, как не есть часть рода. Проблема человека, т. е. проблема личности, первичнее проблемы общества. Ошибочны все социологические учения о человеке, они знают лишь поверхностный, объективированный слой в человеке. Лишь извне с социологической точки зрения личность представляется подчиненной частью общества, и притом очень малой частью по сравнению с массивностью общества. Но подлинное учение о человеке-личности может построить лишь экзистенциальная философия, а не философия социологическая, как и не философия биологическая. Личность есть субъект, а не объект среди объектов, и она вкоренена во внутреннем плане существования, т. е. в мире духовном, в мире свободы. Общество же есть объект. С экзистенциальной точки зрения общество есть часть личности, ее социальная сторона, как и космос есть часть личности, ее космическая сторона” (Бердяев Н.А. Царство Духа и царство

Кесаря. — М.: Республика, 1995. — С.15). Это полемически заостренное высказывание Н.А.Бердяева можно расценивать не как исчерпывающее решение вопроса о личности, а скорее как настоятельный призыв к поискам и размышлениям, прорывающим дремотные, непродуманные повседневные очевидности и некоторые недостаточно обоснованные их философские отображения.

Антропологическая интерпретация всех основных проблем философии, соизмерение всех почерпнутых из опыта данностей мирового бытия с осуществляющей этот опыт и образующейся в ходе его человеческой личностью позволяет раскрыть громадный и до сих пор далеко еще не освоенный гуманистический потенциал философского знания. Так, антропологическая проблематизация наших знаний о внешней природе, материальном мире связана с философско-мировоззренческим осмыслением того факта, что мировое бытие допускает, делает возможным существование человека как свободного, самоопределяющегося существа. Человеческая свобода, как было показано еще Кантом, не противоречит природной необходимости, а реализуется через нее. Поэтому поучительны и плодотворны в педагогическом отношении (по крайней мере потенциально) не только философские учения, акцентирующие человеческую свободу, но и те онтологические концепции, которые, будучи построены на основе современного естественнонаучного знания, показательны своим антидогматизмом и побуждают пересмотреть многие привычные мировоззренческие постулаты. К этому вопросу мы специально обратимся в одной из следующих лекций.

В наши дни становится особенно понятным вывод о бесперспективности подчеркнута объективистских философских онтологий, имеющих якобы научные основания, но вместе с тем не учитывающих с должной основательностью, что сменяющие друг друга научные картины природной и социальной действительности отражают мир под углом зрения человеческой практики и человеческого самопознания. Напомним в связи

с этим, что, по Канту, “величайшая и, быть может, единственная польза всякой философии чистого разума только негативная: эта философия служит не органом для расширения, а дисциплиной для определения границ, и, вместо того, чтобы отыскивать истину, у нее скромная заслуга: она предохраняет от заблуждений” (Кант И. Соч. Т.3. М.: Мысль, 1964. — С.655). Неслучайно поэтому, начиная с 19 века, в философии предпринимаются многочисленные попытки построения новой онтологии, понимаемой как учение о человеческом бытии, через призму которого нам дан также и мир объективированных форм бытия. Такова по сути дела экзистенциальная линия в современной философии, образовательное значение которой исследовано пока еще недостаточно полно.

Х.Ортега-и-Гассет, один из ярких философов-экзистенциалистов, справедливо отмечал, что “никакое познание чего-либо не будет достаточным — то есть достаточно глубоко укорененным, — если не начнется с точного определения того, где и каким образом это “что-либо” обнаруживает себя, дает о себе знать, возникает, прорастает, в конечном счете, начинает существовать” (Ортега-и-Гассет Х. Дегуманизация искусства. — М.: Радуга, 1991. — С.256). Мир как изначальная данность нашей жизни — это не тот мир, картина которого создается наукой. Так, Земля для нас — это прежде всего прочная опора; она переживается нами как нечто конкретное и дорогое, вызывающее множество теплых чувств. Мир существует в отношении ко мне, и это — не совокупность вещей, а система событий и значимостей, необъятная прагматическая реальность. Картина объективного мира, по мнению испанского философа, не изначальна в бытийном, экзистенциальном отношении, ибо она выстраивается на основе социальных отношений между людьми, выявляющих в их опыте некую общность, универсальную данность, а исторически развившаяся наука возводит в принцип своей деятельности воспроизводимость опыта, независимость его результатов от субъективных пристрастий.

Резюмируя экзистенциальную позицию в философии, Н.А.Бердяев отмечал, что всякая онтология заключает в себе

антропологизм. “Неверно сказать, что бытию, понятому объективно, принадлежит примат над человеком, наоборот, человеку принадлежит примат над бытием, ибо бытие раскрывается только в человеке, из человека, через человека” (Бердяев Н.А. О назначении человека. — М.: Республика, 1993. — С.25). Не вызывает сомнений антропологическая “насыщенность”, а в конечном итоге образовательная значимость философских теорий познания. Еще Дж.Локк, автор едва ли не первого крупного философского сочинения, целиком посвященного проблемам гносеологии, отмечал в своем знаменитом “Опыте о человеческом разуме”, что его задача состоит в выяснении познавательных способностей человека и установлении их пределов, знание которых позволило бы избежать бесплодных споров и разъедающего скептицизма, послужило бы побуждением к продуктивной умственной деятельности. “Наша задача здесь, — писал он, — знать не все, а то, что важно для нашего поведения, Если сможем найти мерилла, по которым разумное существо в таком положении, в какое человек поставлен в этом мире, может и должно управлять своими мнениями и зависящими от них действиями, нам нет нужды смущаться тем, что некоторые вещи ускользают от нашего познания” (Локк Д. Избр. филос. произведения. В 2 т. Т.1. — М.: Мысль, 1960. — С.74)

Кант тоже полагал, что вещи сами по себе нам знать не нужно, а все их стороны и связи, которые значимы для нашей практической деятельности, будучи представлены в опыте, становятся вполне доступными человеческому познанию. Правда, исходя из позиции персонализма, Бердяев упрекает Канта в том, что в его теории познания не присутствует реальный человек как экзистенциальный центр во всей полноте его бытия. а представлен лишь трансцендентальный субъект, лишенный плоти и крови. Такова, впрочем, общая установка науки, для которой важно преодолеть субъективизм и скептицизм, гарантировать прочность, проверяемость и воспроизводимость познавательных результатов. Философия, по Бердяеву, решает иные задачи, нежели наука. “Главный признак, отличающий

философское познание от научного, нужно видеть в том, что философия познает бытие из человека и через человека, в человеке видит разгадку смысла, наука же познает бытие как бы вне человека, отрешенно от человека. Поэтому для философии бытие есть дух, для науки же бытие есть природа” (Бердяев Н.А. О назначении человека. — С.24). Речь здесь не идет об утверждении первичности духа в смысле сотворения им природы; Бердяев просто подчеркивает условность и ограниченность всякой объективации, поскольку смысл бытия открывается лишь в духовном, но не в объективированном, где нет места смыслу. Даже познавать чьи-то идеи, — пишет он, — я могу только при том условии, что делаю их своими, сам над ними работаю, нахожу и выражаю в них самого себя. Человек бытийственен, “но и бытие человечесно, и поэтому только в нем я могу раскрыть смысл, соизмеримый со мной, с моим постижением” (Там же. С.25-26). Теория познания “должна быть философской антропологией, учением о человеке, а не учением о трансцендентальном сознании и гносеологическом субъекте, но и не психологическим или социологическим учением о человеке” (Там же. — С.27), а учением онтологическим. Бердяев настаивает на условность различий онтологии и гносеологии: “Только бытие в силах познавать бытие. И если бы познание не было уже бытием, то доступ к бытию был бы ему закрыт. Познание в бытии совершается и является внутренним событием в бытии, изменением бытия... Познание есть внутренний свет в бытии” (Там же. — С.28). Более того, в познании человек возвышается над познаваемым предметом, поскольку овладевает им творчески, а не просто копирует его. Поэтому в познании бытие возрастает (Там же. — С.30).

Данные выводы имеют самое непосредственное отношение к учебно-познавательной деятельности и вообще к процессу образования личности. Несколько более подробно об этом будет сказано в последующих лекциях. Здесь же отметим лишь, что и онтология, и гносеология, и социальная философия, и аксиология, этика, эстетика, другие отрасли философского

знания тоже предназначены быть своеобразными инструментами человеческого самопознания и образования личности. Объективация предмета каждой из них, стремление установить соответствующие неизменные законы и т.д. сопряжены с опасностью забвения того факта, что все эти предметы не имеют самостоятельного бытия, независимого от жизнедеятельности реальных людей как личностей. Опасно также слепо доверяться традиции и позволять отвердевшему в ней прошлому опыту господствовать над нынешним, живым опытом, как, впрочем, опасно и бездумно отвергать всякую традицию только потому, что она не нами сотворена и санкционирована.

Вместе с тем противопоставление философии науке как знания экзистенциально насыщенного знанию обезличенному, утратившему человеческие корни, нужно сопроводить серьезными оговорками. В современной науке, в противоположность механистическому миропониманию, важную роль играет следование антропному принципу и все более полно учитывается реальная роль человека как субъекта познавательного и бытийного процесса. Исчерпывающее постижение личностной неповторимости во всем многообразии ее проявлений недоступно не только для науки, но и для философии, которая тоже рассматривает человека собирательно. Всецело личностное знание невыразимо в понятийной форме, и поскольку философия представляет собой теоретическое мировоззренческое мышление, она не может исключить из арсенала своих методов исследования абстрагирование и обобщение. Разные науки охватывают неодинаковые и дополняющие друг друга стороны человеческого бытия; но ведь и философия не является чем-то однородным и монолитным, она реально расчленена на различные направления, течения, школы, которые лишь в совокупности охватывают все проблемное поле теоретического мировоззрения.

Утверждение о том, что все философское знание имеет образовательную направленность, а вся философия в целом по существу выступает как философия образования, включает в

себе призыв к конструктивному преодолению известной элитарности философии, противопоставления ее жизненно-практическому знанию и обыденному мировоззренческому самоопределению людей. Теоретические концептуализации и проблематизации жизненного опыта оправданы в той мере, в которой они углубляют его понимание и благотворно сказываются на человеческой деятельности. Будучи мировоззренческой теорией, философия сближается с наукой и вместе с нею попадает в своеобразную зону риска, где отдельные положения и выводы, в сущности предназначенные для образовательного освоения людьми, нередко оказываются плохо приспособленными для решения этой задачи, малоэффективными в образовательном плане. Переосмыслить философию с точки зрения возможности ее истолкования и использования как современной философии образования означает, с одной стороны, выявить образовательный смысл и потенциал ее важнейших учений и идей, а с другой стороны — найти способы возможно более успешной реализации этого потенциала как через институционализированные формы трансляции философского знания, так и через индивидуально осуществляющиеся процессы мировоззренческого самообразования людей.

Вопросы для самоконтроля

1. Каковы основные подходы к определению целей образования личности?
2. Чем различаются понятия о внешних предметах и понятия о человеческом бытии, об образовании личности?
3. Как можно определить перечень важнейших философских проблем? В чем состоит их образовательная значимость?

Лекция 3

ОСНОВОПОЛОЖЕНИЯ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖ.ДЬЮИ И С.И.ГЕССЕНА

Проблема образования для философии едва ли не изначально, хотя далеко не всегда и не всеми она признавалась здесь ключевой, основополагающей. Как только первые философы перешли к рассмотрению человеческого бытия, данная проблема сразу же привлекла их внимание и была подвергнута более или менее обстоятельной разработке. Достаточно напомнить о педагогических идеях Сократа, Платона, Аристотеля, Будды, Конфуция и других выдающихся мыслителей древности. В новейшей философии к этой проблеме с разных сторон обращались позитивисты и экзистенциалисты, неокантианцы и творцы современной герменевтики, марксисты и религиозные философы, представители других направлений и школ.

Анализируя историю духовного развития западного общества в течение последних двух столетий, нетрудно заметить, что 19 век в целом был весьма плодотворным с точки зрения развития педагогической мысли. При этом обособление педагогики в качестве самостоятельной специализированной науки тогда еще не приняло крайних форм, препятствующих широкому и свободному философскому осмыслению ее оснований, и в начале 20 века теснейшая связь педагогической теории и практики с философией, как правило, не вызывала сомнений у исследователей. М.М.Рубинштейн, опубликовавший в это время книгу “История педагогических идей в ее основных чертах”, которая основывалась на понимании педагогики как учения о целях и средствах обучения и воспитания человека,

отмечал, что “каждая законченная система философии должна отлиться в определенное мирозерцание, а определенный взгляд на мир диктует и определенный путь жизни человека и требует соответствующей всесторонней подготовки к ней” (Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. — Иркутск, 1922. — С.32). Поэтому цели педагогики должны определяться в конечном итоге философским мировоззрением, а история важнейших педагогических идей неотделима от истории философии.

Поскольку М.М.Рубинштейн считает философию источником и даже способом оформления таких идей, он дает в своей книге по существу краткий очерк истории философии в ее педагогическом преломлении, раскрывая по ходу дела некоторые социально-культурные детерминанты развития образования. Так, он констатирует, что хотя представляется более логичным, чтобы система образования выстраивалась снизу, начиная с элементарного образования, однако на деле имел место обратный порядок. В древнем мире вопросы начального образования долгое время не привлекали пристального внимания, тогда как высшее знание, сосредоточенное в философии, сразу же вызвало напряженный интерес, ибо именно оно вбирало в себя вопросы, на которые наталкивала сама жизнь. Греческая философская мысль затронула и в той или иной степени осветила практически все ключевые теоретические проблемы мировоззрения, и уже у Сократа и Платона, как констатирует М.М.Рубинштейн, можно найти в первоначальных формах большую часть основных идей относительно образования человека как личности, которые затем разрабатывались, исходя из разных позиций, в течение всей последующей истории педагогики. Свое изложение он завершает обзором оформившихся в конце 19 в. учений педагогического позитивизма.

Данная работа во многом не утратила значения и до наших дней. Почти одновременно с ней были опубликованы фундаментальные исследования Дж.Дьюи и С.И.Гессена по философии образования. Оба этих автора тоже исходили из

признания неразрывной связи философии и педагогики. У Гессена эта мысль отчетливо сформулирована прямо на первых страницах его книги, где отмечается, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся с последних своих основ к чисто философским проблемам, а “борьба разных педагогических течений есть лишь отражение более глубоких философских противоположностей” (Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С.20). При этом указывается, что философские построения, благодаря их тесной связи с образовательной теорией и практикой, приобретают неоспоримое жизненное значение. В свою очередь, Дж.Дьюи тоже всемерно подчеркивает единство философии и образовательной деятельности. Излагая в работе “Демократия и образование” основные положения своей философско-педагогической концепции и подытоживая выполненное исследование характеристикой образовательной направленности философии, он отмечает, что существенной особенностью реализованной в ней методологии познания является отстаивание неразрывности познания и деятельности, которая преднамеренно изменяет окружающую среду (Дьюи Дж. Демократия и образование. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 310).

Другие философские методологии и их педагогические эквиваленты, утверждает Дьюи, предполагают существование таких базовых противоположностей, как эмпирическое и рациональное знание, объективная истина и субъективные воззрения, метод исследования и предметное содержание знания, наконец, противоположность знания и деятельности. Подобные установки он характеризует как дуалистические, противопоставляя им свою позицию, основанную, как утверждает он, на признании единства мира. Философия в целом, полагает Дьюи, тесно связана с мировоззрением и представляет собой размышление о том, какого отклика от нас требует то, что мы знаем о мире. Она есть представление о возможном, а не отчет о случившемся; она есть, далее, “мышление, осознавшее

себя, нашедшее свое место и функцию в опыте” (Там же. — С.295). Поскольку в жизни далеко не все устоялось, четко определилось, и ее течение отмечено многими глубинными преобразованиями, философия должна отражать эту динамичность, незавершенность бытия. Если рассматривать образование как формирование фундаментальных мировоззренческих установок личности, пишет он, то “философию можно определить как общую теорию образования” (Там же. — С.297). В свою очередь, образование понимается им как лаборатория, в которой конкретизируются и проверяются философские суждения.

Итак, Гессен и Дьюи, будучи представителями двух во многом расходящихся линий в современной философии — неокантианской и прагматической — едины в признании того, что философия есть общая и фундаментальная теория образования. Этот вывод сформулирован ими около ста лет тому назад, но и в наши дни он имеет признаки существенной новизны для многих представителей философской и педагогической общественности. Одна из задач данной работы состоит в том, чтобы привлечь внимание к этому выводу, понимаемому не просто как единичная констатация, а по существу как целая программа исследования, в особенности значимая для современности, и постараться, насколько это окажется возможным, раскрыть и реализовать данную программу, опираясь как на историко-философскую традицию, так и на новейшие разработки в области философии образования. Следует ориентироваться по крайней мере на восстановление того уровня философской рефлексии над проблемами образования, который был достигнут на рубеже 19 и 20 веков, а потом оказался во многом утрачен с немалым ущербом и для философии, и для педагогики. В философии, как и в других областях духовного творчества, самое новое по времени не обязательно является самым глубоким по содержанию. По этому поводу основоположник современной герменевтики Х.-Г. Гадамер отмечал, что “классики философской мысли, когда мы пытаемся понять их, выдвигают такие притязания на истину, которые современное

сознание не в силах ни отклонить, ни превзойти” (Гадамер Х.-Г. Истина и метод. — М.: Прогресс, 1988. — С.39).

В.В.Зеньковский, известный своими работами в истории русской философии и в православной педагогике, констатировал, что развитию педагогической мысли препятствуют как близорукий эмпиризм, так и подчинение ее принципам натурализма, а равно и скованность ее “современными” философиями. Натурализм, по его словам, отрицает в человеке божественное начало и поэтому приводит к противоречиям между преходящим и вечным, условным и безусловным в человеческой личности. Сторонники натурализма в педагогике, правда, верят в человеческие силы при правильном их развитии, но они не выходят за пределы того, что может быть изучено наукой. Трансцендентализм — второе из возможных мировоззренческих обоснований педагогики — признает личность связанной с сверхиндивидуальной и сверхприродной сферой ценностей. Этим он, по мнению Зеньковского, открывает простор для педагогического творчества; тем не менее и он лишен “трепета перед Богом”, а источник высших ценностей оказывается непроясненным (Зеньковский В.В. Педагогика. — М., 1996; он же. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993). Третья форма обоснования педагогики, которой и придерживается данный автор, исходит из того, что личность не может быть абсолютизирована, ибо она не развивается сама из себя, а приобретает свое содержание в общении с миром ценностей, в живом социальном опыте, в обращении к Богу, и надо помочь раскрытию в ребенке заложенного в его природе образа Божия, учитывая вместе с тем первородный грех, не позволяющий просто следовать за природой ребенка, как это рекомендует педагогический натурализм.

Если руководствоваться данной типологией, то Дж. Дьюи можно с некоторой долей условности отнести к приверженцам натурализма в его социально-педагогической разновидности; С.И.Гессен, разумеется, попадает в ряды трансценденталистов. С этим связаны определенные различия их теоретических

воззрений на философию и образование. Вместе с тем рассмотрение философско-педагогических концепций Дж. Дьюи и С. И. Гессена показывает, что здесь мы имеем дело по существу с новым типом философствования, отправной посылкой которого является образование человеческой личности. Конечно, приступая к разработке философских проблем образования, оба этих автора руководствовались некоторыми основополагающими теоретико-мировоззренческими идеями, которые у них далеко не во всем совпадают. Но в процессе развертывания и конкретизации этих идей в соответствии с реальной логикой образовательного процесса все более отчетливо обнаруживается то обстоятельство, что данная логика единая в главном, чем и обуславливается близость или взаимодополнение философских концепций, отправляющихся не от умозрительной онтологии, а от человеческого бытия, понимаемого как образование.

Книга Дж. Дьюи “Демократия и образование”, напомним, была написана в 1916 году, но, будучи совсем недавно издана на русском языке, читается с таким интересом, которого отнюдь не вызывают многочисленные публикации новейших авторов. Понятийный аппарат и базовый состав идей этой работы в целом соответствует прагматической философско-мировоззренческой позиции ее создателя. Жизнь человека, в его понимании, есть опыт — как индивидуальный, так и коллективный. Существование общества предполагает постоянно протекающий, возобновляющийся процесс передачи опыта от одних людей к другим, прежде всего от взрослых к детям, которые еще только вступают в жизнь. Процесс образования, далее, обеспечивает не только социальную преемственность, но и развитие общества. Всякое социальное явление по своей сути образовательно, поскольку оно предполагает связь, общение между людьми, а значит, и обмен опытом, расширение опыта, а также взаимовлияние людей. Отдельный человек становится личностью не в отрыве от других людей, а в общественной группе, с которой он связан своей жизнью и к опыту которой он приобщается. Не

вызывает сомнений и то обстоятельство, что средством сохранения сообщества или социальной группы является постоянное самообновление, осуществляемое посредством образования подрастающих членов группы (Дьюи Дж. Указ.соч. — С.16).

Обращаясь к вопросу о целях образования, Дьюи вполне справедливо отмечает, что ясная постановка людьми определенной цели подтверждает злободневность соответствующей проблемы, ее актуальность в данный период времени, тогда как процессы, протекающие, как нам кажется, в основном благополучно, мы просто принимаем как должное и не концентрируем на них внимание. Дискуссия о целях образования ведется уже в течение нескольких столетий, причем направленность ее непрерывно корректировалась. В разные времена, как констатирует Дьюи, при рассмотрении проблем образования на передний план выдвигались неодинаковые цели, такие, например, как полнота жизненных впечатлений, совершенствование методов изучения языка, замена вербальных методов практическими, социальная эффективность, личная культура, служение обществу, всестороннее развитие личности, энциклопедичность знаний, дисциплина, развитие эстетических вкусов, практическая польза и т. д. (Там же. — С.108). Этот перечень, даже если он не является исчерпывающе полным, в определенной степени характеризует те воззрения на цели образования, которые активно обсуждались либо разрабатывались на рубеже 19 и 20 веков и со многими из которых полемизировал создатель инструменталистской версии философии прагматизма.

Дьюи — непримиримый противник чисто “книжного” образования, оторванного от практической жизнедеятельности людей. Этим объясняется акцентирование им образовательной сущности человеческого опыта, образовательной значимости предметной деятельности, всей социальной и природной среды человеческого бытия. Характеризуя человеческий опыт, Дьюи подчеркивает единство его экзистенциальных и деятельно-практических моментов, отмечая, что в нем соединены и

действие, направленное на определенные предметы, и переживание ситуации, в которой это действие намечается и осуществляется, а также и претерпевание последствий выполненных действий, “когда изменения, порожденные действием, возвращаются к нам переменной, произведенной в нас самих, — мы чему-то научаемся” (Там же. — С.133). Опыт состоит в активных отношениях человека с его природной и социальной средой; он выступает как человеческая практика, “единое непрерывное взаимодействие невероятного разнообразия (поистине бесчисленных) сил” (Там же. — С.159), а не простое внешнее сочетание ума и мира, субъекта и объекта, метода и предметного содержания деятельности. Такая позиция позволяет Дьюи определить человеческое мышление как развивающийся опыт, творчество, а не пассивное усвоение готовых знаний, общепринятых правил поведения, форм деятельности.

Понятие опыта — центральное в философско-педагогической концепции Дьюи. Именно оно выражает “коперниканский поворот” философии к реальным проблемам человеческого бытия, радикально корректирующий, как полагает данный автор, ранее утвердившееся одностороннее акцентирование проблем познания. У классиков античной философии, пожалуй, еще не было того крайнего гносеологизма, который характерен для многих форм философии нового времени. Однако именно к учениям Платона и Аристотеля о соотношении опыта и разума, полагает Дьюи, восходят представления о том, что наше сущностное знание черпается из более высокого источника, нежели обыденный опыт, и поэтому данное знание обладает более высокой ценностью, чем знание жизненно-практическое. Опыт отождествлялся этими великими античными мыслителями с действиями чисто утилитарными, вызываемыми нехваткой какого-либо блага и поэтому ситуативными, дающими лишь условное, частное знание. Подлинное же знание, по их убеждению, самоценно и не может происходить из ненадежного, изменчивого материального источника, а укоренено в духе, или в разуме, который ни в чем не нуждается

и содержит вечные абсолютные истины. На опыте основаны обычаи и традиции, которые задают крайне несовершенный способ управления человеческими делами, характеризующийся избыточной импульсивностью и эмоциональностью и не отвечающий требованиям разума, несущего в мир единство, порядок и закон.

В новое время складывается совершенно иное толкование опыта. Здесь он уже не связывается только с миром повседневности, а принимает форму целенаправленного исследования реальности, соединяющего восприятие и разум при основополагающей роли чувств, дающих содержание нашим мыслям. Исходя из данной посылки, нетрудно выстроить более или менее последовательную теорию образования личности. Дьюи, однако, утверждает несостоятельность сенсуалистской трактовки умственного развития человеческой личности, поскольку она акцентирует лишь чувственно выраженные качества вещей, а не их жизненную значимость. Он подчеркивает, что “антитеза опыта и разума теряет опору в практике человеческой жизни” (Дьюи Дж. Указ. соч. — С.249). Отметим попутно, что, отправляясь от философских идей герменевтики, Гадамер тоже приходит к выводу о необходимости расширения содержания понятия опыта, который не сводится к естественнонаучному экспериментированию, а скорее “есть также и прежде всего искусное руководство духом, которому мы не позволяем предаться поспешным обобщениям и который учится сознательно варьировать свои наблюдения над природой, сознательно сталкивать между собой отдаленные, по видимости дальше всего отстоящие друг от друга случаи, и таким образом постепенно и непрерывно... восходить к аксиомам” (Гадамер Х.-Г. Указ. соч. — С.411). Человек становится опытным вследствие того, что он преодолевает свои прежние предрассудки, оказавшиеся ложными, извлекает уроки и исправляет свои ошибки, осознавая границы всякого предвидения и ненадежность всех наших планов. Подлинный опыт, по Гадамеру, есть опыт нашей историчности, ибо он есть путь.

нашего становления, движения к прояснению наших возможностей и наших целей. Такой опыт по существу образователен, и Дьюи, надо думать, вполне согласился бы с подобной его оценкой.

Сильная сторона концепции Дьюи состоит в обосновании вывода о самоценности образования. Этот важный вывод имеет как философское, так и собственно педагогическое содержание. Социально-философский аспект данного утверждения состоит в том, что образование понимается как развитие, рост, совпадающий с жизнью и не имеющий поэтому никакой внешней для себя цели. “Дисциплина, культура, социальная эффективность, работа над собой, улучшение собственного характера — всего лишь растущая способность достойно участвовать в развивающемся общем опыте. И образование не средство к такой жизни, а сама жизнь. Поддерживать способность к такому образованию — суть нравственности, потому что жить сознательно — это постоянно начинать заново” (Дьюи Дж. Указ соч. — С.324).

Образование — это необходимый и всеобщий способ человеческого бытия, и подчинять его какой-то внешней цели означает вносить в него нечто чуждое человеческой природе или сущности. Отсюда вытекает, в частности, условный, относительный характер знаменитого тезиса о том, что образование детей есть подготовка их к взрослой жизни. Конечно, дети со временем станут взрослыми. Но им трудно осмысленно относиться к этому своему более или менее отделенному будущему, целенаправленно готовиться к нему. Дети живут настоящим, в нем они находят все то интересное и содержательное, что побуждает их к развитию. Именно успешная, личностно и социально плодотворная реализация сегодняшних возможностей роста есть наиболее эффективный способ достойной подготовки к во многом неопределенному будущему. Поэтому “результатом образовательного процесса является способность к дальнейшему образованию” (Там же. — С.67).

Возникает, однако, вопрос: кто же все-таки развивается в процессе образования? Казалось бы, ответ тривиален:

образуется или развивается человеческая личность. Как же соотносить с этим нередкие у Дьюи утверждения о том, что развивается опыт — без всяких ссылок на его субъекта? Здесь приходится признать, что к понятию личности, которое традиционно относят к внутреннему, субъективному миру бытия человека, Дьюи относится довольно неоднозначно. Он всячески подчеркивает социальную природу человека, ключевую роль соучастия индивида в опыте группы, важность приобщения к ее нормам и ценностям и посильного вклада в расширение и обновление опыта этой группы. “Внутренним”, личным, полагает он, мы называем то, что “не связывает человека с другими людьми, не может быть включено им в свободное и полноценное общение” (Дьюи Дж. Указ соч. — С.118), не является полезным для общества и в этом смысле как бы вызывает подозрение. Вместе с тем опыт группы не является чем-то надличностным или безличным; он может быть содержательно усвоен человеком только тогда, когда он лично пережит и прочувствован.

Критикуя педагогические воззрения, связанные с ограничением или игнорированием активности личности ученика и ориентированные по существу на некритическое “поглощение” им готовых, чужих знаний, Дьюи прямо заявляет, что в основу концепции образования можно положить идею развития личности, утверждая вместе с этим, что “образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта” (Там же. — С.75). Таким образом, понятие личности Дьюи отнюдь не отвергает, а просто подчеркивает, что личность не есть нечто статичное; для него становление человека через включение его в жизнь определенной группы и обретение собственного жизненного опыта, осознанный выбор своей позиции является более важным и интересным, нежели простая фиксация устоявшихся структурных параметров личности. С этой динамической трактовкой личности тесно связано и отношение Дьюи к задачам и ориентирам интеллектуального развития людей, прежде всего детей. Человеческий разум, полагает он, не есть

нечто изначально данное или врожденное; его невозможно сформировать или развить какими-то специальными интеллектуальными упражнениями, ибо он неотделим от всей нашей заинтересованной, жизненно значимой деятельности. Мысль или рефлексия “есть усмотрение связей между тем, что мы пытаемся делать, и тем, что происходит в результате наших действий” (Там же. — С.138). Это и означает, что мышление есть развивающийся опыт.

У Дьюи мы не найдем столь популярной среди философов прошлого умозрительной онтологии. Его позиция основывается на онтологизации жизненного опыта людей, из которого вырастают различные формы специализированной деятельности, в том числе и научное познание. Отношение Дьюи к науке в целом весьма уважительное, но оно лишено того оттенка не критического превознесения, который так характерен для раннего позитивизма. Дьюи отнюдь не склонен сводить человеческий опыт только к решению познавательных задач; познанию он вообще отводит служебную роль инструмента жизнеобеспечения. Наука в этом отношении представляется ему особенно полезной, хотя и не всемогущей. Польза от науки состоит прежде всего в том, что она предохраняет нас от легкомысленной склонности к некритическому следованию чужим мнениям, от чрезмерного доверия к формальным объяснительным схемам либо к освященным авторитетом традиции, однако нередко ошибочным воззрениям.

Этой поспешности и легковесности суждений наука противопоставляет систематическую постановку опытов, их осмысление и проверку, приведение полученных знаний в систему. Форма научного высказывания является, по убеждению Дьюи, тем идеалом, к которому нам нужно стремиться, если мы хотим контролировать предпосылки, которыми мы руководствуемся, и следствия, к которым ведет познавательный опыт. Но эта форма не может быть простой отправной точкой в деятельности образования, ибо она понятна лишь тем, кто профессионально занимается наукой, и нередко бывает весьма непри-

вычной для учащихся. Поучительность, сущностная образовательная значимость науки заключается не столько в совокупности накопленных в ней познавательных результатов, приведенных в стройную систему, сколько в отличающем науку духе исканий, в ее установке на критичность и ответственность выполняемых действий. Наука побуждает нас преодолевать метод проб и ошибок в познании и в жизни, заменяя его рациональной организацией опыта. “Наука – опыт, становящийся рациональным” (Дьюи Дж. Указ. соч. – С.209). Однако человеческое познание не сводится только к науке. Люди знают немало такого, что невыразимо в строгих научных понятиях и тем не менее имеет неоспоримое жизненное значение. Наука не самоценна, и она призвана служить целям совершенствования человеческой жизни, которая по своей сути является общественной, а не чисто индивидуальной реальностью.

Вместе с тем приходится признать, что многие ключевые социально-философские проблемы образования, связанные, в частности, с рассмотрением соотношения личности и общества, личности и культуры, находятся на периферии исследовательского интереса Дьюи. Рассуждения об общем благе или же о целях общества рискуют стать риторическими, если они не учитывают чрезвычайную сложность и противоречивость структуры и динамики социума, культуры. Намерения Дьюи содействовать с помощью усовершенствованной организации образования преодолению социальной несправедливости и разобщенности людей вызывают самое искреннее уважение, однако накопленный нами исторический опыт не позволяет надеяться на достаточность данных средств для достижения столь значительных целей.

В связи с этим обратимся к книге С.И.Гессена “Основы педагогики. Введение в прикладную философию”, написанной практически одновременно с рассмотренной здесь работой Дьюи и впервые опубликованной в 1923 г. Обе они принадлежат к наиболее значительным произведениям в области современной философии образования. Не случайно В.В.Зеньковский,

плодотворно разрабатывавший православную педагогику, в своем фундаментальном исследовании “История русской философии” называет книгу С.И.Гессена выдающимся произведением и жалеет лишь о том, что реализованная в ней теоретическая позиция не получила достойного метафизического завершения.

Стиль и направленность рассуждений Гессена определяются не только его принадлежностью к неокантианству, но и, надо думать, общей социокультурной ситуацией в современной ему России. Для Дьюи, гражданина США, проблема человеческой свободы не была практически злободневной, и поэтому она обсуждается им как бы между делом. У Гессена эта проблема является центральной, системообразующей, причем понятие личности, по его убеждению (впрочем, вполне органичному для последователя философии Канта), в сущности совпадает с понятием свободы (Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-Пресс, 1995. — С.78). Личность — это не дар природы, но также и не дар божий, а прежде всего продукт самовоспитания. Она есть рост, творческий процесс и обретается только через работу над сверхличностными задачами. Таковыми являются задачи в сферах науки, искусства, нравственности, права, религии, хозяйства, решение которых никогда не может быть окончательным, исчерпывающим и измеряется совокупностью сотворенного человечеством в направлении этих постоянно возобновляющихся в исторически меняющихся условиях жизни заданий культуры (Там же. — С.74).

Взаимоотношения личности и культуры общества неоднозначны, даже противоречивы. Культура в целом, по Гессену, соединяет в себе, с одной стороны, образованность, предполагающую охват науки, искусства, нравственности, религии и выступающую как внутреннее, или духовное содержание культурной жизни, а с другой — гражданственность (единство права и государственности) и цивилизацию, причем последняя понимается как внешний слой культуры, связанный с хозяй-

ственной жизнью, техникой. Будучи не просто совокупностью достижений прошлого, а прежде всего живой человеческой деятельностью, культура как раз и характеризуется направленностью на достижение целей, превышающих решение сиюминутных практических задач или же ситуативное самосохранение человека. Наши цели двояки. Одни из них, будучи локальными, служебными, условными, допускают полное и окончательное решение; другие — безусловны и в принципе не могут быть полностью осуществлены. Так, невозможно исчерпать науку, искусство, нравственность. Базовые культурные ценности по сути представляют собой такие предельные, абсолютные задачи, которые неисчерпаемы и, будучи, в отличие от служебных целей, целями-заданиями, открывают для человека и человечества путь бесконечного развития (Там же. — С.33). В несколько иных выражениях аналогичные суждения высказывает и Дьюи, который различает истинные ценности, “не имеющие цены”, т. е. самоценные, и ценности инструментальные (Дьюи Дж. Указ. соч. — С.220-221).

Между образованием и культурой, по мысли Гессена, имеется точное соответствие. Образование определяется им как культура индивида, выступающая в связи с этим как неисчерпаемое задание для каждой становящейся, самоформирующейся личности. Видов образования столько же и они таковы же, как и основополагающие ценности культуры. Соответственно этому педагогика как общая теория образования, а она, напомним, толкуется Гессеном как прикладная философия, включает в себя теории нравственного, научного, художественного, религиозного и хозяйственного образования. Именно в философии разрабатываются учения о культурных ценностях, их смысле, составе и законах. Порой даже складывается впечатление, что Гессен недалек от придания этим базовым ценностям культуры значения трансцендентных реальностей, хотя сам по себе статут ценностей-заданий предполагает скорее их выстраивание заново в процессе человеческой деятельности, нежели их существование как готовых, изначальных

данностей. История образования толкуется им как отражение развития культуры в целом, где отношения между разными ценностями нередко имеют конфликтный характер, вытекающий из доминирования одних ценностей над другими. Так, в античном Риме господствовал этатизм, абсолютизировавший ценности государственной жизни и права. Теократический строй общественной жизни, характерный для средневековья, связан с господством религиозных ценностей; в эпоху Возрождения утверждается своеобразный культ эстетических ценностей, а в эпоху Просвещения — культ разума, абсолютизация ценностей научного познания.

Для становящейся, образующейся личности культура, как полагает Гессен, является прежде всего внешней данностью. Если культурная среда относительно проста, то ребенку, а затем учащемуся сравнительно нетрудно освоить ее и освоиться в ней. Но по мере усложнения культуры и обретения ею все большего динамизма человеку становится нелегко сохранить в ней свое “Я”. Личность теряется в массе разнородных внешних влияний и впечатлений, сменяющих друг друга с калейдоскопической быстротой. Центробежные силы внешних культурных содержаний превозмогают центростремительные силы личности, и она как бы разрывается на части, “разламывается под бременем человеком не порожденных механизмов” (Гессен С.И. Указ. соч. — С.80). Человек начинает думать чужими, неосвоенными мыслями, чувствовать чужими, заемными чувствами, действовать по-чужому, а не сообразно со своими, свободно избранными целями.

Гессен полагает неприемлемыми известные из истории философско-педагогической мысли предложения о путях восстановления цельной личности через возврат к благодетельной и благородной первобытной простоте образа жизни (Ж.-Ж. Руссо), через проповедовавшееся Франциском Ассизским освобождение от материального и культурного богатства в надежде на то, что нищета позволит человеку владеть прежде всего самим собой. Отрицание культуры, считает он, на самом

деле иллюзорно, ибо оно, как правило, скрывает за собой проповедь некоей особой, усовершенствованной культуры, обеспечивающей, как предполагается, человеческую свободу и целостность личностного развития. В рассуждениях различных авторов о цельном человеке речь идет главным образом о нравственном развитии личности, которое должно иметь положительный характер, в определенной степени синтезируя свободу и принуждение путем систематического и целенаправленного укрепления центростремительной силы личности, последовательного роста ее внутренней свободы.

Путь человека к свободе, как уже отмечалось в цитированных здесь суждениях Гессена, пролегает через постановку и решение личностью сверхличностных задач, причем свобода понимается им, в духе кантовского трансцендентализма, как осознанный и ответственный выбор человеком своего пути в жизни. Здесь следует отметить, что хотя при изложении общего замысла своей работы Гессен отдает дань схематизму, проявляющемуся, скажем, в довольно жестком членении культуры на определенный набор элементов и разграничении соответствующих им видов образования, при содержательном развертывании этой теории некоторые детали первоначальной схемы отступают на второй план, и обнаруживается, что его интересуют в основном нравственное образование как восхождение личности к свободе и — в меньшей степени — научное образование. При рассмотрении последнего подчеркивается, что всякое истинное знание научно, научное же образование неверно сводить только к умственному развитию, равно как и нравственное образование — к развитию человеческой воли. На деле и там и там человек захватывается в целом. Распадающееся в педагогической науке на множество видов, образование в своей подлинной сущности едино, причем единство образования есть предмет не готового знания, а творческого усилия, педагогического действия (Там же. — С.328-330). Таким образом, и в подытоживающих положениях, и в более частных выводах рассуждения философа-прагматика Дж.Дьюи и

неокантианца С.И.Гессена обнаруживают существенную близость либо взаимодополнение.

Для Гессена, как и для Дьюи, характерно отсутствие стремления выстроить некую целостную умозрительную философскую концепцию, задающую общий алгоритм исследования проблем образования. Наоборот, их философские учения как бы вырастают из теоретико-мировоззренческого осмысления реальных образовательных процессов. В этом, как уже отмечалось выше, и состоит существенная новизна данных учений, которые можно рассматривать в качестве первых шагов на пути к философии, всецело осознающей себя в качестве философии образования.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем видел Дж.Дьюи особенности выдвинутой им методологии познания? В чем состоит его концепция опыта?
2. Как понимал Дж.Дьюи цели образования?
3. Как понимал С.И.Гессен отношение личности и культуры?

Лекция 4

ФИЛОСОФСКАЯ ИДЕЯ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕЛИНЕЙНОСТИ УНИВЕРСУМА

И книга Дж. Дьюи “Демократия и образование”, и работа С.И. Гессена “Основы педагогики. Введение в прикладную философию” были написаны и опубликованы почти столетие тому назад. Многие изменилось в мире за это время, но проблема образования человека, способного достойно нести груз ответственности за свое собственное – личностное и общественное – бытие, отнюдь не утратила актуальности. Особую остроту она обретает в наши дни в тех странах, которые переживают драматически сложное изменение базовой модели социально-экономического и политического устройства. Вновь, как и столетие назад, в социальной философии активно обсуждается соотношение индивидуалистических и коллективистических способов общественного развития; под вопрос поставлены гуманистическая сущность науки и культуры в целом, равно как и всей исторически сложившейся системы социальных институтов. Мы не располагаем всеобъемлющей теорией общественной жизни и каким-то единым или реально объединяющим всех людей, все народы мировоззрением, но мы надеемся и пытаемся извлечь уроки из разновекторности и вместе с тем растущей взаимообусловленности бытия людей, народов, культур и цивилизаций в современном мире. Мы должны заново осмыслить и взвесить значение тезиса о том, что человеческая жизнь есть непрерывный процесс становления, образования, а для этого нам нужно особенно внимательно отнестись

к таким привычным и поэтому не всегда достаточно основательно продумываемым понятиям, как природа, общество, культура, личность.

В объективном мире, который непосредственно дан человеку, входящему в жизнь, соединены, переплетены моменты природного и социального бытия. Грань между природой и обществом, культурой, в основном понятная для взрослого человека, ребенку едва ли представляется вполне отчетливой, убедительной и важной. Камень в горах — это часть природы; камень как элемент садовой скульптуры — это уже фрагмент бытия в культуре, характеризующего общественную жизнь. Для содержательного различения того и другого нужен определенный жизненный опыт. Однако привычное в среде взрослых людей отнесение общества и природы к различным типам и ценностным уровням бытия требует обстоятельного философского осмысления. Так, можно полагать, что острота современных экологических проблем во многом связана с отношением к природе лишь как к резервуару ресурсов или, говоря словами Хайдеггера, как к “подручному” и с отрицанием ее самоценности, сопоставимой с самоценностью человеческого бытия.

Философская идея образования, реализуемая в данной работе, основывается на том уже высказанном выше предположении, что человеческая личность является первичным субъектом общественной жизни, специфическим носителем качеств социальности, субъективности, духовности, культуры. Личность не дана как некий предмет, существование которого совпадает с его объективностью. В процессе образования она, с одной стороны, обретает некоторую определенность, а с другой — преодолевает ее, продвигаясь, иногда как бы вслепую, наощупь, к новой, искомой или предвидимой определенности. “Я Есмь. Но я себя не имею. И только поэтому мы становимся” (Блох Э. Тюбингенское введение в философию. — Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. — С.53).

Личностью не рождаются, а становятся, или, иными словами, личность образуется в процессе ее бытия, а это последнее

отмечено принципиальной открытостью переменам, нестабильностью и нелинейностью. В процессе жизнедеятельности людей изменяются не только внешние условия и телесные параметры человека, но и его внутренний, духовный мир. Рассуждая об образовании, мы имеем в виду прежде всего процессы внутреннего роста человеческой личности, характеризующиеся основной направленностью на продуцирование человеческой субъективности, восхождение к свободе, учитывая при этом теснейшую связь внутренних и внешних сторон бытия людей. Э.Блох по этому поводу отмечал, что обучение происходит целиком во “Внешнем”, и “от чистого Внутри не возникает ни единого словесного образа” (Блох Э. Указ. соч. — С.54), хотя разделенные Я и “Вовне”, по его словам, беднее друг другом.

Итак, человеческое личностное бытие есть становление, образование, т. е. обретение образа и последующая его трансформация. Онтологический статус образования выражается в том, что оно пронизывает весь человеческий жизненный процесс и, с одной стороны, характеризуется социально-культурной обусловленностью, а с другой — выступает как предпосылка воспроизводства и развития культуры, социума. Философское истолкование образования — это прежде всего рассмотрение его в контексте целостного соотношения человека и мира, охватывающего и человеческую субъективность. Значит, философия образования правомерно может претендовать на роль современной философии человека, акцентирующей, в отличие от некоторых прошлых форм последней, не данность и определенность человеческого бытия, а его динамизм, процессуальность. При этом момент процессуальности, становления выдвигается на первый план не только в современных философских учениях о человеке, но и в философии природы, социальной философии, других отраслях современного философского знания.

Мысль о всеобщей изменчивости бытия далеко не нова; она присутствует не только в воззрениях ученых, но и в религиозном мировосприятии. Одна из современных формулировок

этой идеи состоит в утверждении, что понятие процесса, “протекания” более фундаментально, чем понятие индивидуального факта (Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. — М.: Прогресс, 1990. — С.300), поскольку “подлинной сущностью реальности является процесс” (Там же. — С.680). Данное утверждение имеет весьма далеко идущие следствия. Так, характеризуя “бутстрэпную” гипотезу Дж.Чу, Ф.Капра отмечает, что в соответствии с ней природа не имеет каких-то фундаментальных первокирпичиков и должна пониматься исключительно на основе взаимосвязи всего, что ее образует. “Материальная Вселенная рассматривается как динамическая сеть взаимосвязанных событий. Ни одно из свойств какой-либо части этой сети не является фундаментальным: все свойства одной части вытекают из свойств других частей и общая связанность взаимоотношений определяет структуру всей сети” (Капра Ф. Уроки мудрости. — М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. — С.44).

Образ мировой сети, возникший в ходе развития физики элементарных частиц, оказался весьма важным для современного понимания мира в целом, включая естественнонаучные и социально-экологические, социально-гуманитарные, информационно-коммуникационные и иные аспекты нашего бытия. Ф.Капра полагает, что стремление подвести все существующее под определенные основания, установить фундаментальные элементы, свойства, отношения и соответствующие им законы, — вся эта совокупность архитектурных метафор и связанных с ними побуждений утвердить статичность начал бытия характеризуют мировоззренческую традицию, идущую от древнегреческой философии и культуры, тогда как восточная мировоззренческая мысль акцентировала скорее сущностную значимость сети отношений между различными элементами бытийного целого. “Сетевой” подход в наши дни включает в себя идеи целостности и всеобъемлющего развития и все более эффективно противостоит идеям элементаризма, статичности первокирпичиков, суммативности свойств явлений внешнего и

внутреннего, духовного мира. Конечно, современная наука стремится оперировать строгими понятиями, допускающими соотношение с количественным опытом. Гипотеза Чу указывает на необходимость постепенно создавать сеть таких понятий, признаваемых имеющими один и тот же порядок фундаментальности и конкретизирующихся по мере “пришнуровывания” их друг к другу.

В эту всеобъемлющую сеть должны быть вплетены не только основоположения квантовой механики, понятия о пространстве и времени в микромире, о сущностной специфике химических и биологических явлений, но и наши понятия о человеческом сознании, которому, как подчеркивает Капра, нужно найти место в общей связи природы (Капра Ф. Указ. соч. — С.53). Он высказывает уверенность в том, что в науке будущего “строительные” метафоры уступят место метафоре сети, в которой, надо думать, будет преодолено привычное разграничение и противопоставление естественнонаучного и социально-гуманитарного знания. Попутно отметим, что, по мнению Дьюи, та наука более гуманитарна, которая направлена больше на человека, чем на физический мир, и в этом смысле естественные науки, поскольку они эффективно служат человеку, “более гуманистичны, чем гуманитарные с их ориентацией на специфические интересы праздных классов” (Дьюи Дж. Указ. соч. — С.216).

П.Тейяр де Шарден в свое время подчеркивал, что мы должны рассматривать человека как ключ универсума — во-первых, в силу субъективных причин, поскольку мы для самих себя являемся центром перспективы, точкой отсчета, а это, как известно, означает, что всецело объективное познание мира, исключаяющее какие бы то ни было субъективные предпосылки и предпочтения, попросту невозможно. Во-вторых, “в силу качества и биологических свойств мысли мы оказываемся в уникальной точке, в узле, господствующем над целым участком космоса, открытым в настоящее время для нашего опыта. Центр перспективы — человек, одновременно центр конструирования

универсума. Поэтому к нему следует в конечном итоге сводить всю науку” (Тейяр де Шарден. Феномен человека. — М.: Наука, 1987. — С.38). Человек, по убеждению французского мыслителя, представляет собой индивидуально и социально наиболее синтетическое состояние, в котором нам доступна ткань универсума, и в нем — наиболее подвижная точка этой ткани, охваченной преобразованиями.

Как и Э.Блох, П.Тейяр де Шарден стремился сблизить философию человека с философией природы и философией общества. Он исходил из того, что при мировоззренческом осмыслении феномена человека нужно учитывать прежде всего “внутреннюю” сторону материи, которая, вообще говоря, может быть найдена, обнаружена не только в жизни людей, но и в самых различных явлениях, процессах природы. Внутреннее в нас — это мир нашего мышления, сознания, вся наша духовная жизнь. Поскольку сознание реально существует — как достояние, отличительное качество людей, оно должно быть возможным в принципе: феномен, точно установленный хотя бы в одном месте, “в силу фундаментального единства мира необходимо имеет повсеместные корни и всеобщее значение” (Тейяр де Шарден П. Указ. соч. — С. 55). Поэтому и сознание, “внутреннее”, как полагал Тейяр де Шарден, присутствует везде в природе, но только в более или менее рассеянном, дисперсном виде. В человеке же “внутреннее” открывается как бы через разрыв в центре его существа (Там же), выявляющий духовное измерение его бытия и подводящий к пониманию его собственной личностной сущности.

Животное, по словам Тейяра де Шардена, многое знает, но оно не осознает свое знание. Возникновение мысли, сознания — это не просто результат плавных изменений, усложнений психики животных, а своеобразный разрыв в этой поступательности, качественный скачок. Он связан с тем, что эволюция жизни, благодаря становлению человека, вырабатывает новое, личностное измерение, связанное с рефлексивной формой внутренней активности. Рефлексия же — это “приобретенная

сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением; не просто знать, а знать, что знаешь. Путем этой индивидуализации самого себя внутри себя живой элемент, до того расплывчатый и разделенный в смутном кругу восприятий и действий, впервые превратился в точечный центр” (Там же. — С.136). Рефлектирующее существо, сосредоточиваясь на самом себе, становится способным развиваться в новой сфере, недоступной его животным предкам. Ему как бы открывается новый мир, не ограниченный одними лишь непосредственными чувственными данностями, а охватывающий, с одной стороны, сущностные измерения природного и социального бытия, постигаемые мыслью, разумом, и, с другой стороны — понятийно-логические и нормативно-ценностные способы человеческого самопостижения и самоопределения.

Разумеется, человеческое бытие не сводится лишь к природному бытию, хотя и включает его в себя как предпосылку и более или менее значимый аспект. От природы мы получаем задатки, необходимые, но не достаточные для того, чтобы быть достойными высокого и ответственного звания человека. Подлинно человеческая сущность образуется на основе этих природных задатков, предпосылок; она надприродна или, так сказать, идеальна, но, вместе с тем, вполне реальна в том смысле, что она принадлежит к миру социально-культурной действительности, хотя и не вполне покрывается ею. М.С.Каган утверждает в связи с этим, что “человек — это системное образование, несравненно более сложное по сравнению с природой и обществом именно потому, что он объединяет, сопрягает, синтезирует свойства обеих своих “составляющих”, не лишая их ... относительной самостоятельности” (Каган М.С. Эстетика как философская наука. — СПб.: Петрополис, 1997. — С.73).

Признание надприродной сущности человека следует сопровождать определенными оговорками. С природой нас связывает не просто определившаяся в ходе эволюции форма

нашего телесного бытия, вся наша многосложная материальная конституция, но и то фундаментальное обстоятельство, что именно естественное протекание процессов самоорганизации материи породило вначале жизнь, а затем и специфически человеческий способ бытия, связанный с социальностью, трудом, языком, мышлением и т. д. “Мы чувствуем, — писал Тейяр де Шарден, — что через нас проходит волна, которая образовалась не в нас самих. Она пришла к нам издалека, одновременно со светом первых звезд. Она добралась до нас, сотворив все на своем пути. Дух исканий и завоеваний — это постоянная душа эволюции” (Тейяр де Шарден П. Указ. соч. — С.179). Человек, по словам Тейяра де Шардена, — это не центр универсума, а, что намного прекраснее, уходящая ввысь вершина великого биологического синтеза.

Жесткое, безоговорочное противопоставление человека природе имеет своим истоком абсолютизацию ее механистической картины, в рамках которой природа упрощается хотя и весьма сложно устроенному, однако в целом безжизненному механизму. Появление в недрах такого механизма феноменов жизни, сознания нельзя истолковать иначе как чудо. Современное естественнонаучное мировоззрение, как уже отмечалось, весьма заметно отличается от тех его форм, которые сложились в период господства механицизма. Оно существенным образом учитывает достижения неклассической науки, прежде всего синергетики, которая показывает, что динамические законы, а также равновесные, стационарные процессы в природе являются скорее исключением, нежели правилом, а нестабильность или хаос — это предпосылка возникновения упорядоченности, появления качественно нового в окружающем нас мире.

Равным образом и современный философский материализм утверждает, что материальная действительность принципиально, сущностно незавершена и самоорганизуется через жизнь, сознание, историю (Блох Э. Указ. соч. — С.226). Неслучайны и весьма поучительны попытки Э.Блоха распространить на все

мироздание понятия и характеристики, которые мы обычно применяем по отношению к человеку, его жизнедеятельности. Так, он подчеркивает, что мир в целом имеет свойство длящегося эксперимента, “и человеческий труд является лишь последним актом этой одиссеи” (Там же. — С.235). В другом месте он пишет о проблемности как реальном свойстве мира, о том, что вещи порой сопротивляются их познанию человеком, а тайна — это есть нечто, в самом себе и для себя не пришедшее еще к разрешению. Он полагает также, что в мире есть тенденция, склонность к чему-либо, причем мир способен изменяться к лучшему. Возникающие в познании загадки — это “самому-себе-загадки” мира, связанные с проблемой “смысла мира вообще”, и сопротивления познанию не было бы, “если бы в мире не существовало нечто, которое не должно было быть таким, если бы процесс мира не прилагал усилий смоделировать, выразить возможное родство далекого смысла” (Там же. — С.310).

Э.Блох отмечает, что преодоление механистического понимания природы предполагает признание за материей способности к самоизменению, протекающему как своеобразное экспериментирование на основе использования уже имеющегося материала. П.Тейяр де Шарден, в свою очередь, указывает на то обстоятельство, что в живой природе реализуется эффективная стратегия пробного нащупывания, изобретательного комбинирования самых различных деталей, форм строения и деятельности, взаимного связывания индивидуальных линий изменений, ведущего к появлению новой филы, или ветви развития как особой коллективной реальности. При этом основные стадии развития филы удивительно похожи на стадии развития человеческого изобретения, где вначале происходит оформление идеи в теории или механизме, затем — вносятся многочисленные поправки, производятся переделки вплоть до приближения к совершенству; вслед за этим начинается фаза широкого распространения новшества, а за ней стадия насыщения. Правда, в природе наблюдается поразительное

безразличие к судьбе индивидуальных особей, которые являются лишь материалом для стихийно осуществляемого ею экспериментирования. Биологический организм лишен самооценности с точки зрения общего процесса развития жизни, и только с возникновением личности в ходе антропосоциогенеза индивидуальность начинает постепенно признаваться носителем некоторых неотъемлемых прав, самостоятельной ценностью и даже целью общественного бытия.

В неравновесных состояниях природных, материальных систем обнаруживается, как известно, когерентная связь частиц, которые начинают как бы ощущать свойства и потребности формирующегося, самоорганизующегося целого. Далее, нелинейность, нестационарность, обратная положительная связь между системой и ее средой, и цепь бифуркаций пролагают индивидуализированные траектории развития, обуславливают уникальность явлений и событий. Не здесь ли в конечном итоге таятся истоки индивидуации биологических организмов и их взаимной связи в рамках соответствующих общностей, а затем, с возникновением человека и социума, также и личностной самобытности и социокультурного единства человеческих существ, диалектической противоречивости внутренних и внешних сторон их бытия, пластичности и вместе с тем устойчивости нашего "Я"?

Человек — более или менее полно осознающее самое себя становление, живая и мыслящая, самоорганизующаяся нестационарность, родственная своим динамизмом породившей его природе. Эта идея широко обсуждается в философской антропологии. Один из основоположников последней, М.Шелер, считал ее важнейшей исследовательской задачей восстановления целостного философского образа человека. Другой видный ее представитель, А.Гелен, активно использовал ранее выдвинутые утверждения о том, что природа обделила человека инстинктами, действие которых обеспечивало бы устойчивость его существования. Человек от рождения не ощущает себя находящимся в гармоничных отношениях с природой, он перегружен побуждениями, открыт для реализации множества

возможностей и, вместе с тем, сталкивается с особенно сложными проблемами выживания и самоопределения в мире. Человек не просто живет, а, будучи биологически недостаточным существом, нередко вынужден тщательно осмысливать свои действия, стремясь преодолеть зависимость от внешних обстоятельств и даже управлять ими. Х.Плеснер также подчеркивал, что человек знает себя как объективно, так и субъективно; его жизненная позиция эксцентрична. Человек как бы борется со своей определенностью, стремится преодолеть ее, выйти за пределы сотворенного им и заново выразить себя в мысли и в действии.

М.Бубер видел цель философской антропологии в том, чтобы, не подменяя суть дела дефинициями, различениями и сопоставлениями, осуществить познание человека как самопознание, не упуская из виду человеческую субъективность. В истории человеческого духа Бубер различал эпохи обустроенности и бездомности. В первом случае антропологическая мысль становится просто частью космологии; во втором — обретает самостоятельность и глубину. Так, для Аристотеля человек не составлял проблему, ибо был надежно размещен в замкнутом и вполне обжитом космосе. Зато Августин носил в себе ощущение расколотости мира на противоборствующие силы Света и Тьмы, видел человека составленным из души и тела и принадлежащим обоим этим царствам. Затем Фома Аквинский возвращает человеческой сущности устойчивость и определенность. Уверенно чувствует себя в мире и человек эпохи Возрождения. Однако после коперниканского переворота приходит осознание беспредельности мироздания, а с ним и столь ярко выраженный Паскалем ужас, вызванный вечным молчанием этих необъятных пространств, ощущением человеческой ограниченности, непрочности его бытия.

Спиноза, по словам Бубера, постарался устранить зловещий облик астрономической бесконечности, положив, что протяженность есть лишь один из атрибутов бесконечной субстанции, или Бога, частью которого является каждый из людей,

причем Бог любит себя и эти свои части. Бубер неодобрительно оценивает и фундаментальную онтологию Хайдеггера, аттестуя ее как полунощный кошмар человека, замкнувшегося в своем радикальном одиночестве, и философскую антропологию Шелера, утверждающую неискоренимую слабость духа в его противоборстве с инстинктами. Индивидуалистическая антропология, полагает он, должна быть преодолена, и заместить ее призвана философия человека, разрешающая ложную дилемму “индивидуализм – коллективизм” через отыскание жизненного отношения личностей, свершающегося в подлинном диалоге, во встрече Ты и Я. “Рассматривая человека с человеком, всякий раз увидишь динамическую двойственность, которая вместе с тем есть и сущность человека: тут и дающий, и приемлющий, тут и наступательный порыв, и защитное действие, тут и исследователь, и его оппонент, и всегда то и другое в одном дополняющем обоих и составляющем человека вззаимопроникновении” (Бубер М. Два образа веры. – М.: Республика, 1995. – С.232).

Как известно, и в нашем внутреннем мире, и в окружающем мире нашего бытия весьма широко представлены неравновесность и связанная с ней самоорганизация, которая предполагает также своеобразный выбор вариантов дальнейших изменений, происходящий в точках бифуркации. Здесь, в этих точках, резко повышается чувствительность системы к внешним воздействиям (См: Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. - М.: Прогресс, 1986.). Но выбор предполагает возможность сравнения и оценки, он является основой отбора и фиксации лучшего, более перспективного, на чем, собственно говоря, основывается биологическая и социальная эволюция. Кант в свое время отмечал, что мы должны мыслить природу целесообразной для того, чтобы понять единство ее эмпирических законов (Кант И. Соч. Т.5. – М.: Мысль, 1966. – С.410). В телеологии, полагал он, “вполне справедливо говорят о мудрости, бережливости, предусмотрительности природы, не делая при этом из природы разумного существа (ибо это было бы

нелепо), но и не позволяя себе ставить над ней другое разумное существо в качестве властелина” (Там же. — С.410).

Протекающие в природе и в обществе стихийные, спонтанные процессы самоорганизации, характеризующаясь определенной направленностью, не имеют отчетливой перспективной цели. По словам Н.Н.Моисеева, все живое представляет собой функционирование некоего “рынка”, который отбирает формы жизни, отвечающие “гармонии сегодняшнего дня” (Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. — М.: Аграф, 1998. — С.253). Этот рынок поддерживает равновесие некоторой данной системы, но она включена в другие системы, а там уже действуют другие рынки. Сложность их переплетения, а также их иерархическая соподчиненность ведут к тому, что рынку как естественному механизму отбора присуща неустранимая поверхностность, своеобразная близорукость, неспособность учесть отдаленную перспективу, базовые тенденции развития. Разум, как отмечает Н.Н.Моисеев, не отменяет действия рынка, а вносит новые элементы в его функционирование, связанные с возможностью предвидения и целеполагания, с наложением осознанных запретов на такие действия, которые могут привести к особенно опасным бифуркациям (Моисеев Н.Н. Указ. соч. — С.258-260).

Отсюда вытекает общая направленность и логика рассуждений Н.Н.Моисеева о ноосферогенезе, исходящих из понимания ноосферы как такого состояния биосферы, “когда разум окажется (если окажется) в состоянии определять ее целенаправленное развитие” (Там же. — С.185). Подчиняя природу своему господству, человек сообщает ей черты организма, имеющего свои особые цели, которые, по убеждению Н.Н.Моисеева, выражают прежде всего экологический императив. Данный императив согласует интересы развития общества и личности с кардинальной задачей сохранения природного равновесия в тех рамках, которые в принципе допускают человеческую жизнедеятельность. Человек в процессе своего образования должен возвыситься до осознания и безоговорочного

принятия идеи коэволюции общества и биосферы. Поэтому “утверждение образования, в основе которого лежит ясное понимание места человека в Природе, есть действительно главное, что предстоит сделать человечеству уже в ближайшее десятилетие” (Там же. — С.353).

Коэволюция предполагает внутреннее родство, близость соответствующих явлений. Известно немало философских концепций, утверждающих в той или иной форме, что структура природы и структура разума соотносятся друг с другом, даже отражают друг друга, поскольку разум и природа составляют необходимое единства (См.: Капра Ф. Указ. соч. — С.71). Некоторые авторы делают выводы о том, что, разум и самоорганизация — это разные аспекты жизни, а следовательно, разум неотделим от материи, поскольку в ней есть жизнь. В рамках нашего исследования нет надобности выдвигать столь радикальные предположения, ибо мы ведем речь о реальном разуме человеческой личности, складывающемся в процессе образования и потенциально способном охватить, постигнуть универсум, природную и социальную действительность.

Общество — это устоявшаяся, объективированная организация совместной жизни людей, охватывающая исторически сложившуюся совокупность институтов, отношений, форм деятельности и т.д. Еще А.Тойнби, противопоставляя свою точку зрения на историю довольно распространенной в то время концепции, рассматривавшей общество как первичную по отношению к индивидам и в этом смысле подлинную, глубинную реальность, утверждал, что общество — это особый вид отношений между людьми. Общественные отношения простираются за рамки возможных прямых личных контактов, и для их существования и функционирования нужны соответствующие социальные институты. Само общество — просто институт высшего порядка, включающий в себя все остальные институты (Тойнби А. Постигание истории. — М.: Прогресс, 1991. — С.253).

Общество состоит из людей как личностей, входящих в различные общности, но существенная его особенность заклю-

чается в том, что само по себе общество не является некоей особой коллективной личностью, непосредственно переживающей свое бытие; оно не выступает, говоря словами Н.А. Бердяева, экзистенциальным центром. “Личность как экзистенциальный центр предполагает чувствилище к страданиям и радостям. Ничто в объективном мире — ни нация, ни государство, ни общество, ни социальный институт, ни церковь — этим чувствилищем не обладают” (Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. — С.16). Общественные мысли и чувства — это те мысли и чувства, которые характеризуют большинство или даже всех составляющих общество людей, но они не имеют какого-то самостоятельного бытия вне сознания отдельных личностей.

Объективным считается то, что не зависит от воли, сознания субъекта, определяясь объектом познания и удостоверяясь человеческой практикой, соизмеряющей мысль с объектом. Однако знание, которое мы считаем объективным, это наше, человеческое знание. Оно возникло на основе опыта, который мы сами организуем, руководствуясь своими интересами и ценностями, а также опираясь на исторически сложившиеся формы сознания, составляющие необходимую предпосылку всякого опыта и всякого знания. Поэтому чисто и всецело объективное знание, разумеется, невозможно. Тем не менее мы вполне правомерно выказываем доверие к получаемым в нормальных условиях данным чувственного опыта, составляющим предпосылку всякого плодотворного рассуждения и умозрения, а также подчеркиваем независимость явлений природы от нашего произвола, их изначальность по отношению к любым нашим действиям.

Объективность феноменов общественной жизни — несколько иного порядка, нежели объективность природных процессов, явлений; она не является изначальной, генетически первичной, а выражает собой результат уплотнения и, так сказать, кристаллизации многообразных жизненных связей целых поколений людей, их совместного опыта. Характеризуя

соотношение объективного и культурно-аналитического подходов к исследованию общественной жизни, Л.Г.Ионин отмечает, что сторонники первого из них проявляют интерес преимущественно к внешним данностям, тогда как второй подход отмечен стремлением заглянуть за эту видимую объективность и понять, почему она воспринимается как таковая (Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. — М.: Логос, 2000. — С.38). Формы общественной жизни объективны для людей, деятельность и общение которых они организуют и направляют, в той мере и поскольку они выступают для них как реальность, обладающая своеобразной принудительностью, причем истоки и жизненный смысл подобной реальности, фактичности нередко не продумываются. Но эта объективная данность ранее была представлена непосредственной жизнедеятельностью и бытийной связью конкретных личностей, решавших разнообразные практические задачи. Утвердившиеся и стандартизированные образцы и формы решения данных задач становились затем для воспринимавших их опыт других личностей и в особенности для последующих поколений людей исходными и освященными авторитетом традиции, устоявшимися способами организации их бытия.

П.Бергер и Т.Лукман обращают внимание на то, что социальный порядок — это “непрерывное человеческое производство. Он создается человеком в процессе постоянной экстернализации” (Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. — М.: Академия-Центр, Медиум. — 1995. — С.88). Часто повторяющиеся человеческие действия, став привычными и понятными людям, отливаются в форму социального института. В дальнейшем, правда, эта понятность может утрачиваться, и для освоения институциональных правил новым поколением людей требуется осуществлять специальные образовательные усилия, связанные с получением определенных знаний, выработкой соответствующих умений и навыков. Каждый социальный институт характеризуется своим массивом знаний и правил деятельности, принимаемых обычно людьми как объек-

тивная истина, подлежащая усвоению. Это знание “упорядочивает мир в объекты, которые должны восприниматься в качестве реальности” (Там же. - С.111). Такое знание обычно вбирает в себя лишь малую часть всеобъемлющего человеческого опыта, которая объективирована в институтах и в принципе общедоступна благодаря многократным упрощениям, стирающим, нивелирующим индивидуальные, лично-своеобразные моменты. Вместе с тем она достаточна для того, чтобы обеспечивать легитимацию данных институтов, т. е. их объяснение и оправдание. Реальность социального мира, по словам авторов цитируемой работы, наследуется скорее как традиция, нежели как индивидуальная память (Там же. — С.103).

Для того, чтобы социальные институты могли успешно функционировать, они должны утвердить, так сказать, свою власть над людьми, а власть эта более убедительна для современного человека, когда она воспринимается как естественная или закономерная в смысле соответствия объективной логике бытия. Знания об отдельных институтах и об организации общественной жизни в целом, предназначенные для образовательного усвоения, призваны вместе с тем показывать людям состав базовых ценностей и правил упорядоченного совместного бытия, а также необходимость сохранения и поддержания данного порядка. Эти знания включают как фактические констатации, так и более или менее систематические объяснения и обоснования — начиная от свода моральных предписаний, мифологических построений и преданий и вплоть до эксплицитных теорий, формулируемых специалистами и образующих “символический универсум”, который освещает реальности, отличные от феноменов повседневной жизни и притязающие на особую, глубинную значимость и полноту охвата социального бытия. “Границы такой предельной легитимации сопряжены с границами теоретического честолюбия и изобретательности тех, кто занят легитимацией и кому официально предписано давать определения реальности” (Там же. — С.159). Анализируя современную ситуацию, сложившуюся в социальной теории, А. Турен конста-

тирует, что “позади слишком смутных слов “общество” или “социальная система” мы научились распознавать формы классового или государственного господства” (Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. - М.: Научный мир, 1998. - С.6). Чем больше говорят об обществе, полагает он, тем меньше обращают внимания на реальных действующих лиц, поэтому назрела необходимость перехода от социоцентристского к антропоцентрическому образу общественной жизни (Там же. - С.13-19).

Переключение внимания исследователей с объективированных, устоявшихся, стабилизированных форм общественной жизни на процессы их становления и трансформации, связанные с деятельностью реальных личностей и общественных групп, вообще концентрация внимания на личности как субъекте общественного процесса и на образовании личности как условии выполнения ею этой роли не являются данью моде или чьей-то прихотью. П.Бергеру и Т.Лукману принадлежит следующий афоризм: “Общество — человеческий продукт. Общество — объективная реальность. Человек — социальный продукт” (Бергер П., Лукман Т. Указ. соч. — С.102). Реально имеет место нелинейная циклическая взаимосвязь между личностью и обществом, которая исключает абсолютно первичное и абсолютно вторичное. Без постижения человеческой субъективности в ее образовательной динамике, без учета творческой активности, креативности человеческой личности нам недоступно понимание современного бытия социума, понимание драматической сложности протекающих в нем процессов.

Если общественные условия и формы жизни в основном неизменны и воспринимаются людьми как объективные данности, то базовая направленность образовательной деятельности будет состоять в “подгонке” образующихся личностей к этой данности, подчинении личностного социальному, гарантирующих выполнение отдельными людьми общепризнанных требований, исходящих от социальных институтов и зафиксированных в культурной традиции. Но если общество вступает

в полосу радикальных перемен, то простые ссылки на объективные законы его жизни лишаются убедительности, и люди вынуждены самоопределяться как в отношении важнейших ценностей и целей своего бытия, так и в своем отношении к обществу, его культуре, в которых обнаруживается немало изъянов. Соответственно и образование личности протекает здесь как противоречивый процесс, которому уже не удастся придать прежнюю определенность и направленность, ибо сама жизнь вынуждает готовить людей к активному и ответственному участию в конструировании социальной реальности.

Вопросы для самоконтроля

1. Как следует понимать утверждение П.Тейяра де Шардена о том, что человек есть ключ универсума?
2. В чем состоит различие между механистической и синергетической картинами мира?
3. Каковы исходные идеи философской антропологии?
4. Что означает объективность общественных явлений?

Лекция 5

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

Связь человека как мыслящего, разумного существа с объективным миром опосредована культурой. Человек еще в детстве встречается с культурой и постепенно входит в нее, общаясь с членами семьи, другими близкими людьми, которые разъясняют ему особенности и правила человеческого бытия. Культура при этом воспринимается как все то, что осмыслено людьми, имеет для них ценность. М.Вебер отмечал, что “эмпирическая реальность есть для нас “культура” потому, что мы соотносим ее с ценностными идеями (и в той мере, в какой мы это делаем); культура охватывает те — и только те — компоненты действительности, которые в силу упомянутого отнесения к ценности становятся значимыми для нас” (Вебер М. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990. — С.374). Мир культуры реально представлен не только результатами человеческой деятельности и установлениями, правилами и нормами, регулирующими нашу активность, направляющими человеческие отношения, но и значимыми для людей фрагментами, сторонами природного бытия. Знаменитое “звездное небо надо мной” имеет явно нерукотворный характер, но вызываемое им чувство возвышенного характеризует человека не просто как природное существо, а как субъекта культуры, сущность которого духовна.

Культура, по М.Веберу, “есть тот конечный фрагмент лишенной смысла мировой бесконечности, который, с точки зрения человека, обладает смыслом и значением” (Там же. — С.379). Смысл же существующего или происходящего не

может быть обособлен от человеческой деятельности и ее результатов. Лишь непосредственная связь между нашей активностью и переживанием ее последствий ведет к установлению смысла событий и свершений (См.: Дьюи Дж. Указ. соч. — С.134). Причины случающегося экзистенциального вакуума, т. е. утраты смысла жизни, состоят в том, что у человека, в отличие от животных, инстинкты не могут полностью определить его потребности, и “в отличие от человека вчерашнего дня, традиции не диктуют сегодняшнему человеку, что ему нужно. Не зная ни того, что ему нужно, ни того, что он должен, человек, похоже, утратил ясное представление о том, чего же он хочет. В итоге он либо хочет того же, чего и другие (конформизм), либо делает то, что другие хотят от него (тоталитаризм)” (Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — С.25).

Объективированные формы общественной жизни заключают в себе в преобразованном виде субъективный опыт ранее живших людей, а с ним и непосредственные жизненные смыслы, ценности реального человеческого бытия. Эти опыт, знания, смыслы и ценности составляют основное содержание культуры общества. Культура — это не сами по себе человеческие творения и установления, а прежде всего та совокупность идей, мыслей и чувств, норм поведения и образцов деятельности, мировоззренческих установок и жизненных ориентаций, которые представлены в них и составляют внутренний, духовный план бытия общества и личности. Непосредственным носителем культуры, напомним еще раз, является человеческая личность; она же является и ее творцом. Но прежде чем человек сможет включиться в процесс культуротворчества, он должен образоваться в качестве культурного человека. Необразованный, т.е. не сформировавшийся в культурном отношении, не освоивший накопленное историей содержание культуры человек на каждом шагу ощущает свою беспомощность и незащищенность в сложном мире общественного бытия. В этом мире действуют многообразные, нередко весьма

мощные и разнонаправленные силы, но природа их и способы целесообразного реагирования на них для него неизвестны. Образование личности как ее вхождение в культуру означает поэтапное освоение внутреннего, духовного содержания объективированных форм общественной жизни, правил и норм человеческого общежития, заключенных в образцовых достижениях культуры знаний, смыслов и ценностей человеческого бытия. Культура в ее социально определенном, общезначимом духовном измерении включает в себя то, что нужно усвоить, знать и понимать каждому отдельному человеку, причем не только рассудком, но и чувством, то, чем нужно овладеть на уровне привычки и навыка для того, чтобы можно было конструктивно и ответственно участвовать в общественном бытии. В этом состоит “программа-минимум” образования личности как ее социализации, предполагающей включение в культуру общества.

В процессе образовательного освоения культуры обнаруживается, однако, известная несоизмеримость личности и общества, с неодинаковой остротой проявляющаяся в жизни разных людей, но все же едва ли допускающая полное искоренение. Общество — это специфическая, в сравнении с чисто природными феноменами, целостность, охватывающая все основные стороны жизни множества людей и подчиняющая их общим правилам, выработанным историческим опытом и образующим весьма сложную, нередко запутанную, неоднородную и даже непонятную для непосвященных, необразованных личностей систему. Отдельная личность — это лишь малая частица общественного целого, и ей трудно рассчитывать на то, что удастся охватить своим сознанием всю эту социально-культурную целостность от ее поверхности и вплоть до самых глубоких уровней сущности. Вместе с тем в сознании каждого человека выстраивается собственная, в чем-то отличающаяся от других картина мира его бытия, которой он и руководствуется в своих суждениях и действиях. Личность входит в различные социальные группы, общности, членом которых объединяет и сходство общественного положения, интересов, и

определенная близость мировоззрений. При этом ни отдельная личность, ни какая-то группа людей, даже если она охватывает значительную часть членов данного общества, не имеют оснований рассчитывать на то, что им доступно объективное и полное знание об обществе, в котором они живут, а равно и адекватное постижение всего содержания исторически выработанной культуры человечества. Культура многолика и неоднородна в рамках определенного общества, тем более — в широких пределах всемирно-исторического процесса.

Вопрос о соотношении образования и культуры настолько широк и разнопланов, что в рамках данного, по необходимости краткого курса лекций мы не можем претендовать на его исчерпывающее рассмотрение. Мы ограничимся здесь лишь теми его аспектами, которые помогают прояснить базовые тенденции культурного процесса, обуславливающие широкие исторические типы личности и связанные с этим типы образовательной деятельности.

На современном этапе развития социально-философского знания необходимо особенно тщательно продумать феномены многообразия культур, динамизма культурных взаимовлияний и преобразований. Еще во второй половине 19 в., создавая свое знаменитое учение о культурно-исторических типах, Н.Я. Данилевский заявлял, что “прогресс состоит не в том, чтобы все идти в одном направлении, а в том, чтобы все поле, составляющее поприще исторической деятельности человечества, исходить в разных направлениях” (Данилевский Н.Я. Россия и Европа. — М.: Книга, 1991. — С.87). При этом он считал, что человечество не является реальной целостностью, сознающей свои цели и добывающей их осуществления; оно есть отвлеченное понятие, основанное на применении ко всем людям представлений о правах отдельного человека. Ни целостного человечества, ни единой общечеловеческой задачи или системы ценностей, возвышающейся над задачами и ценностями отдельных народов, как полагал Данилевский, не существует. Реально все исторические свершения имеют определенную

национальную форму, и “дабы поступательное движение вообще не прекратилось в жизни всего человечества, необходимо, чтобы, дойдя в одном направлении до известной степени совершенства, началось оно с новой точки исхода и шло по другому пути, т. е. надо, чтобы вступили на поприще деятельности другие психические особенности, другой склад ума, чувств и воли, которыми обладают только народы другого культурно-исторического типа” (Там же. — С.109).

Понятие культурно-исторического типа — центральное в концепции Данилевского. Содержание ее проясняют следующие сформулированные им законы исторического развития, вытекающие из группировки явлений по этим типам. Во-первых, всякое племя или семейство народов, имеющих близкие языки, составляет самобытный культурно-исторический тип, если по своим духовным задаткам оно способно к самостоятельному историческому развитию. Во-вторых, для зарождения и развития цивилизации, свойственной данному культурно-историческому типу, нужно, чтобы принадлежащие к нему народы имели политическую независимость. В-третьих, начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа, хотя возможны различные взаимовлияния цивилизаций. В-четвертых, цивилизация, свойственная каждому культурно-историческому типу, только тогда достигает полноты, разнообразия и богатства, когда разнообразны составляющие его этнографические элементы, образующие в политическом плане федерацию или систему государств. В-пятых, ход развития культурно-исторических типов подобен жизненному циклу тех многолетних одноплодных растений, у которых период роста бывает неопределенно продолжителен, но период цветения и плодоношения относительно короток и истощает раз навсегда их жизненную силу. Этот короткий период цветения духовной культуры и есть этап цивилизации, свойственный данному культурно-историческому типу.

По Данилевскому, все живое и в природе, и в обществе рождается, развивается в направлении к зрелости, а затем

угасает и умирает. Такова судьба не только индивидуальных организмов, но и целых видов и родов, а равно и народов и соответствующих им культурно-исторических типов. Данилевский делает отчетливый акцент на духовные качества людей как основу их принадлежности к определенному культурно-историческому типу, но он учитывает и факторы природной среды, социального окружения, от которых зависит конкретный исторический путь развития каждого народа. Если улучшение культурно-исторического типа биологическому организму далеко не бесспорно, то стремление дать возможно более полную характеристику каждого такого типа, охватить все его ключевые аспекты, учесть его самобытный вклад в совокупное богатство исторического опыта и культурных приобретений человечества, а также многообразие способов взаимодействия культур составляет, несомненно, сильную сторону концепции Данилевского. Рассматривая процессы распространения и взаимопроникновения культур, Данилевский выделяет в качестве одного из них “прививку”, когда первоначальная культура подавляется, а для привитых ростков новой культуры искусственно создаются условия, благоприятствующие их развитию. Бывает, как отмечает Данилевский, и так, что старая цивилизация удобряет почву для новой, ведущей, однако, к совсем иным результатам. В целом же каждая цивилизация решает свои задачи, используя для этого специфические средства, которые могут оказаться непригодными в других общественных условиях (Данилевский Н.Я. Указ. соч. — С.99-101).

Отрицая позитивную значимость общечеловеческого как обезличенного, лишённого всякой оригинальности и подчеркивая национальный облик культуры, выражающей специфику характера соответствующих народов, нравственных начал их жизни, хода и условий их исторического развития, Данилевский тем не менее признает возможность “всечеловеческого” в культуре, которое, как он считает, выше всякого отдельно-человеческого или народного. Общечеловеческий гений, по его

словам, не тот, кто выражает в соответствующей сфере деятельности одно лишь общечеловеческое, т. е. свойственное всем без исключения людям (такой человек, как он полагает, был бы не гением, а полнейшим пошляком), “а тот, кто, выражая вполне, сверх общечеловеческого, и всю свою национальную особенность, присоединяет к этому еще некоторые черты, свойственные другим национальностям, почему и им делается в некоторой степени близок и понятен, хотя и никогда в такой же степени, как своему народу” (Там же. — С.123). Это означает, что отдельный человек все же может в принципе соединить в своем духовном мире и в своем творчестве содержание, а с ним и отличительные признаки различных культур. Правда, по Данилевскому, это доступно только гению, но и здравый смысл, и обстоятельства современной жизни, протекающей в условиях усиливающейся глобализации, побуждают нас предположить, что данная способность имеет более широкое распространение, задача же образования состоит в ее плодотворном обнаружении и развитии.

Сколько-нибудь строгого определения культуры Данилевский не дает, однако из его описаний отчетливо явствует, что культура составляет, так сказать, особое лицо народа, вставшего на путь самобытного исторического творчества. Этот же образ “исторического лица” использует и О.Шпенглер. Представляется уместным привести здесь выдержку из его знаменитой книги “Закат Европы”: “Культура рождается в тот миг, когда из прадушевного состояния вечно-младенческого человечества пробуждается и отслаивается великая душа, некий лик из пучины безликого, нечто ограниченное и преходящее из безграничного и пребывающего. Она расцветает на почве строго отмежеванного ландшафта, к которому она остается привязанной чисто вегетативно. Культура умирает, когда эта душа осуществила уже полную сумму своих возможностей в виде народов, языков, вероучений, искусств, государств, наук и таким образом снова возвратилась в прадушевную стихию” (Шпенглер О. Закат Европы. Т.1. — М.: Мысль, 1993. — С.264).

Самоосуществление культуры “представляет собой сокровенную, страстную борьбу за осуществление идеи против сил хаоса, давящих извне, против бессознательного, распирающего изнутри, куда эти силы злобно стянулись. Не только художник борется с сопротивлением материи и с уничтожением идеи в себе. Каждая культура обнаруживает глубоко символическую и почти мистическую связь с протяженностью, с пространством, в котором и через которое она ищет самоосуществления. Как только цель достигнута и идея, вся полнота внутренних возможностей, завершена и осуществлена вовне, культура внезапно коченеет, отмирает, ее кровь свертывается, силы надламываются — она становится цивилизацией” (Там же).

Натуралистические акценты, характерные для затронутых здесь, а также и некоторых других нелинейных теорий динамики культур (например, концепции этногенеза, разработанной Л.Н.Гумилевым), будучи весьма поучительными, побуждают к дискуссии. И Данилевский, и Шпенглер явно не приемлют характерную для эпохи Просвещения идею поступательности культурного развития на основе прогресса науки, образования, разума, противопоставляя этой картине однонаправленного восходящего движения представление о несоизмеримости культур и замкнутости жизненного цикла каждой из них. Вытекающие отсюда выводы, относящиеся к целям образования личности, содержат элементы фатализма и вызывают определенную настороженность. Если каждый человек жестко привязан к определенной культуре просто в силу обстоятельств своего рождения, то может ли он и вправе ли он стремиться выйти в своем образовательном становлении за рамки этой культуры? Гениям, кажется, это в какой-то мере доступно, но для выработки конструктивной программы действий данного вывода все же недостаточно.

Положим, исследования, базирующиеся на той или иной концепции исторического циклизма, привели к выводу о том, что общество, в котором живут исследователи, вступило в фазу своего культурного и социально-экономического угасания. Что

в таком случае нужно делать людям, составляющим это общество? Готовиться к грядущей смерти своей национальной культуры или же постараться преодолеть выявившийся кризис и освоить новый, более плодотворный способ жизнедеятельности, предпринять самообразовательные усилия для выхода из исторического тупика? Крайние версии культурно-исторического циклизма поучительны как своими сильными, так и слабыми сторонами; к последним, как нам представляется, можно отнести их ограниченную пригодность в качестве философско-мировоззренческих оснований образовательной деятельности. Этим отнюдь не перечеркивается значимость данных теорий как инструментов самопознания современного общества, их способность стимулировать мировоззренческий поиск в некоторых перспективных направлениях.

Философские построения Шпенглера оказали заметное влияние на последующее развитие философии истории и в определенной степени коррелируют с теоретической позицией А.Вебера, которая заслуживает более подробного рассмотрения. Уже в относительно ранней работе “Принципиальные замечания к социологии культуры” А.Вебер отмечает, что при проведении культурно-социологического исследования нужно различать общественный процесс, процесс цивилизации и движение культуры. Общественный процесс понимается им как форма, в которой при определенных природных условиях реализуется “тотальность естественных человеческих волений”. Этот процесс охватывает экономику, политику, социальные отношения. Исследуя “материальную судьбу различных крупных исторических тел”, конкретный ход событий в них, социолог устанавливает общность естественного принципа их развития. Вместе с тем он обнаруживает, что на этот процесс оказывают влияние духовно-культурные явления, причем между собственно культурной средой и материальным по своей сущности общественным процессом имеется особая область. Она образует, по словам А.Вебера, “интеллектуальный космос”, который представляет общественному процессу технические

средства, необходимые для его функционирования и, вместе с тем, определенным образом связан с более глубоким движением культуры.

Процесс цивилизации, как он понимается А.Вебером, связан с объективным познанием окружающего мира и достигаемым, благодаря этому, духовным и практическим господством над ним. Духовное данный автор как раз и связывает с деятельностью интеллекта, с познанием мира и рациональным применением полученных знаний на основе его усвоения в ходе образовательной деятельности. В сфере познания люди сталкиваются с тем, что уже есть, т. е. существует независимо от них и открывается, находится ими, но отнюдь не создается заново. Законы природы одинаковы для всех людей, народов, цивилизаций. Если какая-то цивилизация отстала от других в плане интеллектуального освоения объективной действительности, то у нее сохраняется возможность воспользоваться уже имеющимися достижениями в этой области и, пройдя путь своеобразного ученичества, в том числе и благодаря приоритетному развитию системы образования, наверстать упущенное и более или менее быстро освоить то, что ранее было открыто другими. Здесь, в сфере цивилизационного развития, имеется некая общая логика, сходная в главном последовательность ступеней, которые проходят или, по крайней мере, могут пройти все народы.

Совершенно иной характер имеет движение культуры и все то, что возникает в ее сфере. В этой области, как считает А.Вебер, не создаются общезначимые, необходимые для всех вещи. Наоборот, все, что относится к культуре как таковой, “пребывает и остается по своей сущности замкнутым в том историческом теле, в котором оно возникает, и внутренне связанным с ним. Возникает не объективный космос, а душевно обусловленная рядоположность символов” (Вебер А. Избранное: Кризис европейской культуры. — СПб.: Унив. книга, 1998. — С.21). Эманации культуры — это всегда “творения”, а не “открытия”; они исключительны и неповторимы. “В движении

культуры различных исторических тел нам предстает действительно образование совершенно различных “миров”, которые возникают и погибают вместе с этими историческими телами” (Там же. — С.24). Здесь тоже протекают процессы образования, но — иного рода, нежели в сфере цивилизационного развития.

Если процесс цивилизации направляется в конечном итоге едиными для всего человечества задачами борьбы за существование, определяющими универсальные категории созерцания и рассудочного мышления, единый в сущности инструментарий науки, то культура, по А.Веберу, есть выражение особого характера души определенного исторического тела, обретение этой душой своего образа. Материальный исторический процесс, как и процесс цивилизации, выступают для движения культуры как “субстанция, материал, который ей надлежит душевно переработать, преобразовать, чтобы выразить живущую в различных исторических телах “душу”, придать ему форму как существенный образ души” (Там же. — С.26).

В более поздних работах А.Вебер специально разъясняет, что реально социальный общественный процесс, процесс цивилизации и движение культуры — это нерасторжимые стороны единого процесса жизни общества, мысленно различаемые лишь для лучшего их понимания. Метод достижения такого понимания есть интуиция, синтез, используемые в единстве с осознанной аналитичностью. Причинно-следственные объяснения здесь неэффективны в силу крайней сложности взаимосвязей, взаимовлияний исследуемых явлений. Феномены культуры, как он считает, в своих истоках иррациональны. Все, что связано с рационализацией и интеллектуализацией, принадлежит к сфере цивилизации. Мы не можем перенести в мир предметных данностей, вещного бытия свойства нашей душевной индивидуальности. В мире культуры мы пребываем именно тогда, когда осуществляемое нами целеполагание в биологическом отношении надцелесообразно или даже нецелесообразно, т. е. не может быть выведено из нашего бытия как природных существ.

Глубочайшие основания нашего бытия и действия, как полагает А.Вебер, уходят за пределы разделения мира на субъект и объект. “То, что возникает в таком случае, что создает единство воли нашей метафизической экзистенции, когда оно направлено на обретение целостности нашего собственного внутреннего бытия вместе с целостностью всего внешнего мира, который противостоит ему, и что представляет синтез личности и мира, — это и есть культура и культурное деяние” (Там же. — С.75). Данное несколько громоздкое определение акцентирует глубинное внутреннее самоопределение отдельной личности и сообщества людей, их образование как носителей и творцов культуры. Движение культуры не направлено к предзаданной цели; оно есть стремление всякий раз заново поднять жизнь до вечности и абсолютного. Здесь есть свершения и неудачи, но нет прогресса, единой поступательной линии развития, и притом это не повод для уныния, ибо тем самым мы утверждаем, что “всякое новое приумножение жизни опять выдвинет задачу созидания форм и снова откроет возможность преодоления “образа” и выражения души в трансцендентной для нее сфере явлений” (Там же. С.85).

Поскольку А.Вебер фактически утверждает несоизмеримость науки и культуры и относит глубинную сущность человека и общества (обретение ими лица, а не только бытие в виде общественного или индивидуального тела) именно к культуре, а не, скажем, к сфере интеллекта, научной рациональности, то мы должны быть готовы к тому, что его рассуждения о человеческой природе окажутся не вполне строгими с точки зрения требований этой самой научной рациональности, ориентированной на мир вещей, а не душевных явлений человеческой жизни. Трагический опыт двадцатого века, разгула зверств и краха прежней идеи гуманизма побуждают нас, по мысли А.Вебера, заключить, что человек — каждый индивид — содержит в себе самые разные человеческие возможности, начиная от возвышенных и вплоть до низменных. Тем не менее он есть существо, предназначенное к свободе и равноправию.

Каждый человек по своим задаткам состоит из многих пластов, и в нем, сменяя друг друга, могут господствовать или отступать на второй план те или иные задатки. В процессе общественной жизни, как констатирует А. Вебер, происходит образование и фиксация определенных типов человеческой личности; определенные задатки культивируются сложившейся организацией образования, всей системой общественных отношений и начинают доминировать в людях, все чаще связываются с ядром личности. Фиксированный тип, конечно, относителен, поскольку возможны индивидуальные и групповые отклонения от него, случается в истории и распад этого ядра человеческой личности без какой-то отчетливой фиксации, и тогда утверждается хаотическое состояние характеров.

Первый из выделяемых А. Вебером периодов в развитии человечества весьма продолжителен (от 4000 г. до н. э. и вплоть до 1500-1600 гг. н. э.). После того, как кочевники где-то около 1200 г. до н. э. образовали верхний слой общества и мировоззренчески отделились от подчиненных им земледельцев с их хтонизмом и магичностью, во всех больших исторических телах началось активное рассмотрение мировоззренческих вопросов, и прежде всего — вопроса о смысле человеческого существования. В качестве своеобразных решений таких вопросов возникли универсальные религии, философские учения и идеи, которые сохраняют свое значение и поныне. По завершении данного этапа на Западе начинается реформация; сравнительно быстро утверждается душевно-духовная экстравертность, связанная, в частности, с устремлениями к покорению Земли. Сначала идет ее освоение, затем наступает фаза насыщения; на Земле становится тесно, усиливаются связанные с этим конфликты, назревают хаотические явления кризиса. Человек этого второго типа, в отличие от “первого человека”, переформулирует вопрос о смысле бытия, ставя и решая его применительно к индивидууму, а не общественному целому, и ориентируясь на посюстороннюю, а не на потустороннюю жизнь.

“Третий человек”, по словам А.Вебера, интегрирован в свободе и человечности западного типа, что отражается и в базовой направленности образования, и во всем строе общественных отношений. Вместе с тем с конца 19 в. в западной культуре происходят драматические по своим последствиям процессы распада ценностей, прежде всего — в среде интеллектуалов, многие из которых начали потворствовать распушенности духа. Претендуя на аристократизм и, вместе с тем, оставаясь во многом на вульгарно-либеральных позициях, эти люди становились сторонниками нигилистического воззрения на жизнь, но существу расшатывали веру в демократию и человечность, открывая тем самым дорогу коммунизму и фашизму. Опасность последних А.Вебер видит в том, что они ведут к появлению “четвертого человека”, который есть форма дезинтеграции человеческих задатков в условиях несвободы, когда наверх всплывают самые грубые и низменные качества людей.

Эти тенденции распада А.Вебер связывает с усилением власти бюрократического аппарата, крайняя форма которой — террористический тоталитаризм. После второй мировой войны и краха гитлеризма, отмечает он, на Западе постепенно изживается циничный и легковесный негативизм, но сохраняется чувство мрака и безысходности; все говорят о душевном хаосе. “Когда мы смотрим на западное общество, у нас возникает чувство, что в нем наличествует значительная пустота, заполняемая суррогатами” (Там же. — С.248). Абсолютизируется значение скорости — даже в тех сферах жизни, где гораздо более важен сосредоточенный покой; утверждается абсурдная рекордомания; растет число функционеров — людей духовно несамостоятельных, лишенных собственной личностной основы.

Для выхода из этого кризиса западной культуры нужен человек, который обладал бы иммунитетом против распада. Путь к решению данной задачи А.Вебер видит в духовном самообновлении, ведущем к восстановлению в памяти людей активизирующего постижения трансцендентности. Свободу и человечность, полагает он, нужно постичь как абсолютное,

окружающее отдельного человека, или как трансцендентность. В этих словах можно усмотреть налет мистики, но А.Вебер имеет в виду имманентную трансцендентность, которая находится в непосредственно данной нам действительности — как физической, так и духовной. Имманентные силы мы встречаем даже в неживой природе, где они встроены в системы равновесия, и если оно нарушается, то могут высвободиться огромные энергии. Есть такие силы и в живой природе, где они обуславливают спонтанное развитие (энтелехия). Мы знаем лишь часть покрыва действующих в мире сил.

Обращаясь к ценностям человеческого бытия, нетрудно заметить, что, например, “красивое” понимается обычно как некая сила, исходящая от красивого и действующая на людей, воспринимающих ее. Есть разные виды красоты и разные влияния ее на человека, но сама красота как источник силы, полагает А.Вебер, абсолютна, как и безобразность, добро и зло, возвышенное и низкое и т.д. Все эти разные феномены противостоят нам, воздействуют на нас и, в качестве возможностей, присутствуют в нас. Их строгие дефиниции условны и недостаточны, ибо феномены эти логически нерасчленимы. В нас существуют задатки, которые эти силы активизируют. Но силы эти действуют не без нашего участия, они не лишают нас свободы выбора. Мы сами решаем (осознанно или подсознательно), каким из этих влечений подчиниться, но мы способны и противостоят любому из них благодаря тренировке воли, а также на основе размышления и суждения.

Данные силы действуют позитивно, благотворно, когда они выводят нас из состояния личной скованности, зависимости, ограниченности и способствуют нашему освобождению, расширению наших созидательных возможностей, действуют на нас универсализующе. Наоборот, они негативны, когда они ограничивают и принижают нас, побуждают к насилию, ненависти, разрушению. Это, как подчеркивает А.Вебер, живые силы, а не просто логически упорядоченные ценности. Их реальность признается и религиозными людьми, и атеистами.

“Человек действительно интегрирует в себе трансцендентные силы, если он формирует себя в свободе и человечности; и он может, будучи сформированным в полном сознании, исходя из чувства последней абсолютности того, что он представляет, действительно противостоять в себе и в мире борьбе остальных сил, которые также существуют” (Там же. — С.274). Мы понимаем жестокость, царящую в мире живого, ибо ощущаем в самих себе задатки этой жестокости и сами действуем порой таким же образом для сохранения своей жизни. Но в мире есть и альтруизм, товарищество и т. д. Даже природное бытие не сводится лишь к борьбе за существование, приспособлению и отбору; в природе есть и прекрасное, и возвышенное. В истории человечества тоже действуют возвышающие и принижающие человека силы. Задача образования личности состоит в восхождении к свободе, добру, красоте, в обретении способности противостоять силам зла, сковывающим нашу свободу, искажающим весь облик нашего бытия. Данные констатации не содержат развернутой и детализированной программы образовательной деятельности, но конструктивность вытекающей из них философско-педагогической позиции не вызывает сомнений.

Народы, составляющие человечество, различаются по своему историческому возрасту. Мы становимся старше не только благодаря ясному мышлению, но и, говоря словами А.Вебера, вследствие “переживания”, выражающегося в непосредственном опыте, которому мышление лишь помогает. Те, кто старше, видят мир не так, как более молодые люди и народы. Исторический “возраст” может обеспечить приращение мудрости, позволяющей ставить более глубокие задачи современного развития, но он не дает права формулировать эти задачи для всего человечества, навязывать их другим народам. Тем не менее созданная развитием человеческого сознания последовательность ступеней истории “взывает к нам, желая в нас продолжаться” (Там же. С.329).

В этих размышлениях А.Вебера о культуре, о человеке и о ценностях его бытия ощущается стремление достичь не столько

логической стройности понятийных конструкций, сколько максимальной “жизненной правды”, постижению которой могут способствовать внешне разнородные учения и идеи. С.И.Гессен в предисловии к уже обсуждавшейся здесь книге “Основы педагогики. Введение в прикладную философию” тоже отмечал, что его философская точка зрения есть попытка синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма, рационализма и иррационализма (Гессен С.И. Указ. соч. — С.21). В итоге мы приходим к более ясному пониманию того, что категории, исторически выработанные преимущественно для освоения внешнего мира человеческого бытия, в значительной мере непригодны для продуктивного мышления о субъективной реальности, человеческой экзистенции. Еще Кант, как уже отмечалось ранее, провел четкую грань между миром природы и миром свободы, миром феноменов и миром ноуменов, к которым неприменимы категории рассудка. Однако мы до сих пор по существу не знаем, как можно последовательно мыслить о человеке как свободном самоопределяющемся существе, субъекте истории, творце культуры.

А.Вебер предложил свой вариант решения этой сложнейшей философской проблемы; есть и другие варианты. Например, М.Хайдеггер исходил из того, что категории представляют собой бытийные определения “неприсутствиеразмерного сущего”, т. е. мира вещей, тогда как мир человеческого бытия характеризуют особые понятия — экзистенциалы. При этом он подчеркивал, что “экзистенциалы и категории суть две основоположности бытийных черт. Отвечающее им сущее требует всегда разного способа первичного опроса: сущее есть кто (экзистенция) или что (наличность в широчайшем смысле)” (Хайдеггер М. Бытие и время. — М.: Ad Marginem, 1997. — 45). Правда, философская позиция Хайдеггера в целом не вполне благоприятствует развернутому теоретико-мировоззренческому осмыслению проблем образования. Дело в том, что в его работах преобладают не рассуждения о человеческой личности во всей полноте ее эссенциально-экзистенциальных

характеристик, а толкования проблемы наличного бытия, рассматриваемого им как такое сущее, которое наделено отношением к собственному бытию и пониманием этого бытия. Это — особая философская абстракция, умозрительная конструкция. Понятия, используемые Хайдеггером для ее разработки, взяты из действительной человеческой жизни, но их применение таково, что они здесь, как отмечает М. Бубер, делаются безжизненными, обедняют образ целостного человеческого бытия (Бубер М. Указ. соч. — С.198-199). И хотя Хайдеггер детально анализирует, например, философско-педагогическое значение знаменитого мифа Платона о пещере (См.: Хайдеггер М. Время и бытие. — М.: Республика, 1993. — С.345-361), собственной теоретической концепции образования личности у него по существу нет.

Тем не менее ясно, что движение культуры во многом совпадает с образованием личностей определенных типов. Конечно, каждый такой тип не есть нечто предзаданное. Он утверждается благодаря господствующему строю жизни, соответствующему умонастроению и претерпевает изменения тогда, когда в обществе, в душах людей происходит переоценка жизненных ценностей. Этот процесс изменения культурной доминанты, трансформации базовых качеств личности не поддается всеобъемлющей рационализации, тем не менее люди несут ответственность за свой выбор и расплачиваются за него.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем видел Н.Я.Данилевский основные законы культурно-исторического развития?
2. Как понимали культуру А.Вебер и М.Вебер?
3. Какова взаимосвязь образования и культуры?

Лекция 6

ИНФОРМАЦИОННАЯ ЭПОХА, ЕЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ

А. Вебер обсуждает преимущественно вопрос о смысле истории и, соответственно, о путях исторического развития человечества, которые оказываются непредзаданными, а прогресс отнюдь не гарантирован. Ориентиры образовательного развития отдельных личностей и целых народов он усматривает в абсолютных ценностях, а смена действий связанных с ними возвышающих и противоположных им принижающих человека сил ведет к тому, что смысл истории может либо проявляться в отчетливых формах, либо на время исчезать. Силы же эти действуют, напомним, в самих людях, через их мировоззренческий выбор, определяющий в конечном итоге тип утвердившейся культуры или меру бескультурья. В основе культуры человека и общества как раз и лежат эти ценности, абсолютные в смысле неоспоримости заключенного в них призыва к духовному росту. Каждая из таких ценностей имеет свою противоположность; возможности личностного и общественного роста, возвышения противостоит никогда полностью не исчезающая и нередко прорывающаяся в бытие возможность деградации, духовного падения, утраты человеческого облика. В связи с этим вполне понятна та настороженность, с которой воспринимают многие современные мыслители фактическую дискредитацию разума, нередко методически осуществляемую в рамках иррационалистических течений.

Анализируя понятие культуры, Й.Хейзинга отмечает соединение в нем двух разнородных моментов: равновесия (в том числе материальных и духовных ценностей), порядка, устойчивости, с одной стороны, и стремления, побуждения к изменениям, направленности на некий идеал — с другой (Хейзинга Й. Ношо Ludens. В тени завтрашнего дня. — М.: Прогресс, 1992. — С.258-262). Вместе с тем “термины, связующие воедино все современные культурные устремления, можно найти в ряду “благоденствие, могущество, безопасность” (мир и порядок тоже входят в этот ряд) — все эти идеалы больше годятся, чтобы разделять, а не объединять, и все непосредственно вытекают из природного инстинкта, не облагороженного духом. Эти идеалы были знакомы уже пещерным людям” (Там же. — С.264). Отсюда вытекает вывод, что если культура лишена возвышающей ценностной ориентации, то ее нет вообще. В современном обществе Хейзингу тревожит “ослабление способности суждения”, парадоксальным образом сопряженное с ростом общего объема знаний, выработанных человечеством, и их углублением. Происходит “помутнение критической способности”, утрата представлений об истинном и ложном. Выбор, сделанный на основе аффекта, объявляют интуицией; следование корыстным интересам или влечениям смешивают с убежденностью, которая должна была бы опираться на знание. Модное слово “экзистенциальный” позволяет многим “торжественно отступить от духа”, служит отрицанию всего того, что есть знание и истина. Бросаются в атаку против знания и понимания, используя средства полужнания и непонимания (Там же. — С.274-296).

Все это позволяет заключить об ошибочности, даже опасности разъединения культуры и науки, ценностей и знания, ибо вместе с отчетливыми понятиями и суждениями из культуры уходят и основывающиеся на них нравственные нормы и оценки. Столь же опасно абсолютизировать в сфере культуры обезличенное “общее”, снимая тем самым с отдельного человека ответственность за выбор своей жизненной позиции и послед-

ствия предпринимаемых действий, подчиняемых некоторым образом установленному общему правилу. При этом аккумулированные в культуре общества и воспринимаемые, осознаваемые нами ценности действительно нетождественны простому знанию фактов и связей внешнего бытия, ибо объективные знания неразрывно слиты в ценностях с зафиксированными опытом жизненными значениями соответствующих явлений, свойств, законов. Ценности интегрируют объективные и субъективные характеристики бытия, выражают глубинное единство человека, общества, природы; они преодолевают односторонность преимущественно объективных знаний и преимущественно субъективных волений. Г.Риккерт отмечал в связи с этим, что ни объективизм, ни субъективизм не выходят из рамок действительного бытия, а оно — только часть мира, мир же есть совокупность бытия и ценностей (Риккерт Г. Философия жизни. — К.: Ника-Центр, 1998. — С.458), причем ценности принадлежат культуре, где они, по его словам, окристаллизовались.

Все, что говорилось здесь об обществе и о культуре, явно или неявно предполагает их главного агента — человека как личность. Правда, пытаясь и стремясь выразить в отчетливой, определенной категориальной форме соотношение личности с природой, обществом, культурой, мы наталкиваемся на затруднения, связанные с тем, что все эти понятия не могут быть строго определены, т. е. изначально ограничены. Основное противоречие человеческого существования, как отмечал Н.А.Бердяев, состоит в том, что человек есть существо конечное, но — заключающее в себе потенциальную бесконечность и устремленное к бесконечности. Со времени утверждения Декартом знаменитого принципа “*cogito*” нам уже невозможно игнорировать то обстоятельство, что мы сами — каждый из нас как живая, мыслящая и чувствующая личность — удостоверяем факт существования мирового бытия, и у нас нет других способов удостовериться его.

Мы несколько не сомневаемся в объективной реальности окружающей нас природы, и тем не менее все, что мы о ней

знаем, это именно наше знание. Столь же реальна для нас жизнь общества, но опять-таки потому, что это наша жизнь. Р. Дж. Коллингвуд вполне обоснованно констатировал, что прошлое, которое изучает история, это не мертвое небытие; если оно нами постигается, то это означает, что оно живет в нас, в нашем настоящем, хотя бы и в измененной форме в сравнении с той, которую оно имело во время его первоначального протекания. Именно потому, что прошлое скрыто в настоящем, его постижение позволяет глубже понять нашу сегодняшнюю жизнь и нас самих как ее действующих лиц. Историческое знание — это воспроизведение прошлых мыслей в контексте мыслей настоящего времени. Если человек “в состоянии понять мысли людей самых различных типов, воспроизводя их в себе, значит, в нем самом должны присутствовать самые различные типы человека. Он должен быть микрокосмом всей истории, которую он в состоянии познать. Таким образом, познание им самого себя оказывается в то же самое время и познанием мира людских дел” (Коллингвуд Р. Дж. *Идея истории. Автобиография.* — М.: Наука, 1980. — С.388). А. Вебер, Г. Риккерт и другие мыслители утверждают самостоятельное бытие абсолютных или трансцендентных ценностей, подразумевая при этом, что человек обнаруживает данные ценности как феномены культуры, осваивает их в процессе своего образования, превращает их в факты своего сознания, учитывает их в процессе выработки жизненно значимых решений. Все в окружающем нас мире входит в нашу специфически человеческую деятельность лишь в том случае, если оно осознано, учитывается и взвешивается, оценивается нами.

Бегло изложенная выше социально-философская концепция А. Вебера находит своеобразное продолжение и корректирующую конкретизацию в некоторых новейших теориях, отгалкивающих от реалий постиндустриального общества и претендующих на их мировоззренческое осмысление. Показательна в этом отношении монументальная трехтомная работа М. Кастельса “Информационная эпоха: экономика, общество

и культура”, опубликованная совсем недавно, в конце 90-х годов, переведенная на многие языки и сразу же привлекавшая внимание читателей.

В 50-х годах прошлого столетия, когда А.Вебер излагал свои суждения о “третьем человеке” и об опасности смены его “четвертым человеком”, сформированным в условиях тоталитаризма, контуры информационного общества реально не просматривались. Это новое общество стало зарождаться лишь спустя примерно двадцать лет в результате исторического совмещения трех независимых, по мнению Кастельса, процессов. Первый из них связан с созданием и массовым применением новых, поистине революционных информационных технологий, обусловивших радикально иной, в сравнении с индустриальным и предшествовавшим ему аграрным, способ развития, связанный с воздействием знания на само знание и с сосредоточением процессов обработки информации на улучшении технологии обработки информации. Второй процесс — это кризис индустриального общества в обеих его разновидностях (капиталистической и этатистской, неудачно именуемой социалистической), потребовавший коренной реконструкции данного общества, причем капитализм в целом успешно справился с указанной задачей и перешел в новую, информационную фазу своего развития, а этатизм рухнул, не будучи способным освоить новый способ развития. Третий процесс Кастельс связывает с разворачиванием культурных социальных движений (либертарианизм, борьба за права человека, феминизм, защита окружающей среды). Подобные движения направлены в конечном итоге, если иметь в виду их связь с технологией, на обеспечение децентрализованного, индивидуализированного использования последней; в целом же они стимулировали дух исканий, предприимчивости, частной инициативы, сопряженной с интенсивным межличностным взаимодействием, и были по существу несовместимы с жестким контролем со стороны иерархически выстроенных корпораций либо государственных структур (Кастельс М. Информационная эпоха:

экономика, общество и культура. — М.: ГУ ВШЭ, 2000. — Пролог. Заключение).

Выстраивая и обосновывая свою концепцию информационного общества, Кастельс формирует некие аналоги базовых понятий социальной философии А.Вебера (общественный процесс, процесс цивилизации, движение культуры), демонстрируя при этом определенные симпатии к марксистской теории социального бытия. Вместе с тем нетрудно предположить, что мировоззренческое мышление Кастельса испытало на себе заметное влияние философии постмодернизма с ее неприятием упрощенных линейных схем детерминации и тотализирующих дискурсов. По Кастельсу, общества организованы вокруг процессов человеческой деятельности, структурированных и исторически детерминированных в отношениях производства, опыта и власти. Опыт здесь характеризуется вполне в духе Дьюи — как воздействие человеческих субъектов на самих себя, направляемое соотношением между их биологической и культурной определенностью и происходящее в специфических условиях их социальной и природной среды. Толкования производства и власти, принятые данным автором, вполне приемлемы и для многих сторонников социальной философии марксизма. Так, власть понимается им как отношение между социальными субъектами, которое на основе производства и человеческого опыта навязывает волю одних субъектов другим, опираясь на физическое или символическое насилие. Производство как воздействие человека на природу для удовлетворения жизненных потребностей и получения экономического излишка, нужного для инвестиций, упорядочивается классовыми отношениями. Далее, Кастельс различает способы производства, обусловленные социальными структурами присвоения, распределения и использования экономического излишка, и способы развития, выступающие как технологические схемы воздействия труда на его предметы. При этом каждый способ производства характеризуется элементом, составляющим, с рамках этого способа, специфическую основу

производительности. Новый, информационный способ развития отличается от двух предшествующих — аграрного и индустриального — тем, что он базируется на технологии генерирования знаний, обработки информации и символической коммуникации.

Кастельс специально подчеркивает, что общество не задает в деталях курс технологических изменений и не предопределяет их, однако сила влияния государства может ускорять либо тормозить технологическое развитие, и без опоры на эту силу никакие действия новаторов-одиночек не приведут к масштабной технологической революции. В свою очередь технология тоже не предопределяет развитие общества, хотя технологические революции в конечном итоге оказывают широчайшее воздействие на жизнь людей. Разумеется, каждая технологическая революция использует соответствующие ей знания и информацию. Особенность информационной технологической революции состоит в том, что здесь распространение технологических инноваций происходит не просто путем обучения пользователей, как это было прежде, а посредством их вовлечения в процесс создания новых технологий и перестраивания способов применения данных технологий. Соответственно этому образование людей, применяющих их на деле, должно не просто быть непрерывным, а нацеливаться на освоение творческих подходов и расширение кругозора.

Новая технологическая система “имеет свою собственную встроенную логику, характеризующуюся способностью переводить всю вложенную в нее информацию в общую информационную систему и обрабатывать такую информацию с растущей скоростью, с растущей мощностью, с убывающими затратами, в потенциально всеобъемлющей поисковой и распределительной сети” (Кастельс М. Указ. соч. — С.52). Эта логика информационной технологической системы, имеющая глобалистские устремления, неизбежно вступает в противоречие с логикой развития национальных культур, а также с требованиями гармоничного развития человеческой индивидуальности

и упрочения коллективной идентичности. Одной из предпосылок информационной технологической революции, как уже отмечалось, была культура свободы, зрелой индивидуальности, творческого самовыражения, открытости, интенсивности и диверсифицированности человеческого общения. Персональный компьютер как раз и был предназначен для удовлетворения связанных с этим потребностей; компьютерные сети первоначально были нацелены на решение тех же задач, хотя одновременно с этим они разрабатывались как одно из средств обеспечения устойчивости государственных информационных систем в условиях возможного крупномасштабного военного конфликта, в том числе с использованием ядерного оружия. Разумеется, очень скоро персональные компьютеры и информационные сети перестали быть достоянием одних лишь высокообразованных людей, имеющих общие интересы и нуждающихся в общении, и начали с нарастающей интенсивностью втягиваться прежде всего в сферу бизнеса. Тем не менее нужно подчеркнуть, что изначальный культурный импульс, заложенный в информационных технологиях, отнюдь не противоречил задачам свободного и гармоничного развития личности, прогресса в образовании, культуротворчестве. Однако по мере развертывания информационной технологической революции ее глобальные результаты в сферах экономического, социально-культурного и личностного развития становятся все более неоднозначными.

Новая — информационная — технологическая система в громадной и все возрастающей степени расширяет возможности приобщения вовлеченных в нее людей к необозримому богатству знаний, культурных ценностей, накопленных в ходе исторического развития. Правда, интернет вбирает в себя и транслирует информацию очень разного свойства и качества, и многое из предлагаемого им неискушенному потребителю относится к антикультуре. Непросто оценить и все последствия происходящего на протяжении жизни одного или двух поколений людей перехода от культуры печатного слова к

культуре аудиовизуальных образов, подвижных “картинок” и их звукового сопровождения. Прежняя культура книги, печатного текста была в чем-то элитарной; она — в ее “онаученных” формах — ориентировала преимущественно на логическое мышление, осуществляемое посредством ясных, четко определяемых понятий. Мир эмоций, полутонов, качественных оценок вбирали в себя искусство и религия, которые, однако, постепенно теснились наукой и воспринимались многими как второразрядные феномены культуры. С развитием радио, кинематографа и в особенности телевидения резко возросло значение нерerefлексивной коммуникации, основанной преимущественно на работе органов чувств и во многом неподконтрольной мышлению. Складывающаяся на этой основе культура, можно сказать, более демократична или, точнее, общедоступна; в ней выше удельный вес развлекательности. Означает ли это, что в подобной культурной среде люди обязательно поглотят, усвоят различные пошлости и станут хуже мыслить? Если бы такой исход был общеобязательным, то это негативно сказалось бы не только на судьбе отдельных личностей и их сообществ, но и на перспективах развития информационного общества в целом, поскольку в нем всегда будут востребованными точные, достоверные знания. Вместе с тем объединение различных способов коммуникации в интерактивные информационные сети, затрагивая глубинные слои культуры, сулит сближение и взаимопроникновение письменного, устного и визуального способов человеческого общения, а в конечном итоге — изменение человеческого мироощущения и миропонимания.

В информационном обществе утверждается новая пространственно-временная структура всех протекающих в нем процессов. В пространственном отношении данное общество, как показывает Кастельс, выстраивается вокруг потоков капитала, информации, технологий, организационного взаимодействия, звуков и символов (Кастельс М. Указ. соч. — С.385). Здесь выделяются и закрепляются доминирующие центры и магистральные пути, а

с ними и свои “обочины”; целые регионы и слои населения обретают маргинальный статус и перестают быть интересными агентами информационного общества как в качестве продавцов товаров, востребованных в мировой сети, так и в качестве покупателей продукции глобализированной экономики, ибо они неплатежеспособны. Новым, в чем-то даже шизофреническим становится восприятие времени. Небывалый и все возрастающий темп изменений в общественной жизни порождает разрывы и смещения в привычных жизненных ритмах, нарушает последовательность и связность событий. Временной порядок бытия как бы преодолевается — однако только в некоторых его измерениях и только некоторыми людьми. Огромное же большинство людей продолжает жить в традиционном времени, и этим лишь усугубляются культурные диссонансы в обществе.

Обеспечивая определенное разрешение многих противоречий индустриального общества, новое, информационное общество характеризуется и новыми противоречиями, которые самым непосредственным образом затрагивают мир личностного бытия, культуру как сферу ценностей и норм человеческого существования. На место прежней, негибкой, недостаточно мобильной индустриальной экономической системы приходит сетевая организация производства и отношений между людьми. Она исключает абсолютное доминирование чьих-то особых, частных интересов и основывается на весьма значительной децентрализации управления и на способности к радикальным переменам при сохранении достаточно эффективной управляемости. То, что для поверхностного наблюдения представляется потоком хаотических событий, явлений, в действительности выступает как возобновляющаяся во все новых и новых формах самоорганизация. Видимый хаос является предпосылкой и питательной средой, в которой усилиями ее агентов устанавливается многомерный и разноуровневый, преимущественно локальный, но порой и достаточно широко простирающийся порядок, базирующийся на понимании природы протекающих в этом обществе процессов и на готовности не только

отстаивать свои интересы, но и согласовывать их с интересами других агентов сети.

Такая экономика и такое общество требуют, чтобы участвующие в них люди были способны к постоянным и притом продумываемым, контролируемым изменениям и выступали скорее творцами новых форм жизни, нежели просто пассивными исполнителями чьих-то предписаний, носителями традиций. Творческая, динамичная и ответственная личность — такова подлинная, адекватная субъектная основа нового общества. Вместе с тем, анализируя особенности информационной эпохи, Кастельс высказывает парадоксальную мысль о том, что здесь впервые в истории базовой единицей экономического организма становится не какой-либо индивидуальный либо коллективный субъект (предприниматель, класс капиталистов, корпорация, государство), а сеть, составленная из множества субъектов и организаций, охваченных связями и изменениями (Кастельс М. Указ. соч. — С.197).

Но сеть не может быть подлинным субъектом отношений и деятельности, ибо у нее нет собственных ценностей и целей, собственного переживания и осознания бытия. Утверждение, что люди не являются субъектами процессов в сети, пронизывающих их жизнь, означает признание того, что они потеряли контроль над происходящим, т. е. в их жизни сложилась новая, и притом весьма мощная форма стихийности, хаотичности. У нас, однако, нет оснований абсолютизировать степень этой хаотичности и отрицать значимые формы нового порядка, новой управляемости и новой рациональности. Тем не менее подобные утверждения побуждают выяснить, не создают ли внешне хаотические процессы, протекающие в информационном обществе, значимых угроз целостности и самобытности человеческой личности, ее способности разумно и ответственно управлять своими действиями, а равно и угроз коллективной (национальной, региональной и др.) идентичности.

Следует прежде всего констатировать, что не существует какой-то единой и общеобязательной модели информационального

общества; разные страны и народы продвигаются к нему своими путями, сталкиваясь при этом со специфическими проблемами. У некоторых народов сетевые отношения стали складываться довольно давно, и для них вхождение в новую эпоху было менее болезненным; для других этот переход крайне затруднен не только экономической отсталостью, но и отсутствием соответствующих культурных, или, так сказать, ментальных предпосылок. Можно еще раз напомнить, что логика сложившейся к настоящему времени мировой сети не гарантирует утверждения самоценности человеческой личности, как, впрочем, и любой иной специфической идентичности. Наоборот, сетевые воздействия обладают весьма значительным потенциалом обезличивания. Самобытность принимается сетью тогда, когда она имеет форму товара, на который существует платежеспособный спрос, и не более того. Но сеть эффективно функционирует лишь в том случае, когда она питается нововведениями, а они являются продуктами человеческого творчества, доступного лишь высокообразованной личности, связанной с другим людьми не только экономически и организационно, но и общей духовностью, культурой. “Я верю, — заявляет Кастельс, — в освобождающую силу идентичности, не принимая необходимости ее индивидуализации либо ее поглощения фундаментализмом... Мы должны помнить, что поиск идентичности в формировании новой истории оказывает столь же могучее влияние, как техноэкономические изменения” (Кастельс М. Указ. соч. — С.28).

Тема образования личности внешне не является доминирующей в том сокращенном тексте работы Кастельса, который опубликован в русском переводе. Однако продумывание этого текста приводит к выводу о том, что в наши дни невозможно выстроить плодотворную социально-философскую концепцию, не решая при этом вопрос об образовании личности и, соответственно, об образовательном воспроизводстве социальности, культуры. Как уже отмечалось, творцами информационной технологической революции были люди, интегрированные в

свободе и стремящиеся к созданию условий и средств, благоприятствующих их свободному самоформированию, саморазвитию. Тем не менее мировая сеть вобрала в себя не только эти гуманистические, освободительные импульсы, но и немало такого, что в корне противоречит им. Эта сеть сталаместилищем и практически общедоступным источником необозримо широкого, разнородного, неоднозначного человеческого опыта, своеобразным носителем информационного и ценностного хаоса. Образующаяся личность, живущая в информациональном обществе, погружена в этот хаос, взаимодействует с ним, черпает из него материал для своего становления. У нас нет оснований для безоговорочных утверждений, что этот хаос всецело враждебен человеку как личности либо, наоборот, всецело благовиден для гармоничного личностного развития. Но мы должны констатировать, что новая культурно-образовательная ситуация резко повышает требования к способности человека как личности противостоять внешнему давлению на его систему ценностей, базовых жизненных ориентаций.

Напомним в связи с этим, что культура античности истолковывала упорядоченный космос как преодоленный хаос, антитезу которому составляли умопостигаемое и неизменное бытие Парменида, вечные идеи Платона, абсолютный разум Аристотеля. Мысль о самоценности гармонии, порядка, общего закона сопрягалась с определенной программой образовательной деятельности, нацеленной на личностное освоение общеобязательной нравственной нормы, неоспоримого эстетического идеала, твердо установленного математического знания и т. д. Это преклонение перед порядком и осуждение хаоса как силы, враждебной человеку, присутствует и в культуре более поздних эпох. Картина мира, основанная на ньютоновской механике, явила собой особенно ярко выражение данной установки. Вместе с тем последующее развитие естественнонаучного и социально-гуманитарного познания привело, как уже отмечалось выше, к реабилитации хаоса и признанию его неоспоримой роли в качестве основы и предпо-

сылки возобновляющихся процессов упорядочения материальных систем.

Сегодня мы твердо знаем, что порядок и хаос сосуществуют и взаимно обуславливают друг друга и в природе, и в общественной жизни, и в мире личностного бытия. Социально-культурное и личностное разнообразие является питательной почвой для значимых новаций, но оно же может порождать драматические рассогласования интересов и действий, трагические разломы, угрожающие будущему человечества. Актуальнейшей культурно-образовательной задачей современности является внесение конструктивного согласия в это разнообразие, подчинение индивидуальных и групповых устремлений понятной и неоспоримой для большинства людей цели сохранения и на будущее возможности бытия человеческого рода. Нужна личность, способная выдержать давление чрезвычайно усложнившейся культурной среды, успешно противостоять укорененным в этой среде силам распада, деградации и плодотворно синтезировать разнообразные позитивные, перспективные ее элементы, стороны, тенденции, выступая полномочным представителем всего человечества.

В известном смысле становление мировой информационной сети может быть истолковано как важное продвижение по пути ноосферогенеза. При этом, однако, нужно учитывать напоминание Н. Н. Моисеева о том, что ноосфера предполагает новую систему запретов, новые принципы отбора приемлемых и допустимых решений. Локальная или даже более широкая экономическая эффективность информационной технологической системы отнюдь не гарантирует выполнения требований экологического императива, упрочения глобального миропорядка, сохранения многообразия культур и сбережения культурного наследия. Здесь все еще преобладают методы рынка, руководствующегося соображениями сиюминутной выгоды и неспособного обеспечить долговременное устойчивое развитие не только немногочисленных привилегированных центров нового миропорядка, но и всего человечества в

целом на основе упрочивающейся его гармонии с миром природы. В информационной технологической системе пока еще нет органично встроенной в нее конструктивной идеи, объединяющей человечество, а это означает, что потенциально она разрушительна. Современная конструктивная стратегия человечества, по убеждению Моисеева, должна включать как технико-технологическое его перевооружение, так и преобразование самого человека, утверждение новой нравственности, новой духовности (Моисеев Н.Н. Указ. соч. — С.353).

Н.А.Бердяев в свое время писал, что личность есть универсум в индивидуально неповторимой форме (Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. — С.13). С этим утверждением перекликается высказывание Ю.М.Лотмана о том, что “как судьба Гамлета или Отелло, занимающая всего несколько часов сценического времени, подобна и равнозначительна судьбе всего человечества, так и участь одного деятеля культуры равна по значению судьбам всей культуры в целом” (Лотман Ю.М. Сотворение Карамзина. — М.: Книга, 1987. — С.14). Осознать себя носителем и деятелем, активным субъектом интегральной культуры человечества, ответственным за его судьбу — таково призвание образующейся личности в современную эпоху.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит, по Кастельсу, сущность информационного способа производства?
2. Каковы требования к человеческой личности, предъявляемые информационным способом производства?

Лекция 7

ДОШКОЛЬНОЕ И ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ИХ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА

Бытие человека как разумного существа пронизано противоречиями, и основной парадокс существования личности, по словам Бердяева, состоит в том, что для созидания себя, для наполнения себя универсальным содержанием личность должна уже быть (Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. — С.13). У только что родившегося ребенка мы находим лишь задатки личности, которые развиваются, наполняются жизненным содержанием в процессе его общения с близкими людьми, накопления собственного опыта и постепенного освоения опыта других людей, наиболее значимая часть которого зафиксирована в культуре. Считая главными чертами развития ребенка зависимость и пластичность, Дьюи подчеркивает их конструктивное значение. Более быстрое, чем у людей, приспособление детенышей животных к среде своего обитания закрепляет ограниченность их задатков, показывая, по его словам, превосходство у них “природных талантов” над “социальными талантами”.

Детство как продолжительное состояние зависимости по существу означает формирование все усложняющейся взаимозависимости детей и родителей, развивая и у тех, и у других чуткость к проблемам ближнего, которая в перспективе даст становящейся личности возможность прочувствовать и понять не только сиюминутные обстоятельства, но и дальние перспективы, не только мир людей, но и огромный природный мир.

Пластичность ребенка — это опять-таки специфическая адаптируемость незрелого существа в процессе его роста, “способность изменять свои действия на основе результатов предыдущего опыта, формировать установки” (Дьюи Дж. Указ. соч. — С.47). Долгое детство способствует упрочению семейных союзов, формирует у членов семьи привычки внимательного, заботливого и сочувственного отношения к окружающим, умения вести заинтересованное наблюдение и четко фиксировать его результаты, нередко требующие целесообразных действий. Здесь происходит взаимообусловленное развитие взрослых и детей, а для последних оно как бы открывает окно в мир.

Дьюи постоянно говорит о развитии человека в группе, имея в виду, очевидно, не только семью как “малую ячейку общества”. Европейские переселенцы, как известно, обычно объединялись в Америке в сплоченные, весьма тесно взаимосвязанные группы, образованные прежде всего по религиозному признаку. В США религиозная община долгое время была одним из ключевых элементов гражданского общества, и ребенок буквально с первых своих шагов оказывался включенным в нередко весьма сложно структурированный неформальный коллектив, в рамках которого он приобретал первичное знакомство с базовыми ценностями культуры. Он мог потом покинуть родительский дом, перепробовать различные виды деятельности, но эти начальные уроки содержательного и разнопланового человеческого общения, несомненно, навсегда запечатлевались в его сознании.

Состояние детской зависимости Гессен связывает со стадией аномии — начальной ступенью развития личности, когда еще отсутствует зрелое понимание объективных свойств окружающих предметов и норм человеческого бытия, однако происходит активное их освоение, и главной его формой является игра как деятельность, самоценная для ребенка. Работа, выполняемая взрослым человеком, имеет цель, которая может быть удалена по времени от непосредственно осуществляемых действий. Такое дальнейшее планирование результатов

деятельности ребенку еще недоступно. Он живет заботами сегодняшнего дня, но у нас нет оснований недооценивать их значимость. По этому поводу Дьюи замечает, что “каждое существо на любой стадии своего существования безусловно и истинно живет с подлинной внутренней полнотой и абсолютными правами. Следовательно, образование означает обеспечение условий, поддерживающих рост, и должно быть адекватным жизни человека независимо от его возраста” (Дьюи Дж. Указ. соч. — С.53).

Огромный и неоспоримый образовательный потенциал детской игры состоит в том, что она не просто имитирует жизнь в доступных пониманию ребенка формах, но и реализует его активность, изобретательность, учит следованию определенным правилам, согласованию действий с другими участниками игры, доставляет некоторые знания о свойствах вовлеченных в игру предметов. В игре, в общении со сверстниками и со взрослыми происходит не всегда заметный для внешнего наблюдателя процесс вызревания предпосылок, а затем и оформления личности ребенка, когда он вдруг начинает говорить о себе в первом лице, а затем чем дальше, тем более широко и точно выражает в словах и действиях свои собственные представления о сущем и о должном. Что касается языка, то дети параллельно осваивают аксиологическую и дескриптивную лексику, причем от взрослых они слышат оценки и предписания, пожалуй, чаще, чем объяснения и описания.

В процессе воспитания дети обычно узнают, что такое плохо, раньше, чем осознанно усваивают, что такое хорошо, ибо взрослые озабочены прежде всего тем, как уберечь их от неблагоприятных последствий их неосведомленности и неосмотрительности. Однако вместе с запретами в действие вступают и поощрения, акцентирующие внимание на положительных оценках. Ценностные понятия и суждения, которые взрослые адресуют детям, изначально и по сути имеют воспитательную, образовательную направленность, апеллируя к формирующемуся сознанию ребенка, побуждая его делать осмысленный

выбор линии действий. Всякий же выбор предполагает определенную нормируемость осмысливаемых, оцениваемых параметров, а это связано с обучением стандартам поведения, правилам выбора. Парадокс оценки, как отмечает Н.Д. Арутюнова, состоит в том, что ценность и зависит от внешнего мира, и не зависит от него. Дело в том, что мотив оценки имеет, как правило, объективный характер (свойства предметов, ситуативные или общие характеристики их восприятия и т. д.), но этот мотив не находится с самой оценкой ни в строго однозначном каузальном отношении, ни в отношении логического вывода. Пропасть между мотивом и оценкой заполняет мнение или полагание (Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. — М.: Наука, 1988. — С.51-57).

Все это — оценка на основе ранее усвоенных или выработанных норм, определение собственного мнения, осознанный выбор — являются для детей необыкновенно сложными задачами. Напомним удивительно точные слова С.Маршака: “Как зритель, не видевший первого акта, \ В догадках теряются дети. \ Но все же они ухитряются как-то \ Понять, что творится на свете”. Правда, даже скромный жизненный опыт детей позволяет довольно уверенно различать привычный и потому нормальный ход определенных событий и заметные отклонения от нормы. В процессе познания окружающего мира ребенок вскоре обнаруживает, что норма, обычность протекания явлений неинтересна, малоинформативна. Такое же отношение к норме в сфере объективного бытия и его словесных описаний сохраняется и у взрослых. Не случайно “норма имеет слабый выход в лексику” (Арутюнова Н.Д. Указ. соч. — С.234), тогда как отход от нормы фиксируется огромным количеством словесных определений. Лексический состав языка четко фиксирует здесь то, что проявляется также и в нашем общении: о привычном говорить скучно и кажется бесполезным, тогда как аномальные явления и свойства приковывают к себе внимание, поскольку они несут новую информацию и заслуживают подробного, детального обсуждения.

В отношении оценочных понятий и суждений ситуация оказывается существенно иной. Здесь знание нормы, правильности явления, свойства или процесса оказывается обычно весьма поучительным, поскольку такая — ценностная — норма тесно связана с нужным для жизни и поэтому желаемым нами. Например, нормальное состояние здоровья — это именно то, чего нам хотелось бы и чем мы в основном вполне удовлетворены. Поэтому, как отмечает Н.Д. Арутюнова, в области аксиологических понятий норма лежит не в середине шкалы (между плохим и хорошим, красивым и безобразным, правдивым и лживым и т.д.), а смещается в область положительных оценок. Ценностно нормальное — это хорошее, плохое же не нормируется, ибо оно ненормально и подлежит искоренению, преодолению.

Приобщение детей к миру человеческих ценностей через усвоение значений соответствующих слов и их практическое подкрепление, а также формирование навыков оценки имеет громадное значение для мировоззренческого развития личности ребенка. Мировоззрение — это неотъемлемая сущностная сторона человеческого способа жизнедеятельности. Мысленно выделяя себя, благодаря самосознанию, из окружающего мира, человек мысленно же восстанавливает связь с ним, используя для этого усвоенные или выработанные им в процессе образования, личностного становления базовые мировоззренческие представления, убеждения. Их совокупность служит обоснованию конкретных поступков и действий, исходящему из признаваемых неоспоримыми и достоверными общих посылок. Мировоззренческие знания, убеждения, ценностные ориентации, сложившиеся в процессе образования личности, составляют универсальный контекст переживания и осознания людьми своего бытия, понимания ими окружающего мира и самих себя.

Направляя человеческие мысли и практические действия, сами по себе мировоззренческие феномены лишены обычно ясной осознанности. Они как бы растворяются в своих приложениях, ускользая от пристального созерцания, четкого понятийного выражения. Подобным же образом, пользуясь языком,

люди в повседневной жизни не утруждают себя размышлениями над его сущностью, строением, правилами функционирования. Язык, позволяющий нам понимать все происходящее, сам как бы сопротивляется отчетливому пониманию. Сконцентрировав внимание на внутренних механизмах работы языка, мы отвлекаемся от непосредственной деятельности мышления, направленной обычно не на сам язык, а на какие-то другие жизненно важные предметы. Задумываясь о языке, мы теряем мысль об этих предметах. И если первейшая жизненная функция языка состоит в том, чтобы обслуживать внеязыковые цели, обеспечивать повседневную деятельность мышления, быть средством и оставаться в тени, то и мировоззрение призвано давать человеческому мышлению и связанному с ним практическому поведению базовые исходные установки и ориентиры, не выпячивая себя и не отвлекая внимания от решаемых жизненных задач. При этом нужно учитывать, что, начав размышлять над своей сущностью и отправными посылками своих действий, человек, не имеющий должной подготовки, может попросту растеряться, обнаружив проблематичность, даже сомнительность и шаткость многих не критически усвоенных им мировоззренческих основоположений, которые все же позволяли ему осуществлять выбор, занимать определенную позицию в условиях, когда многое неясно, последствия намечаемых действий предвидеть трудно, а делать что-то представляется необходимым. Неотрефлексированность практического мировоззрения защищает его от саморазрушения.

Непосредственным носителем, субъектом мировоззрения является человек как личность. Мировоззрение — это глубинное сущностное определение личности. Для того, чтобы быть личностью как сознательным субъектом бытийного процесса, необходимо иметь внутренний духовный стержень, на который нанизываются или с которым соотносятся все проявления жизнедеятельности. Мировоззренческие убеждения и установки пронизывают и упорядочивают наши мысли и чувства,

направляют нашу волю, наполняются нашей верой, надеждой, любовью и проявляются в них. На чувственно-эмоциональном уровне они характеризуют преобладающее мироощущение людей, которое может быть радостным или печальным, оптимистическим или пессимистическим, пронизанным уверенностью или тревогой т.д. На уровне мышления мировоззрение человека сказывается в том, из каких отправных посылок он привычно исходит в своих рассуждениях: предпочитает ли он формально-логические построения на основе использования строго определяемых понятий или же воспринимает мир в художественно-образной форме, питая склонность к многозначным понятиям и гибким формулировкам мысли, допускающим разнообразные контекстуальные истолкования; открыто ли его мышление разумным доводам оппонента или же он всецело убежден в правоте своей позиции и воспринимает инакомыслие с нетерпимостью и враждебностью.

Человек по сути дела именно таков, каково его мировоззрение. Сливаясь с человеческим "Я" и составляя его сущность, направляя его мысли, чувства и действия, мировоззрение не выступает, однако, как некая обособленная часть или сторона духовного строя личности. Сущность здесь реально неотделима от ее осуществления, и выделить основные черты мировоззрения людей, сформулировать четкое их определение можно лишь путем совмещения тщательно организованного самонаблюдения и скрупулезной фиксации всех внешних проявлений человеческой активности, связывания воедино всех этих элементов. При этом личность не есть некая статичная данность, она охвачена процессом становления, самообразования, и размышление человека над своим мировоззрением, обдумывание его оснований само по себе способно привести к его изменению.

Человеческое мировоззрение духовно, идеально связывает и соизмеряет личность с миром ее бытия. Мир видится и понимается нами таким, каким он представлен в формах нашего опыта, наших мыслей и чувств. Каждая отдельная личность открывает для себя и постигает мир в процессе своего

образования. Образование личности — это и есть в сущности становление ее мировоззрения, проявляющегося далее в ее жизнедеятельности. Мир, предстающий перед входящей в него, формирующейся личностью, уже освоен до нее многими поколениями людей, выработавшими различные формы мировоззренческого самоопределения человека. Даже мир природного бытия открыт человеку только через мир культуры. Не затрагивая здесь проблемы антропогенеза, можно констатировать, что человек, поскольку он уже выделился из природы, практически не сталкивается с миром самим по себе, каков он был когда-то без нас. Мы можем относиться к миру только как люди, т.е. во всеоружии тех материальных и духовных средств, которые выработаны предшествующим развитием человечества и выступают как элементы культуры. Мир дан нам в опыте нашего бытия, а оно представляет собой бытие в культуре, и культурой опосредуется наше отношение к обществу, к природе, к вселенной.

Становление человека как личности предполагает прежде всего приобщение к этому миру культуры, восприятие из него схемы мировоззрения и определенное ее усвоение. Таков начальный этап становления каждой человеческой личности, ее мировоззренческого образования. Однако зрелая, самобытная личность — это не только продукт, слепок наличных социально-культурных обстоятельств и достижений, но и специфический результат самоформирования. Все завоевания культуры представляют собой воплощение и своеобразное уплотнение достижений прежней деятельности людей, осознававших свое бытие, ставивших и решавших определенные жизненные задачи, выступавших в качестве субъектов жизненного процесса. Сформировавшаяся культура вобрала в себя и интегрировала условия и артефакты этой человеческой субъективности, образцы и нормы созидательной активности людей, правила их общежития и т. д. Поэтому содержание культуры в целом обладает огромным образовательным потенциалом. Но сама по себе культура не является деятельным субъектом, она

реально существует благодаря деятельности людей и в людях как субъектах бытия, будучи их жизненной средой, бытийным фоном и горизонтом.

Говоря о том, что культура воздействует на становящуюся личность и формирует ее, мы имеем в виду, что люди, в среде которых человек родился, растет, развивается, передают ему теми или иными способами, в том или ином объеме и составе свой культурный багаж. От конкретных людей, в конкретных жизненных обстоятельствах получает образующая личность свой первоначальный жизненный опыт, определенным образом преломляющий современные этим людям формы культуры и дополняемый собственными впечатлениями, размышлениями. Складывающееся мировоззрение личности представляет собой особый, неотделимый от данной личности, результат синтеза этого опыта. Образование личности протекает как процесс мировоззренческого синтеза, происходящий в ней сначала подсознательно, а затем также и при участии сознания, с учетом складывающейся личностной позиции в отношении всего, с чем сталкивается человек в своей жизни.

Путь становления и последующего развития личности характеризуется единством индивидуально-неповторимых и типичных, в том числе стадийных моментов. Так, по данным Л.И.Божович, уже на первом году жизни ребенка у него возникают аффективно заряженные представления, которые побуждают действовать порой вопреки объективным требованиям ситуации, характеру внешней среды, что и толкуется как начало становления субъективности. К третьему году жизни у ребенка появляется “система Я” и потребность действовать самостоятельно, что ведет к столкновениям между “хочу” и “надо”, к пробуждению самосознания. В 7 – 8 лет возникает потребность в выработке собственной жизненной позиции, направляющей деятельность ребенка (Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – С.77).

Нередко отмечают, что детское мировоззрение эгоцентрично и мифологично. И то и другое вполне объяснимо. Сосредоточен-

ность на себе выражает реальный горизонт мировоззрения детей, а детский эгоизм так бросается взрослым в глаза лишь потому, что цели детей кажутся им слишком узкими, ибо они уже давно их переросли и перестали ими интересоваться. “Якобы врожденный детский эгоизм по большей части просто идет наперекор эгоизму взрослых” (Дьюи Дж. Указ. соч. — С.46), склонных абсолютизировать свои ценности, придавая им статус объективности и общезначимости. Детский эгоцентризм связан с бессознательной абсолютизацией ребенком собственной жизненной позиции и обусловленной ею точки зрения на все, что его окружает, У маленького ребенка просто недостает средств и навыков понимания возможности и оправданности других, отличных от его собственной, точек зрения, оценок и переживаний; ему весьма непросто дается понимание объективных свойств вещей. Мифологичность или сказочность детского мировоззрения, в свою очередь, производна от его образности и специфической цельности, в рамках которой действующие силы нередко персонифицируются, окружающим явлениям приписываются черты антропоморфности, пестро разукрашиваемые игрой воображения и более близкие детскому пониманию, нежели понятийные обобщения.

Происходящее по мере накопления собственного жизненного опыта определенное приземление этой детской фантазии связано прежде всего с необходимостью оценки ребенком жизненно значимых и интересных для него явлений. Оценивая встречающееся в окружающем мире и происходящее в жизни, дети, насколько это им доступно, соотносят его с соответствующими нормативными и по существу идеальными состояниями, учатся подводить единичное под общее, случай под правило. Речь идет, разумеется, не о принятых в науках формах категориального обобщения систематически исследуемых явлений и установлении объективной закономерности бытия. Общее в детской оценке выступает либо как хорошее, т.е. такое состояние, каким оно должно быть в силу его благоприятности для человека, либо как плохое, которое неблагоприятно

или неприемлемо, и поэтому его не должно быть, хотя оно все же встречается в жизни.

Идеальный мир человеческих ценностей не следует противопоставлять повседневности, жизненной реальности, отрывая от нее. На деле этот идеальный мир выступает обычно как интегральное единство наших жизненных устремлений и требований, адресованных миру людей и вещей в надежде на то, что они будут благоприятствовать нам. Ребенок радуется, когда ему хорошо, и плачет, когда ему плохо. Осваивая язык, он выражает соответствующие оценки в словесной форме, проникаясь пониманием того, что хорошее есть то, к чему мы должны стремиться и чего мы должны добиваться; он и добивается его всеми доступными ему средствами. В сфере оценки слово особенно тесно связано с делом, т.е. с поступком и действием, и эта связь характерна не только для детей, но и для взрослых.

Конечно, в сфере аксиологической лексики, как, впрочем, и лексики дескриптивной, имеется немало таких форм, которые трудны для детского понимания. Одно дело, когда событие или состояние оценивается в целом как хорошее или как плохое, и совсем другое дело — использование обобщенных понятий “добро” и “зло”. Мировоззрение детей более конкретно и, будучи эмоционально-образным, не поднимается до содержательной универсализации оценок. Но между их мировоззрением и мировоззрением взрослых нет резкого скачка, непреодолимого барьера, а имеется, главным образом, различие в широте и выверенности опытом соответствующих понятий и суждений, откуда и вытекает задача образования, личностного роста, преодолевающего первоначальное, младенческое состояние анонимии и обеспечивающего поэтапное восхождение к свободе.

Два основных вектора развития личности ребенка, по Д.Б.Эльконину, характеризуют их взаимоотношения с миром вещей (познание и овладение предметным миром) и взаимодействия с миром людей, ведущие к развитию потребностей и мотивов деятельности. В каждом возрастном этапе один из

этих векторов доминирует над другим; на следующем этапе они меняются местами, а это означает смену ведущей деятельности ребенка. Переход к новому этапу развития порождает кризисные явления, когда дети становятся упрямыми и капризными; они меняются, и довольно резко, а взрослые часто оказываются неподготовленными к этим переменам. Каждый возрастной период характеризуется специфическими для него психологическими новообразованиями, которые являются ведущими для данного этапа развития и влекут за собой перестройку всей личности ребенка на новой основе (Психология человека от рождения до смерти. — С.63-67).

С.И.Гессен отмечает, что среда, окружающая ребенка, с научной точки зрения является суммой событий и эпизодов, в которых он пока еще не в состоянии установить закономерную связь и потому находит лишь чудесное, т. е. не требующее объективного истолкования. Детское удивление, вызванное наблюдаемым, вполне удовлетворяется ссылкой на чудесную причину. Ребенка поначалу интересуют только отдельные эпизоды, и задача обучения на этом этапе жизненного пути связана с переводом эпизода в вопрос, требующий реального, а не сказочного решения (Гессен С.И. Указ. соч. — С.81). В свою очередь, решаемая здесь образовательная задача предполагает переход от одних лишь ситуативных оценок к соответствующим обобщениям. Конечно, в рамках детства решение этой задачи только начинается, и продолжение его требует нового, школьного этапа образования личности.

Данный этап Гессен характеризует как ступень гетерономии, или чужезакония, имея в виду то обстоятельство, что в школе ребенок попадает в среду, где все подчинено не им установленным правилам, которые он, однако, должен выполнять, предварительно надлежащим образом усвоив их. Вместе с тем “образование в школе должно быть организовано так, чтобы в нем ясно просвечивала будущая цель образования личности к свободному самоуправлению” (Там же. — С.122). Школьный урок — это уже не игра (хотя в нем могут присут-

ствовать и даже бывают весьма желательны игровые моменты), а работа, имеющая единую общую задачу и представляющая собой необходимую ступень на пути к осознанному и общезначимому творчеству.

Казалось бы, здесь Гессен в чем-то важном противоречит Дьюи, остро критиковавшему столь характерное для многих школ принуждение детей к усвоению знаний и акцентированному образовательную значимость личного и группового опыта учащихся. В действительности расхождения между ними не столь уж велики. Гессен несколько не оспаривает утверждение о приоритетной жизненно-практической направленности школьного образования, особенно начальных его ступеней, и всемерно подчеркивает важность создания для учеников возможности выбирать средства, необходимые для достижения целей урока. Урок должен побуждать ученика к творчеству, которое, однако, не тождественно своеволию, разрушающему определенность понятий и установлений, составляющих достояние культуры и, в силу этого, содержание образования. Две вырожденные и поэтому непродуктивные формы урока, по Гессену, представлены, с одной стороны, уроком, наполненным чисто механической работой, а с другой стороны — поверхностной имитацией творчества, удовлетворяющейся приблизительно, некачественностью получаемых результатов.

Гессен с большим сочувствием относится к идеям Песталоцци относительно труда как развивающего личность источника образования. Здесь важен, конечно, и доступный детям производительный труд, осязаемая предметность которого сопрягается со свободой от нездорового соперничества в погоне за оценками. Однако на трудовой основе, полагает он, можно построить и уроки чтения, истории и т.д., поскольку все они открывают возможность коллективной творческой работы в школе. В обучении нужно исходить из какой-то понятной детям практической задачи, постепенно переходя от тренировки ситуативно-конкретного мышления к развитию мышления обобщенного, понятийно-логического, постоянно указывая при

этом на жизненную значимость его результатов. Ручной труд в школе, подчеркивает он, не самоцель; таковой является целостное развитие личности ученика, предполагающее не только ловкость и физическую силу, но и должный уровень развития мышления и других ключевых человеческих качеств.

Школе не обойтись, разумеется, без дисциплины, а следовательно, без поощрений и наказаний. Важно, однако, — считает Гессен, — чтобы они были направлены к росту нравственного и правового сознания ученика, который должен ясно понимать, что авторитет школьной власти основывается на разумных нормах и ценностях человеческого общежития, что эта власть защищает и отстаивает их, а следование таким нормам и ценностям отвечает интересам каждого здравомыслящего человека.

Одним из ключевых элементов школьной дисциплины является выполнение учебного плана, предусматривающего усвоение определенного состава знаний, дифференцированных по предметному признаку, а также развитие умений и навыков их применения. Эту содержательную сторону деятельности школы он рассматривает в рамках разработанной им теории научного образования. Последнее, как и нравственное образование, или образование к добру, есть воспитание человека в целом, в единстве его ума, чувств, воли, воображения и т. д.

Основная антиномия теории научного образования состоит в противопоставлении формального и реального образования. Сторонники первого исходят из того, что конкретные знания легко забываются и быстро устаревают, поэтому образование должно быть нацелено на развитие способности мышления как таковой, ибо именно она позволит человеку успешно приобретать знания, нужные в жизни. Наоборот, сторонники концепции реального образования упрекают школу, основанную на развитии формальной способности мышления, в отрыве от жизни, в навязывании ученикам мертвых языков и столь же мертвых схем математического доказательства при забвении пользы конкретных, фактических знаний. При их передаче школьникам задача учителя состоит в ясном и

доходчивом изложении учебного материала, подкрепляемом тщательно разработанным учебником, а также использованием привычных зачетов и экзаменов в качестве форм контроля знаний. При первом же подходе более важным оказывается не учебник, а сборник задач, успешное решение которых является основным показателем развития мышления.

За этими педагогическими системами, как отмечает Гессен, скрывается противоположность гносеологических позиций рационализма и эмпиризма, — противоположность, преодоленная в философии еще Кантом, но сохраняющая свою силу в педагогике вплоть до наших дней. Кант показал, что человеческие знания выстраиваются из данных чувственного опыта благодаря применению априорных форм познания, задающих по существу общий метод исследования. Отсюда неокантианцы заключают, что в образовании главное состоит в овладении методом познания, который не сводится к чисто формальным процедурам. Тем не менее позиция Гессена в целом оказывается более близкой к воззрениям сторонников формального образования.

При отборе дисциплин для включения их в учебный план школы он предлагает руководствоваться тем, что совокупность наук, помимо естествознания, филологии, наук о духе, включает также философию как науку о смысле, значении и составе культурных ценностей, приобщение к которым составляет задачу образования. Разрешая задания культуры, отдельный человек усваивает содержание соответствующих наук. Познание действительности ведет также к овладению методом науки. Становясь личностью, человек осуществляет в себе свободу и индивидуальный закон своего долга. Воспринимая и творя художественные произведения, он постигает разлитую в мире красоту. Благодаря философии, человек осознает свою человечность как совокупность стоящих перед ним творческих жизненных заданий. Все это позволяет Гессену сделать вывод о том, что при построении школьного образования как научного по своему содержанию нужно включить в учебный

план те науки, которые наиболее полно и ярко выражают соответствующий метод. Так, в пределах генерализующих отраслей знания физика и химия предпочтительнее, чем психология и социология; из области исторических наук он отдает предпочтение политической и экономической истории, а не истории литературы и искусства; в сфере филологических наук особенно поучительным признается латинский язык, а из философии особенно важной оказывается логика, проясняющая суть научного метода. Перечень этот любопытен, но не особенно убедителен и в некоторых деталях выглядит явно устаревшим, и это связано, надо думать, с избыточной склонностью Гессена к схематизации.

Точка зрения Дьюи на цели и организацию школьного образования основывается на том, что школа — это специально организованная образовательная среда, являющаяся моделью общества (“обществом в миниатюре”) и выполняющая самостоятельную и весьма значимую функцию в жизни общества и человека. Подчеркивая роль среды в образовании личности, Дьюи отмечает, что наши устремления являются непосредственным продолжением среды, среду же составляют “объекты, в связи с которыми человек становится отличным от других” (Дьюи Дж. Указ. соч. — С.17). Вместе с тем “образовательный процесс идет самопроизвольно, поэтому есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных — контролируя среду, направляющую действия, а следовательно, мысли и чувства” (Там же. — С.24).

Итак, признание спонтанности протекания образовательного процесса сопрягается здесь с утверждением активной роли окружающей среды в придании определенной направленности тем задаткам, которые человек получает от рождения. Дети усваивают опыт взрослых как путем неформального образования — через игру и подражание, так и в рамках специально создаваемых условий образования, характеризующих школу как общественный институт. Школа, по мысли Дьюи, возникает тогда, когда усложнение общественного опыта требует его

фиксации с помощью письма, т. е. выражения этого опыта в знаково-символической форме, усвоение которой требует целенаправленных образовательных усилий. При этом в письменной форме сохраняется не всякое знание, а главным образом такое, которое отличается от повседневного, хранимого и передаваемого традиционным путем, и признается особенно важным для жизни сообщества.

Весь массив упорядоченного и символически выраженного общественного опыта чересчур обширен и разнороден, чтобы можно было надеяться на его быстрое и полное усвоение ребенком. Поэтому первая функция школы, как полагает Дьюи, состоит в том, чтобы создать упрощенную среду, в которой отобраны фундаментальные моменты культурной традиции, подлежащие усвоению детьми в процессе образования и адаптированные к возможностям их восприятия. Вторая функция школы видится им в защите, насколько это возможно, растущей личности от разлагающего влияния отдельных сторон широкой социальной среды. В школе происходит отбор лучших образцов организации жизни, которые следует сохранять и передавать новым поколениям. Третья функция школы связана с необходимостью компенсировать сохраняющееся в обществе социальное неравенство, обеспечивая людям равные или хотя бы сходные возможности реализовать себя в жизни. Наконец, следует учесть то обстоятельство, что современное общество имеет исключительно сложную структуру, в нем представлены и находятся в динамической взаимосвязи элементы, группы с разнородными, порой даже противоположными интересами. Поэтому еще одна важная функция школы состоит в создании для подрастающего поколения сравнительно однородной и сбалансированной среды для противодействия имеющимся в обществе центробежным силам. Школа призвана приобщать детей к единой системе знаний и ценностей, преодолевая узость группового мировоззрения. Таким образом, школа выполняет стабилизирующую и интегрирующую функцию (Там же. — С.24-27).

В целом школьное образование понимается Дьюи как целенаправленное управление развитием личности учащегося, который при этом участвует в ориентации своих действий. Наиболее фундаментальными средствами управления признаются здесь не прямые указания других людей, а те влияния на разум, проявляющиеся в привычных способах понимания, которые складываются в процессе согласованной предметной деятельности. Единственный способ воздействия одного человека на разум другого “состоит в использовании физических условий, естественных или искусственных, таким образом, чтобы возбудить у этого другого какую-то ответную активность” (Там же. — С.37). При таком подходе цель образования не сводится к передаче знаний, а состоит в том, чтобы учащийся сам управлял своими действиями благодаря приобщению к интересам, представлениям, ценностным ориентациям того социокультурного сообщества, к которому он принадлежит. Ценность же всякого социального института “определяется в конечном счете его собственно гуманитарным эффектом, т. е. влиянием на наше сознание” (Там же. — С.12).

В этой связи Дьюи констатирует, что в педагогике часто нарушается требование соответствия цели условиям: ставятся цели, чуждые конкретной ситуации, внешним образом навязываемые уму школьника. Педагогические цели должны опираться на внутренние возможности и потребности конкретного учащегося. Опасно устанавливать единые для всех цели образования; опасен диктат внешних целей, сковывающих и ученика, и учителя. Общие или главные цели, — разъясняет он свою позицию, — это всего лишь разные способы истолкования происходящего. Они дополняют друг друга, расширяют наш кругозор, но каждая из них сама по себе абстрактна и не должна абсолютизироваться. Социальная эффективность образования “охватывает все, что учитывает значимость личного опыта отдельного человека для других людей и все, что побуждает его более полно приобщаться к полезному чуждому опыту. И здесь способность заниматься и наслаждаться искус-

ством, успешно восстанавливать силы и с пользой проводить досуг оказываются важнее того, что привычно ассоциируется с гражданственностью” (Там же. — С.116). Главная составляющая социальной эффективности видится им в разумном сочувствии и доброй воле, учитывающих, что в жизни разных людей благом могут оказаться самые разные вещи, и поэтому для общества полезно поощрять людей к разумному самоопределению в жизни.

Школьный возраст — это исключительно важный и сложный период развития человеческой личности. В психологии его принято членить на этап среднего детства (6 — 11 лет), первый подростковый возраст (11 — 15 лет) и второй подростковый возраст, или юность (16 — 19 лет). Уже на первом из этих этапов педагогические ошибки могут способствовать заниженной самооценке некоторых детей, самооценка же принадлежит к наиболее глубоким личностным образованиям, и от нее во многом зависят ощущение себя счастливым либо несчастным, умение преодолевать трудности, адаптироваться к новой среде. В традиционной школе высоко оценивается прежде всего уровень знаний, и дети, которым не удается вполне успешно выдерживать задаваемый учебным планом темп усвоения нового материала, сталкиваются с угрозой серьезного личностного надлома, чреватого в будущем огромными проблемами. В целом у детей все же преобладает оптимистическое мироощущение.

В течение первого и второго подросткового возрастов продолжает совершенствоваться логическое мышление школьника, появляется способность и склонность анализировать абстрактные идеи, пробуждается интерес к обсуждению философско-мировоззренческих, религиозных, этических, педагогических проблем. Правда, освоение соответствующих понятий и концепций остается пока еще неглубоким; детей больше привлекают эффектные формулировки и абстрактные рассуждения, нежели суть дела, как ее понимают взрослые. Именно в этом возрасте закладывается фундамент эмоциональной

направленности личности, формируются мировоззренческие чувства, проявляется индивидуальный стиль умственной деятельности. В целом же подростки остаются эмоционально неустойчивыми, склонными к крайностям в суждениях и в действиях (Психология человека от рождения до смерти. Часть 5).

Характеризуя мировоззренческие проблемы этого возраста, В.В.Зеньковский отмечает, что второе детство (11,5 – 13 лет) чревато духовными искривлениями. Дети здесь уже обладают свободой, но не осознают ее смысла и ответственности. На стадии полового созревания (отрочества) ослабевают память и внимание, нарастает негативизм; деградируют даже функции “высказывания”. У подростков появляется своеволие, заносчивость, горячность, мечтательный эгоцентризм. Здесь же, однако, “утверждается настоящее самосознание, влечение к своему внутреннему миру. Последний оказывается бездонным, иррациональным” (Зеньковский В.В. Проблема воспитания в свете христианской антропологии. – С.118). Переживание свободы, по словам Зеньковского, одуряет подростка. Юность вновь возвращает становящейся личности ощущение внутреннего единства. Здесь духовный мир тоже полон дыхания бесконечности, но это, как отмечает Зеньковский, уже не темная бесконечность. Свобода личности при этом еще не скована традицией или иной внешней силой. На стадии юношества происходит дальнейшее мировоззренческое самоопределение личности, строятся жизненные планы, разворачивается интенсивный процесс самопознания и самооценки, которую предстоит соотносить с требованиями социального окружения. Все это происходит на фоне и в связи с многоплановой учебной деятельностью.

Задача педагога, по Дьюи, состоит в организации такой образовательной среды, которая вызывает намечаемые отклики ученика и направляет его познавательную деятельность. Но действительные смыслы формируемым навыкам сообщает не учебная, а социальная среда. И если это не сразу бросается в глаза, то дело в том, что в рамках образовательного процесса

в школе опыт социальной жизни оказывается предварительно переформулированным в педагогических целях. “Для этого смыслы, считающиеся наиболее важными, извлекаются и располагаются в определенной системе... Изобретение письма и книгопечатания придает этой деятельности мощнейший импульс. И узы, которые соединяют предметное содержание школьных занятий с привычками и идеалами социальной группы, все более и более маскируются и скрываются” (Дьюи Дж. Указ. соч. — С.172). Тем не менее содержание учебных предметов, вообще материалы школьных занятий конкретизируют и раскрывают смыслы социальной жизни, несут в себе те компоненты культуры общества, которые принято считать наиболее важными, основополагающими в силу их причастности к опыту и интересам широких слоев общества и поэтому подлежащими обязательному сохранению, притом в четко организованной форме. Учебный предмет, как пишет Дьюи, не есть истина в последней инстанции, однако это — лучшее из того, что имеется в распоряжении и может служить подспорьем в дальнейших поисках.

Ответственность задачи усвоения такого содержания побуждает обратить особое внимание на то, что на деле является знанием. Нередко в качестве знания понимают весь необъятный массив фактов и истин, накопленных людьми в ходе исторического развития. Однако некритически воспринимаемые сообщения о чужих знаниях могут содержать неточности, перемешивать истину и заблуждение. Люди бывают доверчивыми, склонными к поспешным выводам и упрямыми, склонными настаивать на своих ошибках и отыскивать им оправдание. Наука, по Дьюи, представляет собой способ избежать подобных опасностей, и этим объясняется ее особое место в системе образования. Но логически упорядоченная форма научных знаний, четко устанавливающая их предпосылки и следствия, весьма непохожа на привычные формы обыденного знания, с которыми знакомы и школьники. Строгое научное знание — это идеал, но отнюдь не отправная точка в обра-

зовательном процессе. Наука еще слишком молода, чтобы органично срастись с повседневными образными и эмоциональными установками людей; наш менталитет далеко еще не стал научным (и, добавим, едва ли вообще станет всецело научным). Этим, однако, отнюдь не ставится под сомнение необходимость для учащихся осваивать в доступном им виде научное мышление и миропонимание, пронизанное убежденностью в возможности рациональной организации жизни людей.

Следуя принятому им различению истинных ценностей и ценностей инструментальных, Дьюи приходит к выводу, что мы не можем установить иерархию ценностей среди учебных предметов, поскольку каждый из них незаменим и является истинной ценностью. Конечно, учебный план школы имеет склонность к разбуханию, и это побуждает время от времени осуществлять его реорганизацию, освобождать его от “оборков и побрякушек”, осуществлять школьную реформу и выстраивать очередную “школу нового типа”, чтобы, “как в добрые старые времена, учить в начальной школе только читать, считать и писать” (Там же. — С.227). Однако нужно учитывать, что ситуация, складывающаяся в образовании, в конечном итоге отражая положение дел в обществе, имеет и свою специфику. Разнообразие интересов, характеризующее любой богатый и уравновешенный опыт общественной жизни, часто претерпевает определенные искажения при его педагогической адаптации. Здесь этот опыт как бы разрывается на части, т. е. оказывается, удобства ради, разложенным, говоря словами цитируемого нами автора, на отдельных полках, каждая из которых снабжена своим ярлыком: “бизнес”, “наука”, “искусство”, “досуг” и т. д.; каждое занятие получает, так сказать, собственную территорию с особыми целями и способами функционирования. Жизнь же едина, и это ее единство не сводится к простому механическому составлению обособленных друг от друга частей.

Будучи не только теоретиком образования, но и весьма известным практическим деятелем в этой сфере, Дьюи прекрасно понимает, что вопросы оптимизации содержания

образования, совершенствования организации образовательной деятельности не допускают окончательного и общеобязательного решения. Это — сфера поиска, и принципиальное значение имеет его общая нацеленность. Здесь хотелось бы выделить два утверждаемых им взаимосвязанных положения. Первое состоит в необходимости стремиться к достижению разумности, осмысленности всех человеческих действий, поскольку “по своей сути “гуманизм” означает наполненность разумным смыслом человеческих интересов. Общественные интересы в своем подлинном смысле идентичны нравственным и являются высшими интересами человека” (Там же. — С.262). Второе заключается в признании того, что “дело образования — созидание, а не критика. Оно требует не уничтожения и пересмотра прежних представлений, а встраивания нового опыта в интеллектуальные привычки с самого начала, насколько это возможно” (Там же. — С.246).

Итак, философско-педагогическая система Дьюи ориентирует на рост и разумное согласование интересов, а не на радикальные ломки сообразно с какими-либо вновь открывшимися или ранее определившимися абсолютами. В начале 21 века, после многочисленных революций и других потрясений, наполнивших предыдущее столетие, данная установка имеет, несомненно особую привлекательность. Подтверждением тому являются многие новейшие публикации в области философии образования. Одна из них имеет характерное название: “Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии”. Этой книге, может быть, недостает благородной простоты стиля и последовательности изложения, присущих работам С.И.Гессена, Дж.Дьюи и других авторов-классиков, но некоторые вопросы, поставленные в ней, а также намечаемые решения побуждают к размышлениям.

В данной книге констатируется, что хотя теоретическая педагогика развилась из философии, но, выйдя из состава философского знания, она сразу же потеряла человека в его целостности, ограничившись обслуживанием потребностей общества

(надо думать, в лице отдельных его представителей — М.В.). Потребности эти связаны главным образом с формированием “частичного человека”. Жесткий и односторонний социальный заказ сделал для педагога излишним вопрос о цели и смысле его труда (Колесникова И.А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. — СПб.: Детство-Пресс, 2001. — С.7-9). И.А.Колесникова отмечает, что поскольку в среде учителей существуют разные воззрения на цели образования и пути их достижения, настоятельно необходим диалог между представителями соответствующих “парадигмальных сообществ”.

Заслуживает внимания одно из заключительных положений этой книги, в котором раскрываются различия между профессионально-педагогической компетентностью, предполагающей умение использовать имеющиеся образовательные технологии и механизмы, и педагогическим мастерством, которое, поднимаясь над уже освоенным опытом других людей, “дает право эти механизмы не использовать” (Там же. — С.273), выходя на новый уровень педагогической деятельности, связанный с сущностным обновлением ее инструментария. И.А.Колесникова высказывает также надежду на то, что в перспективе возможно возникновение интегральной педагогики, способной стать ключом к обретению профессионального мастерства в сфере образования, не стесняемого парадигмальными границами (Там же. С.281).

Вопросы для самоконтроля

1. Какова роль мировоззрения в жизни человека?
2. Каковы особенности мировоззренческого развития личности дошкольника?
3. Как соотносятся идея гетерономности школьного образования и идея свободного развития личности школьника?

Лекция 8

ПРОБЛЕМЫ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Назначение школы, по убеждению Гессена, с которым согласны и многие другие авторы, состоит в том, чтобы подготовить образующуюся личность к бытию в качестве свободного существа, самостоятельно выбирающего свой путь и определяющего свою позицию в отношении различных социально-культурных явлений, процессов. Пригодность человека к самостоятельной жизни, полагаемая обычно как желаемый итог школьного образования, есть именно способность и готовность ответственно устанавливать внутреннее правило своих действий, соотнося его с принятой в обществе системой ценностей, и органично включаться в процесс общественного бытия. Многим людям далеко не сразу удастся найти себя в жизни, обрести свое "Я". В старину в высших сословиях было принято в качестве, так сказать, послешкольного образования путешествовать по разным странам, знакомиться с разнообразием природных условий, культурных установлений, обычаев, традиций, форм жизни. Однако жизненное странствие в поисках своего призвания совсем не обязательно требует дальних поездок. Оно может осуществляться и как практическое ознакомление с различными видами деятельности, встречающимися, скажем, в родном городе, а также с жизненными установками и мировоззренческими позициями, описанными в литературе.

Одним из основных вариантов выбора жизненного пути после школы в современном обществе является решение продолжить образование в его высшей форме. Гессен уделяет

специальное внимание особенностям университетского образования. Миссия университета традиционно видится в том, чтобы обеспечить “единство исследования и обучения, науки и образования, наук и просвещения, наук между собой” (Хабермас Ю. Идея университета. Процессы образования // *Alma mater*. — 1994. — № 4. — С.16). Высшее образования по сути дела является профессиональным, и в этом качестве оно в наши дни не является обязательным и не общедоступно, по крайней мере с точки зрения требований, предъявляемых к уровню подготовки абитуриентов. Решение поступать в вуз — это значимый жизненный выбор вчерашнего школьника.

Несколько идеализируя достоинства университетского образования, Гессен утверждает, что профессор здесь не просто преподает свой предмет, а публично излагает собственные научные воззрения, студент же непосредственно занимается научными исследованиями. Университет, таким образом, есть реализация самой науки как деятельности, представленной не в ее дисциплинарной раздробленности и разобщенности, а в единстве, даже в органичной целостности и полноте (Гессен С.И. Указ. соч. — С.313). Университет является хранителем академических свобод, охватывающих исследование, преподавание и сферу убеждений как профессоров, так и студентов. Будучи самоуправляемой организацией, университет призван культивировать дух конструктивного демократизма.

В отличие от Гессена, Дьюи не акцентирует определенную грань между дошкольным, школьным и послешкольным образованием, зато он уделяет большое внимание соотношению теоретических и практических учебных дисциплин, взаимообусловленности образования и трудовой деятельности, а также профессионально-техническим аспектам образования. Он специально подчеркивает, что отделение гуманитарного образования от профессионального и технического уходит корнями в организацию жизни древнегреческого рабовладельческого общества, в котором производительный труд считался

недостойным свободного человека. Последний, имея досуг, был озабочен (в идеале) своим культурным ростом, которому могли способствовать и научные исследования, но только бескорыстные, т. е. выполняемые безотносительно их практической пользы, важной, по убеждению Платона и Аристотеля, лишь для ремесленников. Свободные люди получали образование, необходимое для ведения самодостаточной праздной жизни. Наоборот, несвободные люди получали профессиональную подготовку, нужную для выполнения механической, нетворческой работы.

С этим связаны, констатирует Дьюи, представления о том, что основополагающие знания, выраженные в теории, мы черпаем из источника более высокого, нежели практический опыт, ограниченный одними лишь материальными заботами и телом как органом соответствующей деятельности. Подлинное знание, по убеждению древнегреческих мыслителей, самоценно; его источник — дух, который, в отличие от тела, ни в чем не испытывает недостатка, тогда как опыт вызывается нехваткой чего-либо и в этом смысле выражает человеческую несвободу. Высшее знание в силу тех же причин абсолютно, практический же опыт доставляет лишь относительное, ситуативное, изменчивое знание.

Подобные воззрения, отстаивавшиеся прежде всего Платоном, были направлены против догматизма обыденно-практического мышления, опиравшегося на опыт, традиции, верования, а не на силу разума. Позднее, в эпоху Просвещения разум уже не противопоставляется опыту, ибо именно опыт признается средством наполнения реальным содержанием универсальных форм разума. Здесь опыт уже противопоставляется традиции, некритическому следованию авторитетам; он утрачивает чисто практический смысл и становится основой познания. Тем не менее Дьюи остро критикует сенсуалистическое понимание опыта, абсолютизирующее его инстинктивность и импульсивность, и в этом отношении позитивно оценивает древнее представление об опыте как о практике, отмечая

необходимость дополнить данное представление идеей опыта как исследования, связанного с выдвиганием гипотез и их последующей проверкой. Любое человеческое действие, полагает он, достойно того, чтобы выполнять его разумно, а не вслепую (Дьюи Дж. Указ. соч. С.251).

Высоко оценивая образовательный потенциал человеческого труда, Дьюи подчеркивает важность профессионального выполнения трудовых функций. Профессия, по его убеждению, есть единственный путь социально значимой реализации индивидуальных способностей; она представляет собой такое направление жизненных устремлений, которое придает действиям человека значимость благодаря их полезности для других людей. “Противоположностью профессиональной карьере в личностном аспекте является не досуг и не культура, а бесцельность, капризность, невозможность накопления опыта, а в социальном — праздность и практическая зависимость от других. Профессия — это синоним преемственности жизни” (Там же. — С.278).

Образование как способ социализации личности, по Дьюи, особенно благоприятствует подготовке к будущей профессии, ибо оно активизирует наше восприятие, побуждает продумывать цель наших действий. Профессия выступает как принцип, организующий усвоенное личностью знание и упорядочивающий интеллектуальный рост, мобилизирующий наши способности. Однако это не оправдывает чересчур ранней профессиональной ориентации образования, ибо “предопределять будущее занятие, к которому образование непременно должно готовить, означает нанести ущерб существующим сейчас возможностям, следовательно, уменьшать вероятность правильного определения будущей профессии” (Там же. — С.281). Увлеченность профессиональными занятиями, как отмечается далее в цитируемой работе, способна стать всепоглощающей страстью, вытесняющей другие виды деятельности, значимые для гармоничного развития личности. Образование призвано не способствовать этой тенденции, а скорее защищать от нее (Там же. — С.279).

В современной педагогической литературе едва ли не общим местом стали заявления о необычайно возросшем динамизме общественной жизни, о стремительном старении ранее приобретенных знаний и необходимости непрерывного образования даже в рамках одной и той же профессии, а для многих людей — о неизбежности менять профессию вследствие коренных изменений структуры рабочих мест, общей ситуации на рынке труда. В связи с этим обоснованно констатируется важность фундаментализации образования и ориентации его на выработку умений и навыков самостоятельного поиска требуемых знаний, самообразования, творческого отношения к выполняемой работе, сопряженных с ответственным самоопределением в мире ценностей и смыслов человеческого бытия. Много пишут об этом и педагоги, и управленцы, и специалисты в области философии образования, и просто публицисты. Здесь же хотелось бы обратиться к весьма примечательным рассуждениям М.Мид, подытоживающим ее многолетние исследования в области этнографии детства и связывающим воедино многие из уже затронутых нами тем.

Обсуждая вопросы, связанные с темпом социальных преобразований, формами семейной организации и особенностями культурной связи между представителями различных поколений, М.Мид выделяет три типа культур. Первый из них — постфигуративный. Здесь дети учатся прежде всего у старших. Второй, кофигуративный тип, характеризуется тем, что в рамках такой культуры и дети, и взрослые учатся у своих сверстников. Наконец, наше время отмечено возникновением культуры третьего типа — префигуративной, где взрослые учатся также у своих детей (Мид М. Культура и мир детства. — М.: Наука, 1988. — С.322).

Примитивные общества, маленькие религиозные или идеологические анклавы преимущественно постфигуративны. Великие цивилизации, по необходимости разработавшие процедуры внедрения новшеств, обращаются также к некоторым формам кофигуративного обучения у сверстников, товарищей

по играм, у своих коллег по учебе и труду. Теперь же, по словам М.Мид, мы вступаем в период, новый для истории, когда “молодежь с ее префигуративным схватыванием еще неизвестного будущего наделяется новыми правами” (Там же).

В постфигуративной культуре изменения протекают медленно и незаметно, поэтому будущее представляется точно таким же, как настоящее и прошлое. Детям здесь передается от взрослых чувство неизменной преемственности жизни. При отсутствии письменности все основные знания и навыки передаются ребенку сравнительно рано и беспрекословно, т. е. в форме, не допускающей даже сомнений в понимании им самого себя, своей судьбы. Только внешние потрясения могут перечеркнуть эту стабильность устоев жизни.

Особую роль в обеспечении преемственности и устойчивости культуры, по мнению М.Мид, играет поколение стариков, или, говоря условно, “дедов”. У родителей могут быть определенные разногласия, даже конфликты со своими детьми, но когда возникает вопрос о правильной линии действий, то и для тех, и для других старики служат живым примером и незабываемым авторитетом. Благодаря реальному присутствию представителей не менее чем трех поколений постфигуративная культура обретает требуемую устойчивость. Прошлое здесь воплощено в стариках, которые налицо, и это прошлое передается детям во всей его цельности, где все связано со всем и нет ничего неважного. Конечно, изменения в жизни обязательно происходят, но их прототипы тоже зафиксированы в культуре, так что изменения лишь подтверждают установившееся правило. При этом могут поддерживаться определенные контакты с представителями других культур, но если эти последние тоже устойчивы, постфигуративны, то значимых импульсов к изменению устоев жизни не возникает.

Подобное свойство вневременности, отмечает М.Мид, встречается даже у народов, предки которых принадлежат к великим цивилизациям, вполне осознававшим возможность и даже полезность изменений в жизни. Так, некоторые эмигранты из

Европы в Америку, будучи объединены общностью религии, сознательно образовывали на новом месте общины с максимально возможной преемственностью культуры, опасаясь потерять самоидентичность. Индивиды, утвердившиеся в осознании своего культурного своеобразия и попавшие, силой обстоятельств, в чуждую им среду, тоже обживают на новом месте так, как если бы они это делали в прежних, памятных и дорогих им условиях.

Правда, и в постфигуративном обществе, где отсутствует идея изменений как ценности, случаются особо одаренные личности, вносящие некоторые значимые изменения в закосневшую традицию. Сложные процессы протекают и в том случае, когда носители застойных культур попадают в новую среду и вынуждены адаптироваться к ней, как это случается с иммигрантами. Если изолированная жизнь этих людей невозможна, то они просто вынуждены осваивать новые правила поведения, обычаи и т. д. Здесь взрослые переселенцы учатся у взрослых коренных жителей, а дети — у детей.

Кофигурация, как указывает М.Мид, возникает там, где посткофигуративная система охвачена кризисом, истоки которого могут быть самыми разными. Это и гибель стариков, и преобразование техники на основах, неведомых старшим, и необходимость подчиниться завоевателям, адаптироваться к новой среде при эмиграции — и т. д. Вместе с тем кофигурация имеет мало шансов стать единственной формой передачи культуры в том или ином обществе, и неизвестны общества, где бы эта модель сохранялась на протяжении жизни многих поколений. Существенная особенность кофигурации состоит в том, что здесь опыт молодого поколения радикально отличается от опыта их родителей и дедов. Молодежь здесь учится у своих сверстников, и дети, подрастая, часто оказываются лучше приспособленными к новым обстоятельствам, чем их родители. Естественно, что в изменившейся ситуации содержание образования тоже должно измениться; очень много вопросов здесь родителям приходится решать заново, как это характерно

для семей иммигрантов. Примеры конфигурации относятся не только к новейшему времени, но и к прошлому. Правда, после полосы перемен может устанавливаться новая устойчивость.

С утверждением нуклеарной семьи, состоящей только из родителей и детей, приспособление к меняющимся условиям жизни в чем-то облегчается. Старики здесь постепенно теряют авторитет и больше уже не служат образцами поведения. Кроме того, в 20 в. активизируется роль средств массовой информации в выработке стиля поведения подростковых групп. Родители обычно оказываются вынужденными подчиниться в данном отношении требованиям детей, которые заимствуют образцы для подражания не в школе и не в семье, а в кинофильмах, телепередачах, а в последнее время, добавим, также и в интернете. Разрыв между поколениями в отношении стиля жизни дополняется разрывом в образовании. Хотя многие взрослые полагают, что система ценностей остается неизменной, все же ситуация складывается таким образом, что будущее, в котором решение предстоит принимать нынешним детям, во многом непредсказуемо, и едва ли удастся перенести в это будущее весь массив нынешних форм опыта. Это и есть префигуративная культура. В процессе освоения новых технических средств и решения новых проблем у молодых людей возникает общность такого значимого опыта, подобного которому нет и уже не будет у старших.

Подобные суждения и оценки встречаются и в совсем недавних публикациях. Так, К. Корсак констатирует, что мы стоим на пороге потери старшими поколениями той информации, на базе которой происходит формирование молодежи. Имеется в виду прежде всего образовательное влияние “интернета”, всей совокупности новейших информационных технологий, которые непривычны многим взрослым и кажутся им излишними или даже вредными с точки зрения влияния на человеческую личность. К. Корсак, как и М. Кастельс, отмечает, что современные факторы воздействия на сенсорные системы детей и подростков резко отличаются от той информационной

среды, в которой формировались взрослые. Вместо печатных материалов молодежь все чаще встречается и предпочитает подвижные и озвученные изображения на экране компьютера (Корсак К. Проблемы педагогики и перспективы их решения в новом тысячелетии // Народное образование. — 2002. — №2. — С.44-54). Правда интернет и телевидение предлагают весьма разнородную и разнокачественную информацию, а у детей часто нет надежных “фильтров” для осуществления ее селекции. Поэтому новая ситуация отнюдь не снижает социально-культурную значимость миссии учителя, призванного быть поводом в мире знаний и ценностей.

Обсуждая вопросы образования личности на этапе ее автономного, “взрослого” бытия, С.И.Гессен приходит к выводу, что педагогическая теория здесь почти беспомощна, ибо речь идет о конкретных путях развития отдельных личностей, а это можно освещать лишь в форме повествования о фактическом достижении самоопределения (Гессен С.И. Указ. соч. — С.216). Действительно, никакая теория не в состоянии охватить все специфические черты и изгибы индивидуального бытия и его мировоззренческого преломления. Однако очевидно, что большинство взрослых людей должно иметь профессию и в процессе трудовой деятельности периодически повышать квалификацию или проходить переподготовку, осваивать новые специальности, т. е. выполнять планируемую и контролируруемую образовательную деятельность. Здесь взрослые люди, профессиональный статус которых во многом зависит от ранее полученного образования, занимаемой должности и специфики выполняемых функций, вновь на время становятся учащимися для того, чтобы подтвердить или повысить этот статус.

Учителями у этих великовозрастных учеников могут быть их сверстники или даже более молодые люди, поскольку дело не в возрасте, а в сущности тех социальных ролей, которые играют ученик и учитель. Учитель — всегда старший в учении, ибо он выступает как полномочный представитель культуры в целом или какого-то ее фрагмента. Даже если знания, которые

он обязан передать учащемуся, еще не вполне устоялись и не приобрели академической строгости и полноты, он все же обязан придать им форму, указывающую на их значительность. Положим, со временем соответствующие знания расширятся, откорректируются, но обучать нужно сейчас, а не завтра. “Обучение необходимо, ибо мудрость не должна предаваться забвению даже там, где имеет место недостаток исследований” (Розеншток-Хюссе О. Избранное: Язык рода человеческого. — М.; СПб.: Унив. книга, 2000. — С.20). Тот же исследователь, который должен подвергать сомнению каждый новый результат, выступая в роли учителя, призван представлять излагаемый материал в упорядоченном и возможно более убедительном виде и притом воодушевлять своих слушателей, будить у них живой интерес к преподаваемому. “Следовательно, в обучении заключен некоторый опыт, обладая которым, два человека исходят из одного духа, но ведут себя противоположным образом. Один учит, а другой учится. Обучающий намеренно делает себя старше, а учащийся намеренно делает себя молодым” (Там же. — С.51) — для того, чтобы один мог учить, а другой вмещать в себя новое знание.

Все ученики начинают там, где остановились на данный момент их учителя, поскольку учителя высказывают ученикам последние мысли — свои и своего времени; эти мысли могут стать для учеников первыми мыслями их собственного времени. Учитель представляет ученику весь предшествующий опыт в соответствующей сфере, ученик же вмещает в себя для учителя весь последующий процесс исканий. Так, по убеждению О.Розенштока-Хюссе, складывается преемственность опыта в культуре, образуется единое время культурного развития. “Поскольку нужно кого-то учить, возникают знания. Обучение — источник наук. Без обучения науки сразу же перестали бы существовать” (Там же. — С.50).

В современном обществе профессия учителя — одна из самых массовых. Специфика и сложность ее состоит в том, что учитель, как правило, должен передавать ученикам знания,

которые получены не им самим и правильность которых ему бывает трудно проверить, а это служит питательной почвой для догматического мышления. Деятельность школьного учителя отделена от деятельности исследователя, получающего новые научные результаты. Между научным открытием и его учебным изложением может существовать немало опосредующих звеньев. На каждом из них что-то изменяется в излагаемом материале и что-то теряется. Чем дальше по времени отстоит открытие от урока или лекции, на которой его излагают, тем больше шансов найти уже готовую, отработанную другими учителями, методику преподавания соответствующего вопроса, которая максимально упростила бы освоение его учениками. Вместе с тем методическое усовершенствование формы представления содержания научных результатов создает опасность утраты духа исканий, напряженной работы мысли ученого, драматичности ситуации открытия, ломающего стереотипы, связанного с озарением и несущего новую ясность.

Парадокс состоит в том, что методически безупречно представленное научное знание нередко перестает быть живым научным знанием; оно рискует превратиться во фрагмент инертного или косного слоя научных результатов, в рамках которого не осуществляется уже активная исследовательская деятельность, и содержание его используется либо в качестве примеров действительности некоторых ранее использовавшихся научных методов, либо в качестве багажа нужных для работы фактических данных. Огромное большинство знаний, представленных в школьных учебных курсах, составляют знания, вошедшие в архив или в фундамент современной науки и удаленные от ее переднего фронта, где и происходят значимые события. Подлинная наука лишена догматизма; научное знание, препарированное в учебных целях, бывает, увы, догматизировано, лишено пластичности и эвристичности и в некотором глубинном смысле ненаучно.

То, что когда-то было вершиной научного творчества, со временем может стать элементарным знанием и в таком виде

войти в школьные учебные программы. Элементарные знания имеют инструментальную ценность, они используются при решении задач, которые представляются актуальными. Вместе с тем история науки дает немало примеров плодотворной проблематизации знаний, ранее представлявшихся вполне устоявшимися и элементарными. Так, А.Эйнштейн усомнился в правильности общепринятых в ту пору представлений об одновременности физических событий и выполнил исследования, приведшие к созданию теории относительности. Новые фундаментальные открытия нередко связаны с разрывами в ранее утвердившемся массиве научных положений и идей. Задача учителя состоит не только в том, чтобы вооружить учеников должным запасом элементарных знаний, но и научить творческому отношению к ним. Для этого по крайней мере нужно хорошо знать историю науки.

Трудность работы учителя состоит еще и в том, что канонические научные результаты нужно включить в сферу интересов ученика, ввести их в его жизненный мир. Но здесь же заключены и немалые возможности пробуждения и развития исследовательской активности учеников. Хороший учитель стремится взглянуть на излагаемый материал глазами своих учеников для того, чтобы предугадать затруднения, с которыми они столкнутся при его освоении, и при этом понять их удивление и пережить вместе с ними восторг открытия, заново повторяемого на уроке. Учитель выступает как посредник между учеником и необъятным миром культуры, как проводник, помогающий ориентироваться в этом мире и по достоинству оценивать его красоту и богатство. Живая культура процессуальна, она наполнена противоречиями и представляет собой цепь возобновляющихся при смене поколений людей попыток разрешения этих противоречий. Учитель не имеет права игнорировать эту реальную сложность и креативность культурного процесса. В ходе урока-исследования он стремится достичь действительного поиска истины, учитывая при этом, что на пути к ней возможно возникновение и последующее

преодоление заблуждений. Более того, “благо преподавания измеряется количеством заблуждений, которые были преодолены в его процессе” (Розеншток-Хюссе.О. Указ. соч. — С.49). Здесь как бы возникает пространство свободы, в котором предположения могут конкурировать между собой, однако важно, чтобы в конце все же был установлен правильный порядок мыслей.

Истина достигается на таком уроке совместными усилиями учителя и учеников. Задача учителя состоит в том, чтобы помочь ученику связать воедино подходящие к случаю ранее усвоенные им знания, заново переосмыслить их и перекинуть от них мостик к новому вопросу. Для ученика его решение выступает как озарение, и совершается оно при поддержке учителя, который способствует созданию в ученическом коллективе атмосферы творческого поиска и участвует в качестве эксперта или советчика в генерации идей, направленных на достижение поставленной задачи. Учитель опирается при этом на свой жизненный, в том числе и педагогический опыт, и его авторитет резко возрастает, если ученики находят в нем высококультурного и высоконравственного человека.

В одном очень интересном учебном пособии по философии образования, выполненном в основном на англоязычных источниках, отмечается, что в идеалистической философии образования учитель — это как бы посредник между учеником, обычным человеком, и Богом. “Учитель должен стремиться быть сотрудником Бога в совершенствовании человека, живым воплощением всего лучшего в этом мире. Это специалист в знании об учениках, превосходно профессионально оснащенный; образец должного; личный добрый друг каждого ученика; человек, пробуждающий желание учиться; мастер искусства зрелой жизни; человек, который доступно передает свой предмет, который любит преподаваемый предмет, который всегда сам учится; консервативный апостол прогресса; человек, поддерживающий демократический образ жизни — духовное единство в социальном разнообразии; образец жертвенности, отдающий всего себя, чтобы помочь ученикам подняться к высшей

жизни” (Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Логос, 2001. — С.211).

Данный перечень признаков отмечен некоторым налетом иронии, и тем не менее он весьма поучителен. Правда, особенность действительного идеала состоит в том, что он неосуществим в полном объеме, хотя и значим как высокая цель, как базовое мировоззренческое устремление. Поэтому вкратце рассмотрим вопрос о мировоззренческом образовании учителя, приближающем его к этой цели. В свете сказанного ранее представляется бесспорным, что основой такого образования призвано служить приобщение к философии. Мировоззренческое образование учителя в целом охватывает как специализированные процессы социализации и самообразования, так и собственно целенаправленную и регламентируемую учебными планами подготовку к профессиональной педагогической деятельности, а также последующие плановые повышения квалификации. При этом мировоззренческий статус учителя двойственен. Как личность, он должен иметь собственное устоявшееся мировоззрение и может активно отстаивать его. Как педагог, он должен учитывать реально существующее многообразие форм мировоззренческой ориентации людей, не противоречащих общепринятым нормам общественной жизни. Знакомя учеников со своими излюбленными идеями, он не вправе перечеркивать иные подходы к обсуждаемым вопросам, даже если они ему несимпатичны. Его личностная мировоззренческая определенность должна сочетаться с мировоззренческой широтой, непредвзятостью, терпимостью, открытостью новому.

Поэтому исходная задача мировоззренческого образования учителя состоит в том, чтобы приобщить его к основному массиву педагогически ориентированных философских концепций, создать базу для конструктивного осуществления личностного философско-мировоззренческого синтеза. Философский синтез понимается нами как необходимая сторона развития теоретического мировоззренческого мышления. Он состоит

в связывании элементов мировоззренческого содержания, обретении последним экзистенциальной и культурно-исторической определенности и действенности. Этот синтез существенно значим для рационального самопознания и бытийного самоопределения отдельных личностей, а в конечном итоге и целых общественных групп. Имея жизненно-практическую основу и направленность, философский синтез обеспечивает теоретическое осознание человеком своей сущности, обобщенную интегральную интерпретацию мирового бытия в его связи с человеческой деятельностью.

Философский синтез характеризуется принципиальной образовательной направленностью и реализуется в трех основных формах – системной, проблемной, культурно-образовательной. Системная форма философского синтеза характеризуется отчетливостью и взаимосогласованностью исходных концептуальных посылок, относительной логической стройностью и последовательностью развиваемого учения. Систематическая форма изложения мировоззренческого содержания наиболее удобна для его образовательной трансляции, однако ею маскируется ограниченность любой философской системы, неспособность ее исчерпать мироздание. Проблемный синтез, отправляясь от выявляющейся неисчерпаемости базовых философских проблем, направляется на преодоление разобщенности, рассогласованности существующих подходов к их решению и, вместе с тем, на изживание столь нередкого систематизаторского догматизма. Если какая-то из данных проблем выдвигается на первый план, это побуждает к интеграции усилий разрабатывающих ее исследователей и дает поучительные в плане мировоззренческого образования образцы широты и гибкости мировоззренческого мышления в его стремлении свести воедино соответствующие стороны разных философских учений.

Поскольку ни одно из направлений проблемного синтеза не охватывает все поле философских исканий, возникает необходимость осуществления широкого культурно-образова-

тельного философского синтеза, снимающего специфическую ограниченность системной и проблемной его форм и характеризующегося нежесткой системностью, подчеркнутой проблемностью, нацеленностью на охват совокупной философской мысли, значимой в определенную эпоху, как единства в многообразии. Культурно-образовательный синтез создает предпосылки для новых творческих прорывов в сфере философии и, вместе с тем, открывает наиболее благоприятные возможности для усвоения людьми всего богатства концептуально оформившихся мировоззренческих идей и выработки на этой основе собственной жизненной позиции.

Никакой “общей философии” как обезличенного нормативного знания не существует, всякая же попытка ее построения сопряжена с открытой или замаскированной абсолютизацией мировоззренческих пристрастий ее автора. Подобным устремлениям, направленным по существу на устранение философского свободомыслия и установление монополии на мировоззренческую истину, достаточно эффективно противостоят университетская организация высшего образования, которая исключает как догматический мировоззренческий диктат, так и технократизм, признающий за философией лишь прикладную, в том числе методологическую, значимость. Исходя из этого, задачу педагогического профилирования вузовского курса философии можно усмотреть не только в акцентировании философских проблем образования, но и в расширении мировоззренческого кругозора будущего или уже практикующего учителя.

Учебное изложение философии обычно осуществляется в рамках одного из трех подходов, условно соответствующих охарактеризованным здесь трем основным формам философского мировоззренческого синтеза (См.: Вишнеvский М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. Глава 4.). Первый из них исходит из предположения, что вузовский курс философии должен базироваться на определенном целостном философском учении, следование которому

обеспечивает стройность, внутреннее единство курса. Однако здесь возникает опасность некритического отношения к базовому учению, его догматизации, сообщающей всему курсу мировоззренческую односторонность. Второй подход состоит в фиксации определенного перечня важнейших теоретико-мировоззренческих проблем современности и сопоставлении различных позиций по каждой из этих проблем. Достигаемая таким путем конкретизация философских положений и выводов, демонстрация их связи с проблемами науки и практики имеет, правда, обратной стороной фрагментаризацию целостных философских учений, известную утрату их самобытности.

Третий подход заключается в изложении содержания курса философии на основе истории философии и с учетом ее современной проблематизации. Здесь каждое учение рассматривается как лично и культурно-исторически обусловленный ответ философа на определенные вопросы, порожденные его временем и, вместе с тем, проистекающие из неустранимой проблемности человеческого бытия в мире. Это учение соотносится с другими — предшествовавшими, современными ему и последующими. Плодотворность и одновременно сложность такого подхода к построению вузовского курса философии, связанная с отсутствием строго объективных критериев отбора содержания, свидетельствует о том, что образовательная деятельность в сфере философии является особой формой философского творчества, имеющей неоспоримое социально-культурное значение. Первый из этих подходов опирается преимущественно на системный философский синтез, второй — на проблемный синтез, а третий — на культурно-образовательный синтез.

Учеба в вузе — это один из этапов мировоззренческого самоопределения личности. Последующая трудовая деятельность, вся жизнь человека служат своеобразной проверкой правильности избранной им мировоззренческой позиции и могут побуждать к ее корректировке. В жизни взрослого человека тоже случаются кризисы, имеющие значимое мировоз-

зренческое измерение. Так, даже у весьма ответственного и хорошо подготовленного работника возможен кризис компетентности, связанный с осознанием того факта, что достигнутый им уровень профессиональной зрелости не соответствует изменившимся условиям. Для одних это повод пожаловаться на жизнь, на происки недругов; для других — указание на необходимость выйти из состояния самоуспокоенности и вновь приложить усилия для осуществления рывка в профессиональной карьере. Многое здесь зависит от адекватности самооценки, от конструктивности сложившейся «Я-концепции» и от правильности понимания объективно складывающейся ситуации. В возрастной психологии выделяют и так называемые кризисы середины жизни, когда человек, достигнув 40 — 45 лет и критически осмысливая пройденный путь, решает, что намеченные ранее цели не были осуществлены, годы пролетели без следа и без особого смысла, а впереди — пустота. Оказавшись в таком положении, взрослый человек испытывает тяжелейшие сомнения и нуждается в новой корректировке своего мировоззрения, в продолжении работы духовного самосозидания, самообразования.

Замечено, что взрослые люди нередко с особой, незнакомой многим из числа молодежи ответственностью относятся к образовательной деятельности, ибо они хороши понимают ее личностную и жизненно-практическую значимость. Зрелый возраст благоприятствует обретению мудрости, которая толкуется психологами как «экспертная система знаний человека, ориентированная на практическую сторону жизни и позволяющая выносить взвешенные суждения и давать полезные советы по жизненно важным вопросам» (Психология человека от рождения до смерти. — С.555). Пожилым людям, как правило, уже некуда спешить, зато у них есть время и возможность обдумать прожитую жизнь, взвесить ее подлинные ценности, заново осмыслить противоречивость, изменчивость, трагическую сложность и вместе с тем волнующую радость бытия. Им, правда, не всегда удается найти адекватную форму

выражения своего жизненного опыта, которая привлекла бы к нему внимание более молодых людей. Философия (как и религия) помогает здесь в том отношении, что она предлагает весьма совершенные средства человеческого самопознания и самовыражения, отличающиеся многозначительностью и вместе с тем соразмерные человеческому бытию. Философия как мировоззрение призвана и способна сопровождать человека на протяжении всей его сознательной жизни и при этом прирастать личностными смыслами, если только им уделяется должное внимание и если к ним относятся ответственно, не допуская, чтобы они измельчились или исказились в повседневной суете.

Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит личностный и социальный смысл профессионального образования?
2. Как соотносятся между собой префигуративная, постфигуративная и кофигуративная культуры?
3. Каковы основные ориентиры мировоззренческого образования учителя?
4. В чем состоит специфика системной, проблемной и культурно-образовательной форм философского синтеза?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акофф Р.Л.* Рассогласование между системой образования и требованиями к успешному управлению // Вестник высшей школы. — 1990.— № 2. — с.50-54.
2. *Аллак Ж.* Вклад в будущее: приоритет образования / Пер. с англ. — М.: Педагогика-Пресс, 1993. — 168 с.
3. *Арутюнова Н.Д.* Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. — М.: Наука, 1988. — 341 с.
4. *Афанасьев Ю.Н.* Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии.—2000.—№ 7.—С.37-42.
5. *Бабосов Е.М.* Социокультурные основания гуманитарного образования в обществе переходного типа // Высшая школа.—1997.— Вып.4.— С.9-13.
6. *Барулин В.С.* Социально-философская антропология. — М.: Онега, 1994. — 255 с.
7. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. — М.: Асад-Центр, Медиум, 1995. — 323 с.
8. *Бергсон А.* Творческая эволюция. Материя и память. — Мн.: Харвест, 1999. — 1408 с.
9. *Бердяев Н.А.* О назначении человека. — М.: Республика, 1993.— 383 с.
10. *Бердяев Н.А.* Царство Духа и царство Кесаря. — М.: Республика, 1995. —383 с.
11. *Бестужев-Лада И.В.* К школе XXI века: Размышления социолога. — М.: Педагогика, 1988. — 256 с.
12. *Бибихин В.В.* Язык философии. — М.: Прогресс, 1993.— 416 с.
13. *Блох Э.* Тюбингенское введение в философию.— Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 1997. — 400 с.
14. *Бовш В.И.* Белорусская национальная идея и императив интеграции //Динамика социально-политической ситуации Беларуси / по материалам социологического мониторинга. — Мн.: ИСПИ, 1999. — С.63-74.
15. *Бондараў У.Р., Буйко Т.М., Латыш М.І.* Уводзіны ў філасофію адукацыі: Курс лекцый і пл.семін.заняткаў.— Мн.: НІА, 1998.—116 с.
16. *Бубер М.* Два образа веры. — М.: Республика, 1995. — 464 с.

17. *Буева Л.* Человек, культура и образование в кризисном социуме // *Alma mater.* – 1997. – № 4. – С. 11–17.
18. *Буйко Т.Н.* Философия образования: старая традиция или новая дисциплина? – Мн.: НИО, 2000. – 210 с.
19. *Буйко Т.М., Латыш М.І.* Філасофія адукацыі: гісторыя і накірункі развіцця // *Адукацыя і выхаванне.* – 1997. – № 9. – С.17–23.
20. *Буккин В.Р., Малышевский А.Ф.* Школьникам о философии: Книга для учащихся ст. классов. – М.: Просвещение, 1992. – 159 с.
21. *Бурдые П.* Начала. – М.: Социо-Логос, 1994. – 288 с.
22. *Валицкая А.П.* Современные стратегии образования: варианты выбора // *Педагогика.* – 1997. – № 2. – С. 3-8.
23. *Валицкая А.П.* Философские основания современной парадигмы образования // *Педагогика.* – 1997. – № 3. – С. 15–19.
24. *Вебер А.* Избранное. Кризис европейской культуры. – СПб.: Унив. книга, 1998.
25. *Вебер М.* Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – 803 с.
26. *Верже Ж.* Средневековый университет: учителя // *Alma mater.* – 1997. – № 2. – С. 43–46; № 4. – С. 33–36.
27. *Виндельбанд В.* Избранное: Дух и история. – М.:Юрист, 1995. – 687 с.
28. *Вишневский М.И.* Взаимосвязь мировоззренческих и образовательных аспектов повседневности // *Веснік МДУ імя А.А. Куляшова.* – 1999. – № 4. – С. 90 –97.
29. *Вишневский М.И.* Интегративность мировоззренческих оснований образовательной деятельности // *Адукацыя і выхаванне.* – 2000. – № 4. – С.8-14.
30. *Вишневский М.И.* Мировоззренческий синтез в современном философском образовании // *Адукацыя і выхаванне.* – 1999. – № 1-2. – С.6–10.
31. *Вишневский М.И.* Философия: Учеб. пособие для аспирантов и студентов. – Могилев: Изд-во Мог. ун-та, 1999. – 338 с.
32. *Вишневский М.И.* Философский синтез как мировоззренческая основа образования: Монография. – Могилев: Изд-во МГУ им. А.А. Кулешова, 1999. –252 с.
33. *Вишневский М.И., Гирнина В.Н., Шалашкевич Е.И.* Человек и общество. Образовательный стандарт РД РБ 0200. 2015–98 // *Общее среднее образование. Социально-гуманитарные дисциплины: Руководящие документы Республики Беларусь /образовательные стандарты/. – Мн.: Министерство образования Республики Беларусь, 1999. – С. 277–320.*
34. *Вишневский М.И.* Ценностные ориентиры мировоззренческого образования учителя // *Высшая школа на пороге III тысячелетия.* – М.: Изд-во УРАО, 2000. – С.27-31.

35. Вишневский М.И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2002. – 160 с.
36. Вольф Р.П. О философии. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 415 с.
37. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем.; Общ. ред. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
38. Гегель Г.В. Феноменология духа. – СПб.: Наука, 1994. – 443 с.
39. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2 т. – М.: Мысль, 1971.
40. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук. В 3 т. – М.: Мысль, 1974-1977.
41. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века /В поисках практико-ориентированных образовательных концепций/. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
42. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
43. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
44. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
45. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – М.: Книга, 1991. – 574 с.
46. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
47. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
48. Ермаков В.Г. Методологическая основа многоаспектной теории стандартов и контроля в системе образования. – М.: НИО, 1998. – 154 с.
49. Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 510 с.
50. Захаров И., Ляхович Е. Карл Ясперс: идея университета в XX веке // Alma mater . – 1993. – № 4 и 6. – С. 20–23.
51. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
52. Зеньковский В.В. Педагогика. – М.: Правосл. Свято-Тихон. Богосл. Ин-т, 1996. – 154 с.
53. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1977. – № 5. – С. 3–16.
54. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
55. Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. – М.: Логос, 2000. – 432 с.
56. Каган М.С. Философия как мировоззрение // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С. 36–45.

57. *Каган М.С.* Эстетика как философская наука. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544 с.
58. *Кант И.* Сочинения. В 6 т. – М.: Мысль, 1964-1966.
59. Канцэпцыя нацыянальнай школы Беларусі /праект/ // *М.А.Гусакоўскі, Ю.Э. Красноў, А.А.Палянікаў* і інш. // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 10. – С. 89–126.
60. *Капра Ф.* Уроки мудрости. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. – 318 с.
61. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и государство. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
62. *Кисель М.А.* Судьба старой дилеммы. – М.: Мысль, 1974.
63. *Кичелев В.Г., Миронов В.Б.* Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 520 с.
64. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 208 с.
65. *Коллингвуд Р.Дж.* Идея истории. Автобиография. – М.: Наука, 1980. – 485 с.
66. *Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.* Педагогическое наследие / Сост. *В.М. Кларин, А.Н. Джуринский*. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
67. *Корсаков К.* Проблемы педагогики и перспективы их решения в новом тысячелетии // Народное образование. – 2002. – № 2. – С.44-54.
68. *Кумарин В.В.* Вместо педагогики “философия образования”? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 110–118.
69. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире: Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
70. *Ладыжес Н.С.* Философия и практика университетского образования: Учебник. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – 256 с.
71. *Латыш Н.И.* На шляху да «адукацыйнага грамадства»: Сем нарысаў пра адукацыю. – Мн.: Нац. Ін-т адукацыі, 1997. – 77 с.
72. *Латыш Н.И.* Образование на рубеже веков. – Мн.: Нац. ин-т образования, 1994. – 156 с.
73. *Левко А.И.* Мировоззренческие и практические основы предметного содержания гуманитарного образования и его преемственности / история становления и развития // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 10. – С. 3–15.
74. *Левко А.И.* Естественнонаучные и социокультурные принципы познания в педагогической науке // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 5–6. – С. 55–66; № 7. – С. 3–9.
75. *Левко А.И., Ахмерова Л.В.* Проблема ценностей в системе образования. – Мн.:НИО, 2000. – 311 с.

76. *Леднев В.С.* Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
77. *Лекторский В.А.* О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С.46–54.
78. *Ленин В.И.* Полн. собр. Соч. – Т. 29. – М.: Политиздат, 1963. – 782 с.
79. *Лихачев Б.Т.* Философия воспитания. Специальный курс: Учеб. пособие для студентов высш. уч. заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
80. *Логвинов И.И.* Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 105–110.
81. *Локк Д.* Избранные философские произведения. В 2 т. Т.1. – М.: Мысль, 1960. – 622 с.
82. *Лотман Ю.М.* Сотворение Карамзина. – М.: Книга, 1982. – 336 с.
83. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
84. *Мангейм К.* Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.
85. *Марков Б.В.* Философская антропология: очерки истории и теории. – СПб.: Изд-во “Лань”, 1997. – 384 с.
86. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. – 2-е изд.
87. *Мацкевич В.* Полемиические этюды об образовании. – Лиепая: Изд-во О.Аугустовской, 1993. – 287 с.
88. *Мид М.* Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
89. *Моисеев Н.Н.* Расставание с простотой. – М.: Аграф., 1998. – 480 с.
90. *Момджян К.Х.* Введение в социальную философию: Учеб. пособие. – М.: Высш. школа, КД Университет, 1997. – 448 с.
91. Научные и вненаучные формы мышления. – М.: ИФ РАН, 1996. – 335 с.
92. *Непомнин О.Е., Меньшиков В.Б.* Синтез в переходном обществе: Китай на грани эпох. – М.: Восточная литература, 1999. – 334 с.
93. О специфике методов философского исследования. – М.: ИФ АН СССР, 1987.
94. Образование в конце XX века /материалы «круглого стола»/ // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3–21.
95. *Ортега-и-Гассет Х.* Что такое философия? – М.: Наука, 1991. – 408 с.
96. *Ортега-и-Гассет Х.* “Дегуманизация искусства” и другие работы. – М.: Радуга, 1991. – 639 с.
97. Педагогическая антропология: Учебное пособие /Авт.-сост. *Б.М.Бим-Бад.* – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
98. *Пинский А.* Вальдорфские школы как альтернатива традиционному образованию // Вестник высшей школы. – 1991. – № 8. – С. 38–44.

99. Пинский А. А. Пайдейя: работы 1986–96 годов. – М.: Частная школа, 1997. – 368 с.
100. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
101. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
102. Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2001-2005 годы. – Мн.: Беларусь, 2001. – 167 с.
103. Рассел Б. История западной философии. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2001.
104. Риккерт Г. Философия жизни. – К.: Ника-Центр, 1998.
105. Розанов В.В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н. Щербаков. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
106. Розеншток-Хюссе О. Избранное: Язык рода человеческого. – М.; СПб.: Унив. книга, 2000. – 608 с.
107. Розов Н. Ценности и образование / вехи истории европейской мысли // Вестник высшей школы. – 1991. – № 12. – С. 36–47.
108. Рорти Р. Философия и зеркало природы. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997.
109. Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1922. – 304 с.
110. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. – 224 с.
111. Саймон Б. Общество и образование / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
112. Сборник концептуально-программных документов по развитию национальной системы образования. – Мн.: НИО, 2001. – 223 с.
113. Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. – 120 с.
114. Социально-философские проблемы образования: Сб. статей / Ред.-сост. Н.Н. Пахомов, Ю.Б. Тутталов. – М.: Исслед. центр по пробл. упр. кач. подгот. спец., 1992. – 190 с.
115. Социально-экономические проблемы образования на современном этапе: Сб. статей / Нац. ин-т образования; Отв. ред. М.Г. Киришкo. – Мн., 1997. – 143 с.
116. Социокультурные факторы формирования личности ученика общеобразовательной школы. Отв. ред. А.И. Левко. – Мн.: НИО, 1999. – 267 с.
117. Социо-логос. Выпуск 1. – М.: Прогресс, 1991. – 480 с.
118. Старжинский В.П., Ермак В.И. Гуманизация образования в Республике Беларусь: состояние и перспективы // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 3. – С. 4–12; № 4. – С. 4–11; № 5. – С. 3–13.
119. Степашко Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для вузов. – М.: Флинта, 1999. – 268 с.

120. *Степин В.С.* Культура // Вопросы философии. – 1997. – № 8. – С.61-71.
121. *Степин В.С.* Исторический вызов и проблема общенациональной идеи // Социология. – 1999. – № 4. – С.18-28.
122. *Тарнас Р.* История западного мышления / Пер. с англ. – М.: Крон-Пресс, 1995. – 448 с.
123. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
124. *Тойнби А.* Постигание истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
125. *Толстой Л.Н.* Собр.соч. В 22 т. Т.16. – М.: Худож. литература, 1983. – 447 с.
126. *Турен А.* Возвращение человека действующего. Очерк социологии. – М.: Научный мир, 1998. – 204.
127. *Тхагоисоев Х.Г.* О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С.103 – 110.
128. *Уайтхед А.Н.* Избранные работы по философии. – М.: Прогресс, 1990. – 718 с.
129. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташкина. – М.: Пед.об-во России, 2000. – 448 с.
130. *Филиппов Ф.Р.* Школа и социальное развитие общества. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
131. Философия для детей / Отв.ред.,сост. и автор гл.1 *Н.С.Юлина.* – М.: ИФ РАН, 1996. – 241 с.
132. Философия образования для XXI века. – М.: Исслед. центр по пробл. упр. кач. подгот. специалистов, 1992. – 208 с.
133. Философия образования. “Круглый стол” журнала “Педагогика” // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 3–28.
134. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы /материалы заочного “круглого стола”// Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 3–34.
135. *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли. – М.: Правда, 1990. – 447 с.
136. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
137. *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы образования // *Alma mater.* – 1994. – № 4. – С. 9–17.
138. *Хайдеггер М.* Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
139. *Хайдеггер М.* Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997. – 451 с.
140. *Харин Ю.А.* От хаоса к гармонии// Беларуская думка. – 2000. – № 8. – с.36-43.
141. *Хейзинга Й.* Homo Ludeus. В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс, 1992. – 464 с.
142. XXI век: будущее России в философском измерении: Материалы Второго Российского философского конгресса: В 4 т. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 1999.

143. *Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.* Социология образования: прикладной аспект. — М.: Юристъ, 1997. — 304 с.
144. *Шелер М.* Избранные произведения. — М.: Гнозис, 1994. — 490 с.
145. *Шпенглер О.* Закат Европы. Т.1. — М.: Мысль, 1993. — 663 с.
146. *Штейнер Р.* Духовное обновление педагогики / Пер. с нем. — М.: Парсифаль, 1995. — 256 с.
147. *Шыраканаў Д.І.* Філасофія і сучаснасць: праблема асацыявання рэчаіснасці // Гуманітарныя і сацыяльныя навукі на зыходзе XX стагоддзя. — Мн., 1998. — С.86-95.
148. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. — М., 1993. — 154 с.
149. Это человек: Антология / Сост. *П.С. Гуревича.* — М.: Высш. школа, 1995. — 320 с.
150. *Юлина Н.С.* Философия для детей // Вопросы философии. — 1993. — № 9. — С. 151–158.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Лекция 1.</i> Призвание философии – быть философией образования	3
<i>Лекция 2.</i> Образовательная направленность философского знания: критерии анализа	21
<i>Лекция 3.</i> Основоположения философии образования Дж. Дьюи и С.И. Гессена	40
<i>Лекция 4.</i> Философская идея образования в контексте нелинейности универсума	58
<i>Лекция 5.</i> Образование и культура	77
<i>Лекция 6.</i> Информационная эпоха, ее образовательные аспекты	95
<i>Лекция 7.</i> Дошкольное и школьное образование, их мировоззренческая специфика	110
<i>Лекция 8.</i> Проблемы мировоззренческого образования взрослых	134
ЛИТЕРАТУРА	153

Учебное издание

Вишневский Михаил Иванович

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ
ОБРАЗОВАНИЯ**

Курс лекций

для слушателей институтов
повышения квалификации
и переподготовки кадров

Технический редактор *А.Н. Гладун*
Компьютерная верстка *А.Л. Позняков*
Корректоры: *И.Г. Коржова, А.А. Черная*

Лицензия ЛВ № 384 от 07.02.2001

Сдано в набор 02.05.2003. Подписано в печать 15.05.03.

Формат 60x84^{1/16}. Бумага офсетная. Гарнитура Bodoni.

Усл.-печ. л. 9,4. Уч.-изд. л. 7,5. Тираж 150 экз. Заказ № 225.

Учреждение образования “Могилевский государственный университет
им. А.А. Кулешова”, 212022, Могилев, Космонавтов, 1

Напечатано на ризографе полиграфического отдела
МГУ им. А.А. Кулешова. Лицензия ЛП № 281 от 07.02.2001 г.
212022, Могилев, Космонавтов, 1.

