

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ  
УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
“МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ”  
им. А.А. КУЛЕШОВА”

М. И. ВИШНЕВСКИЙ

# ВВЕДЕНИЕ В ФИЛОСОФИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

*Рекомендовано Центром учебной книги  
и средств обучения  
Национального института образования  
в качестве пособия для студентов  
педагогических специальностей  
высших учебных заведений*

У - 5230

БІБЛІОТЕКА  
Магілёўскага  
дзяржаўнага  
універсітэта  
імя А. А. Куляшова

Могилев

МГУ им. А.А. Кулешова  
2002

УДК 14+101.1+140.8+37.01

ББК 87.6+74

В55

Рецензенты:

кафедра педагогики Белорусского государственного  
педагогического университета им. М. Танка;

проректор Республиканского института  
профессионального образования,  
доктор философских наук, профессор *Н.И. Латыш*;

ректор Могилевского государственного университета  
им. А. А. Кулешова, доктор педагогических наук,  
профессор *А. М. Радьков*

*Разделы 2,3 пособия подготовлены при финансовой  
поддержке Белорусского республиканского фонда  
фундаментальных исследований*

Вишневский М.И.

В55 Введение в философию образования: Пособие. – Могилев:  
МГУ им. А. А. Кулешова, 2002. – 160 с.

ISBN 985-6586-72-0.

В пособии освещаются ключевые аспекты теоретико-мировоззренческого исследования образовательной деятельности, понимаемой как процесс становления человеческой личности. Это исследование направляется идеями о центральной системообразующей роли проблемы человека в современной философии, о человеческой личности как первичном субъекте общественного бытия.

Содержание пособия соответствует учебной программе курса «Философия образования», который читается студентам Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Пособие может быть использовано также аспирантами и студентами при изучении ряда тем курса философии; оно будет полезным учителям-обществоведам, всем тем, кто интересуется мировоззренческими и методологическими проблемами образования, социальной философией в целом.

УДК 14+101.1+140.8+37.01

ББК 87.6+74

ISBN 985-6586-72-0

© Вишневский М.И., 2002

© Учреждение образования

“МГУ им. А.А. Кулешова”, 2002

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. ПРЕДИСЛОВИЕ. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ – ЦЕНТРАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....        | 4   |
| 2. ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОГО ЗНАНИЯ.....                                    | 13  |
| 3. ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ СИНТЕЗ. ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ФИЛОСОФСКОГО СИНТЕЗА .. | 24  |
| 4. ФИЛОСОФСКАЯ ИДЕЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОЦЕССЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ УНИВЕРСУМА .....                | 41  |
| 5. ФИЛОСОФСКАЯ ИДЕЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ВОСХОЖДЕНИЕ К СВОБОДЕ .....                      | 53  |
| 6. НЕКОТОРЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ .....                                               | 77  |
| 7. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРАКТИКА, СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ДЛЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ТЕОРИИ .....                              | 90  |
| 8. РОЛЬ ФИЛОСОФСКОГО СИНТЕЗА В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ ОБОСНОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....            | 103 |
| 9. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗНАНИЯ И ЦЕННОСТЕЙ В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ .....                                    | 120 |
| 10. МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ .....                     | 142 |
| ИТЕРАТУРА.....                                                                                             | 152 |

# **1. ПРЕДИСЛОВИЕ. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ — ЦЕНТРАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Мир нашего бытия претерпевает кардинальные изменения, затрагивающие как внешние формы жизнедеятельности людей, так и ее глубинные, сущностные стороны. Масштабные преобразования, происходящие на постсоветском социально-культурном пространстве, характеризуются особой мировоззренческой неоднозначностью, противоречивостью. Рушатся прежние идеологические догмы, предпринимаются попытки утвердить на их место новые или ранее выведенные из употребления “абсолюты”. Идеи рыночной состязательности и личностной активности, изобретательности и предприимчивости отнюдь не перечеркивают актуальности требований обеспечения социальной справедливости и гуманности общественного устройства. Научные взгляды на мир вынуждены конкурировать с разнообразными паранаучными воззрениями. Религиозному ренессансу сопутствует активное проникновение на рынок идей многоликих и зачастую далеко не безобидных верований.

Эти изменения во многом происходят стихийно, непреднамеренно и неожиданно, тем не менее у нас нет оснований считать, что мы к ним непричастны. Мы видим и понимаем, что люди во многом (и нередко в главном) сами являются творцами своей жизни, так что простая ссылка на объективные законы природы и общества не способствует прояснению встающих перед нами жизненных задач, а также выработке действенных путей и средств их решения. Для того, чтобы найти достойные ответы на умножающиеся и усложняющиеся вызовы времени, мы должны прежде всего полагаться на самих себя, на свои знания и умения, на свой здравый смысл и совесть, на свою способность планировать и координировать практические действия, предвидеть или хотя бы предчувствовать их последствия. Все эти человеческие качества мы не получаем готовыми, так сказать, от природы; они должны развиваться в нас, образоваться, закрепиться и совершенствоваться в течение жизни. Поскольку мы лишены возможности снять с себя и переложить на кого-то другого – на государство или общество, на бога или иные внеземные силы – решение наших проблем, мы должны в

полной мере осознать тот факт, что кардинальным условием и предпосылкой их решения является наша должная образованность.

Понятие образования, в зависимости от ситуации или контекста, используется в очень разных значениях. Авторы содержательной монографии "Управление качеством образования", резюмируя обширный массив публикаций по данной проблеме, отмечают следующие варианты его толкования. Во-первых, образование понимается как общественное явление, как атрибут и вечный спутник человечества на всем его историческом пути. Далее, оно выступает как значимая ценность социального и личностного бытия. В-третьих, образование – это важная функция общества и 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. Далее, образование привычно толкуется как область взаимодействия педагогов и учащихся, как особым образом организованный процесс и, наконец, как специфический результат данного процесса (Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие \ Под ред. М.М.Поташкина. – М.: Пед. об-во России, 2000. – С. 17 – 18). В цитируемой работе также указывается в качестве момента, объединяющего все эти более или менее разнообразные определения, то обстоятельство, что "они так или иначе связаны со становлением личности человека, с передачей и освоением социального и культурного опыта, с передачей культурных ценностей" (Там же. – С.18). С утверждением о личностной направленности процессов образования согласно подавляющее большинство авторов, разрабатывающих философские проблемы образовательной деятельности. Итак, можно считать общепризнанным, что человеческая личность является и субъектом, и объектом, и целью образования. Одновременно и в связи с этим она является также первичным субъектом разноуровневых процессов общественного бытия и процессов познания мира, непосредственным носителем мировоззрения.

Определяя человеческую личность в качестве отправной посылки современных социально-философских исследований и акцентируя при этом активность и ответственность человека как личности, мы стремимся и надеемся отыскать в нем надежную опору, способную противостоять деструктивным процессам в общественной жизни, в культуре. В условиях, когда пошатнулись и стали деградировать либо непредсказуемым образом трансформироваться многие социальные институты, представлявшие ранее незыблемыми и всецело объективными, когда поставлена под вопрос культуротворческая действенность и гуманистическая направленность науки, искусства, религии, других авторитетных духовных сил общественной жизни, именно зрелая, образованная человеческая личность может принять на себя ответственность за выработку и закрепление новых устоев социального бытия. Мы хорошо знаем и охотно констатируем, что общество оказывает огромное воздействие на образующуюся личность, формирует ее. Но общество – это люди, действующие в рамках исторически сложившейся системы социальных отношений и институтов и соотносящие свои действия с образцами, нормами, ценностями, зафиксированными в культуре и усвоенными в процессе личностного становления, образования. Специфика современной ситуации состоит в том, что мы хотя и не вправе игнорировать эти социально-культурные установления и ориентиры, но и не можем уже позволить себе некритическое отношение к ним, основанное лишь на привычке или слепой вере.

Необходимым опосредствующим звеном, через которое осуществляется взаимодействие становящейся, самоопределяющейся личности с миром культуры как интегральным выражением накопленного исторического опыта, выступает, как известно, вся совокупность процессов образования. При этом горизонт нашего видения, понимания образования как феномена социально-культурного и личностного бытия не должен искусственно ограничиваться рамками институционализированной педагогической деятельности или какими-то иными рамками, которые искусственно сужали бы рассмотрение этого феномена. Сфера образования, понимаемая предельно широко, т.е. охватывающая не только специализированные образовательные учреждения, но и все процессы человеческой жизнедеятельности, влияющие на формирование личности, испытывает настоятельную потребность в новом, осознанном и конструктивном мировоззренческом самоопределении. Центральным вопросом современности, составляющим, так сказать, ее оголенный нерв, является вопрос о че-

ловеке, его образовании в соответствии с новыми условиями и тенденциями бытия. Речь идет не просто об усовершенствовании человеческого сознания и бытия, а прежде всего о перспективах выживания человечества.

Образование, обеспечивающее усвоение достижений культуры, зрелость миропонимания и готовность к решению жизненных задач, причастно к сущности человека и составляет необходимый момент его бытия. Поэтому тема образования приобретает все более мощное звучание, становится одной из ключевых в современных философских исследованиях. Разрабатывая эту тему, философы могут опереться на чрезвычайно обширный массив идей и учений, которые так или иначе затрагивают сущность человека, различные грани ее бытийного обнаружения и развития. Мировоззренческий плюрализм открывает благоприятные возможности для расширения кругозора, ознакомления с любыми концепциями и ценностными ориентациями. Однако он отнюдь не предохраняет от некритического следования духовным веяниям, имеющим деструктивный характер. Противоречивость образовательных и в целом социально-культурных последствий мировоззренческого плюрализма неустраима. Совладать с ней способна такая личность, которая сформировала и продолжает совершенствовать критическое отношение к предлагаемым ей воззрениям, стремится уяснить их сильные и слабые стороны и достичь на данной основе конструктивного мировоззренческого синтеза. Конечно, осуществить подобный синтез должны прежде всего сами философы и педагоги, действующие в рамках проблемного поля философии образования.

Всякий раз, когда заходит речь о специализированных отраслях философского исследования, таких, например, как философия техники, философия политики, философия истории, философия науки, возникает необходимость установить, что в этих отраслях представляет философию, а что является внешним для философии содержанием. Важно также выяснить, насколько органично взаимосвязаны в них философское и нефилософское содержание и насколько оправдано и плодотворно такое их связывание. Подобные вопросы возникают и в отношении философии образования, предметная специфика которой является во многом дискуссионной. В англоязычных странах принято, как правило, весьма широкое толкование философии образования, охватывающее практически все поле теоретических исследований образовательной деятельности. Там же, где педагогика рассматривается как самостоятельная наука, философия образования соотносится прежде всего именно с нею. Иногда философию образования

рассматривают преимущественно как форму философского знания, весьма близкую к философской антропологии. Порой, однако, философию образования понимают не как раздел философии, а как теоретико-методологический уровень педагогической науки.

Обстоятельный анализ различных концептуальных моделей философии образования, представленных в современной науке, осуществлен Т.Н.Буйко в монографии "Философия образования: старая традиция или новая дисциплина?" (Мн.: НИО, 2000). Проведенное ею исследование позволило определить, что философия образования выступает, во-первых, как компонент мышления великих философов и соответствующее приложение их основополагающих идей к проблемам образования. Действительно, добавим от себя, философия на всех этапах своей истории выступала как теоретическое мировоззрение, предлагающее людям более или менее развернутое и целостное представление и наставление относительно их жизненного призвания. Сущностное предназначение философии состоит в том, чтобы прояснять цели человеческого бытия и, соответственно этому, направлять процессы образования личности. Перечень философов, внесших значительный вклад в теоретико-мировоззренческое обоснование образовательной деятельности, весьма обширен. Здесь достаточно напомнить имена Сократа, Платона, Аристотеля, Монтеня, Локка, Руссо, Канта, Фихте, Гегеля, Гербарта, Спенсера, Наторпа, Штейнера, Дьюи, Ясперса, Хайдеггера, Шелера, Больнова, Ортега-и-Гассета.

Во-вторых, как отмечает Т.Н.Буйко, философия образования характеризуется превращением понятия образования в категорию бытия и исследованием ее связей с другими предельными основаниями человеческого бытия, универсалиями культуры. В-третьих, философия образования выступает "как стремление философии к связи с реальностью в условиях проблематичности статуса философии в современном мире" (Буйко Т.Н. Указ. соч. – С.118). Два других момента, выделенных Т.Н.Буйко, в значительной мере входят в состав тех признаков философии образования, которые перечислены здесь. Резюмируя сказанное, можно констатировать, что исчерпывающей и безупречной дефиницией философии образования мы не располагаем, но это в целом несколько не затрудняет наше интуитивное понимание существа дела.

Конечно, при изложении устоявшихся, вполне определившихся научных результатов удобно и во многих отношениях поучительно начинать с базовых дефиниций, раскрывающих предмет соответствующей отрасли знаний, используемые в ней методы научного поиска,

цели, задачи исследования и т.д. Однако такая определенность оснований и начал выступает именно и главным образом как конечный результат, тогда как в процессе исследования, как известно, приходится неоднократно пересматривать отправные посылки, вновь и вновь возвращаться к ним, корректировать их. Здесь уместно привести обширную выдержку из работы П.А.Флоренского "Пути и средоточия": "Связи отдельных мыслей органичны и существенны; но они намечены слегка, порою вопросительно, многими, но тонкими линиями. Эти связи, полу-найденные, полу-искомые, 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, столь же неразрывною, сколь и приспособляющеюся к каждому частному требованию, к каждому индивидуальному строю ума. Более: в этой сетчатой ткани и промыслившему ее – вовсе не сразу видны все соотношения отдельных ее узлов и все, содержащееся 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).

Определение – это ограничение содержания понятия с учетом установленной сущности явлений. Бывает, однако, что постигаемая сущность обнаруживает, так сказать, неисчерпаемость, а поспешные ее ограничения контрпродуктивны. В этом случае более перспективным является задание общего направления поиска и его основополагающей идеи, в процессе разработки которой выдвигаются, а затем уточняются и переосмысливаются соответствующие определения. Думается, что философия образования – это именно такой случай. Ведь если мы признаем, что целью образования является становление зрелой и ответственной человеческой личности, способной ре-

шать задачи, поставленные жизнью, и, вслед за Кантом, примем, что целью для человека является только он сам, и нет для человека никакой внешней или более высокой мерки, нежели его человеческое достоинство, ибо "его существование имеет в себе самом высшую цель" (Кант И. Соч. в 6 т. Т.5. – М.: Мысль, 1966. – С.469), то это означает, что строго детализированное определение целей образования на философском уровне их рассмотрения сопряжено с опасностью некоего произвольного ограничения возможностей образования, развития человеческой личности. Философская идея образования должна быть открыта для изменений и вариаций, ибо она неотделима от многоплановой философской идеи человека. Она исторически видоизменялась в сопряжении с развитием этой последней. В наши дни философская идея образования призвана способствовать мировоззренческому осмыслению проблемы образования человека как активного и ответственного субъекта современного, драматически сложного и динамичного бытийного процесса.

Позиция автора данного пособия состоит в том, что философия образования – это прежде всего и по преимуществу область теоретико-мировоззренческого исследования, направляемого широкой философской идеей образования. Возможен и во многом оправдан также и другой, альтернативный подход, связанный с пониманием философии образования как предельно широкой – методологической, исторической, аксиологической, проектной и т. д. – рефлексии над проблемами образования (Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного "круглого стола") \\ Вопросы философии. – 1995. – №11. – С. 7). К философии образования можно идти, так сказать, снизу – от педагогической практики и ее осмысления в педагогической науке. Этот путь, несомненно, важен, ибо на нем мы непременно обретаем знание множества существенных деталей, без учета которых "голое" умозрение рискует оказаться беспредметным. 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 философских формул, воспринятых, однако некритически и поэтому используемых поверхностно, 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.

Есть и еще одно весьма важное обстоятельство, которое побуждает начать выстраивание философии образования "сверху", т. е. отталкиваясь от общеполитических идей. Исходная посылка исследования, результаты которого представлены в данной работе, состоит в том, что проблема человека является для современной философии центральной и системообразующей. Остались в прошлом метафизические иллюзии относительно того, что мы можем умозрительным путем или, скажем, опираясь на строго объективную науку установить вечную и неизменную человеческую сущность, а также постигнуть реальный мир "сам по себе", в его чисто объективном бытии, независимо от человеческой жизнедеятельности, от самого факта существования человека и человечества. Благодаря гносеологическому синтезу, осуществленному Кантом, можно считать надежно установленным, что познание мира возможно лишь в рамках человеческого опыта и в соотносительности с нашими действиями и нашими мыслями. Далее, развитие человека тесно связано с процессами саморазвития Вселенной, является их органичным продолжением и дополнением, что также нужно учитывать при философском осмыслении проблем образования. Глубинный, сущностный, теоретико-мировоззренческий план этих проблем сопряжен вместе с тем с планом практической образовательной деятельности. В работе предполагается показать, что образование выступает как практика, специфическая для мировоззренческой теории, и для эффективного выполнения философией функции мировоззренческого обоснования образовательной деятельности необходимо осуществление широкого педагогически ориентированного философского синтеза, не исчерпываемого какой-то определенной философской системой, каким-то односторонним миропониманием. Философский синтез вообще является сущностной стороной теоретического мировоззренческого мышления, которая особенно значима для плодотворного осмысления проблем образования, имеющих бытийный, онтологический статус.

Эти исходные соображения, выступающие первоначально как гипотезы, подлежащие более детальной разработке и верификации, определили общее строение данной работы. Начинается она с рассмотрения своеобразия философского знания как личностного теоретико-мировоззренческого знания, с выяснения некоторых важнейших черт личностного философско-мировоззренческого синтеза, поскольку мировоззрение выступает как внутренняя основа, своеобразный стержень человеческой личности, формирующийся в процессе ее образования. Затем процессы образования рассматрива-

ются в контексте эволюции универсума. Философская идея образования связывается, с одной стороны, с современными идеями синергетики и глобального эволюционизма, а с другой стороны, с классической философско-гуманистической посылкой о восхождении человеческой личности к свободе. На этой основе освещаются в пособии некоторые процессы образовательного воспроизводства социума, культуры. Особое внимание в работе уделяется проблемам мировоззренческого образования личности.

Пособие называется “Введение в философию образования” потому, что оно не притязает на исчерпание всего проблемного поля философии образования и, в частности, не обеспечивает достаточно полного индуктивного обобщения педагогической практики, что потребовало бы и огромного увеличения объема работы, и привлечения для ее выполнения множества специалистов в конкретных областях образовательной деятельности. Далее, в рамках собственно философского подхода к проблемам образования автор считает основополагающим вопрос о личности, ее образовании, а не, скажем, о потребностях общества или объективных закономерностях развития последнего, хотя найдется, надо полагать, немало людей, мыслящих по-иному, и у них имеется возможность систематически развить и представить на суд обществу, скажем, социоцентристскую версию философии образования. Во втором разделе работы специальное внимание уделяется уточнению значения понятия объективности, поскольку здесь мы встречаемся с вековыми наслоениями догматического миропонимания.

Конечно, философский подход к проблемам образования весьма уместно было бы раскрыть на возможно более детально изложенных материалах из истории философии и педагогики. Подобные усилия неоднократно предпринимались в прошлом, однако развернутая реализация данного творческого замысла сопряжена с весьма значительным увеличением объема работы. Так, опубликованная 80 лет назад книга М.М.Рубинштейна “История педагогических идей в ее основных чертах”, пронизанная мыслью о том, что “цели педагогики должны определяться в конечном итоге философским мировоззрением” (Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1922. – С.33), насчитывала более трехсот страниц и завершалась рассмотрением идей педагогического позитивизма, высказанных в конце XIX в. Если бы к этому добавилось обсуждение философско-педагогических концепций XX в., то объем книги, наверно, значительно вырос бы. Но дело не только в объеме, а и

в том, что развернутое обращение к истории философии и педагогики предполагает предварительную выработку общей концепции философии образования. Данное пособие излагает авторское понимание такой концепции и ее обоснование.

Положения и выводы, излагаемые в пособии, не претендуют на окончательность и являются, так сказать, приглашением к содержательной и ответственной дискуссии о человеке, его месте и призвании в современном мире. Автор благодарен всем, кто примет участие в этой дискуссии и будет способствовать преодолению недостатков, которые могут обнаружиться в данной работе.

Пособие может быть полезным для аспирантов, магистрантов и студентов, изучающих базовый курс философии и спецкурс по философии образования, а также педагогам и всем тем, кто интересуется социально-философскими проблемами современности.

### Вопросы для самоконтроля

1. Каковы основные значения понятия "образование"? Что в них существенно общего?
2. Каковы основные толкования предметной специфики философии образования и как они соотносятся друг с другом?
3. Что является общей целью образования?

## 2. ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ И МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНОГО ЗНАНИЯ

Если становление личности – это центральная проблема философии образования, то в ряду задач образования личности особое, ведущее место занимает формирование мировоззрения. Последнее может быть обыденным либо отрефлексированным, восходящим к теоретическим, философским обобщениям, связанным с критическим усвоением и практическим использованием философского знания.

Философское знание парадоксально. Будучи теоретическим мировоззрением, философия осознается теми, кто ее изучает или развивает, как культурно-историческая целостность. Эта целостность, однако, реально расчленена на внешне весьма несходные образования и представлена совокупностью учений, идей, различающихся по своим основоположениям в соответствии с принадлежностью их творцов и последователей к тем или иным мировоззренческим направлениям. Философия обычно характеризуется как претендующее на универсальность и общезначимость категориальное мышление о мире в це-

лом. Вместе с тем все философские суждения о необъятном мироздании основываются на некоторых интуитивных посылах, которые в чем-то неизбежно ограничены; они имеют определенных авторов и несут на себе отпечаток их личности. В своих исторических истоках и устремлениях философия социальна и выступает как теоретическое самосознание культуры, обобщенное постижение в мысли мира человеческого бытия. Но ни культура, ни социум не являются непосредственными субъектами мышления, в том числе и теоретико-мировоззренческого. Такими субъектами и одновременно реальными экзистенциальными центрами являются отдельные личности, которые связывают воедино элементы своего опыта в контексте наличной культуры, интегрируют мировоззренческие знания и ценности и выстраивают в своем сознании объемлющую их собственное бытие картину мироздания, причем процесс формирования и преобразования этой картины продолжается в течение всей сознательной жизни человека. Поэтому, как уже отмечалось в первом разделе данного пособия, при рассмотрении проблем философии образования нужно обратить особое внимание на личностную форму бытия философского знания.

Толкование философии как личностного знания – это отнюдь не отрицание базовой философской традиции, связанной с пониманием философии как теоретико-мировоззренческой формы общественного сознания, а равно и не принижение ее статуса в культуре. Здесь главным образом имеется в виду обращение к непосредственным носителям и творцам философского миропонимания, каковыми являются мировоззренчески мыслящие личности, осуществляющие философское самоопределение и на этом пути вырабатывающие определенные способы теоретического постижения мира в целом. Предметом философских исканий, раздумий является, как полагает большинство исследователей, всеобъемлющее отношение человека и мира. Высказывания об этом предельном предмете, никогда не исчерпываемом нашим опытом, являются, с точки зрения научно-познавательной, гипотетическими. Философскую декларацию, излагающую мировоззренческую установку ее автора, полезно было бы насыщать выражениями “Я считаю, что...” или “Я думаю, что...”, ибо каждая такая установка, раскрывающая один из возможных способов понимания универсума и места человека в нем, не может считаться ни безупречно обоснованной, неоспоримо доказательной, ни обязательной для других людей, которые ведь вправе иметь свои собственные ценностные ориентации, мировоззренческие убеждения и выстраивать их обоснование.

Предельность проблем, решаемых философией, и невозможность подвести под какое-то конкретное их решение прочный фундамент наличного опыта и абсолютно достоверных исходных посылок отнюдь не означают, что в сфере философского творчества царит полный произвол и нет ничего устоявшегося, прочного, претендующего на объективность. Защищая Канта от упреков в субъективизме, Гегель в свое время утверждал, что принятое в обыденном сознании толкование чувственно воспринимаемого как объективного несостоятельно, ибо на самом деле чувственные данности вторичны, преходящи, субъективны, тогда как мысли суть подлинно самостоятельное и первичное, поскольку они устанавливают всеобщность и необходимость мыслимого (Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. I. – М.: Мысль, 1974. – С. 155 – 156). Но, отрицая кантовское разграничение мыслей и вещей в себе, Гегель настаивал на том, что “не субъективная деятельность самосознания вносит абсолютное единство в многообразие. Абсолютное, как бы по своей доброте, отпускает от себя единичности, чтобы они наслаждались своим бытием, и это наслаждение само затем гонит их обратно в абсолютное единство” (Там же. – С. 158).

Мистика пантеистического всеединства – такова нередко цена притязаний на всеобъемлющую объективность, а равно и всецелую абсолютность умозрительных философских построений. Притязания эти, однако, небеспочвенны с точки зрения потребности в мировоззренческом осмыслении и углублении интегрального человеческого опыта, а равно и в личностно-экзистенциальном плане. Размышляя над взволновавшими его мировоззренческими вопросами и ранее предложенными вариантами их решения, философ может выдвигать и исследовать различные гипотезы. Но когда он все же проникается убеждением в правильности одной из них, в ее интеллектуальной привлекательности и плодотворности, когда он духовно срастается с ней, тогда эта убежденность становится сущностной стороной его “Я”, и на место произвола встает внутренняя, субъективная необходимость, которая для определившегося в своем мировоззрении человека уже не обособляется от объективной необходимости, а скорее приравнивается к ней или признается вытекающей из нее. “Принимая определенный набор предпосылок и используя их как интерпретативную систему, мы как бы начинаем жить в этих предпосылках, подобно тому как живем в собственном теле” (Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – С. 95).

Но вправе ли кто-либо придавать своим знаниям, убеждениям, ценностным ориентациям статус объективности? Ведь объективное и

субъективное привычно мыслится как полярные характеристики нашей познавательной и в целом духовной деятельности, а также ее результатов. Объективным признается то, что не зависит от субъекта, определяясь объектом познания и реального действия и удостоверяясь человеческой практикой, соизмеряющей мысль и ее предмет. Однако знание, которое мы считаем объективным, это – наше, человеческое знание; оно возникает на основе опыта, который мы сами организуем, руководствуясь сложившейся у нас системой ценностей, а также идеальным предвосхищением свойств и связей познаваемых объектов. Формы этого опыта и концептуальные средства его осмысления, как доказывал Кант, априорны и составляют необходимую предпосылку всякого опыта и всякого знания. В соответствии с этим чисто объективное знание выглядит чем-то совершенно абсурдным, ибо понятие о нем содержит противоречие в определении. Такое чисто объективное знание бессубъектно или во всяком случае не является нашим, человеческим знанием, а присуще, скажем, богу, о котором, однако, мы не можем знать ничего определенного. Подобное нечеловеческое знание не может присутствовать в нашем сознании и не способно сыграть какую бы то ни было роль в нашем жизненном процессе (за исключением, разумеется, тех случаев, когда люди глубоко религиозны и верят в откровение божие). Знание об объектах самих по себе, не учитывающее нашу связь с ними, т.е. лишенное всякой субъективной определенности и значимости, недостижимо и практически бесполезно.

Поэтому, говоря об объективности научного или философского знания, соответствующие понятия используют в нестрогом, переносном значении, имея в виду подчеркнуть особую достоверность, надежность и обусловленную этим жизненную важность, ценность того знания, которому приписывается статус объективности. Объективными мы считаем такие предметы и явления, которые, будучи данными нам в опыте либо установленными неоспоримым доказательством, признаются нами в качестве самостоятельных реальностей, так что их свойства имеют для нас характер внешней принудительности или обязательности. В этом смысле объективны для нас, в силу принимаемых нами предпосылок опыта, не только феномены природы, но и социальные процессы, институты, а также соответствующие им базовые знания, мировоззренческие идеи, поскольку мы считаем их не зависящими от нашей воли и наших действий.

Понятно, что представления об объективном мире, его структуре и динамике исторически изменчивы и неодинаковы в различных куль-

турах, на различных уровнях мировоззренческого сознания. Принимаемая образованным человеком Нового времени за истинную картина природы, основанная на действии всеобщих объективных законов, разительно непохожа на религиозно-мифологическое истолкование природы, господствовавшее в средние века или в античную эпоху. Столь же плотно привязана к определенным историко-культурным обстоятельствам и убежденность в существовании объективных законов строения и развития общества – законов, которые люди могут лишь познавать и практически использовать, принаравливаясь к их требованиям, но никак не изменять, преобразовывать. Странным образом эта убежденность, свойственная историцизму, легко сочетается с самым разнузданным волюнтаризмом, принимающим желаемое за должное и потому объективно необходимое. Не случайно Л.Г.Ионин характеризует объективистскую линию в социологии как выражение гносеологической позиции “человека с улицы”, воспринимающего социальный мир просто как данность и не утруждающего себя размышлениями относительно того, каковы истоки этой объективистской видимости (Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие. – М.: Логос, 2000. – С. 38 – 39).

Соответственно, объективным мы называем такое знание, в котором вполне убеждены и которому всецело доверяем, полагая, что имеем исчерпывающие основания считать реальность именно такой, какой она представлена в нашем знании. Подлинное чувство объективности, как отмечает М.Полани, связано с наличием у нас неспецифицируемых, не поддающихся детальному понятийно-логическому оформлению знаний, совокупность которых основывается на прошлом опыте, личностна по своему проявлению и обеспечивает плодотворный контакт с реальностью. “Поскольку мы изначально контролируем определенные предметы с точки зрения того вклада, который они вносят в достижение нашей цели, мы не владем знанием о них самих по себе, не стремимся к ним как к таковым, и поэтому разложить осмысленное целое на эти составляющие означает разложить его на элементы, лишённые цели и смысла... Это – деструктивный анализ личностного знания, основанный на редукции его к относительно объективному знанию” (Полани М. Указ соч. – С. 99). Объективность знания мы реально связываем с его обоснованностью и практической применимостью, вполне резонно подразумевая, что мы сами, вместе с нашими целями, принадлежим к всеобъемлющей действительности.

Предпосылки, с которыми мы себя отождествляем и которые делают возможным понимание окружающей действительности, эффек-

тивное ее освоение, обычно не поддаются отчетливому определению, формулированию, ибо для этого надо было бы выйти за их рамки и принять для руководства какие-то другие предпосылки, претендующие, скажем, на большую глубину. Если все же возникает необходимость ясного декларирования принципов познавательной деятельности и соотносящегося с ними общего понимания науки, которым руководствуются ученые (а от них, как известно, ожидают особой прозрачности и обоснованности осуществляемых действий), то здесь, наряду с глубокими и продуманными констатациями, можно встретить порой утверждения, связанные с "колоссальной способностью к самообману" (Там же. – С. 243). От этого, увы, не застрахованы даже профессиональные исследователи.

Дело в том, что ученый, принимая в чем-то неадекватную и обманчивую формулировку своих собственных научных принципов, "автоматически дополняет эту формулировку неявным знанием того, что в действительности представляет собой наука. Благодаря такому дополнению формулировка и звучит для него как истинная" (Там же. – С. 243). Возможность применения компенсирующего односторонность формальной схемы и сближающего ее с реальностью скрытого, неявного, подразумеваемого компонента познания везде, где осуществляется артикулированная работа мысли, позволяет нам, как показывает Полани, ограничиваться довольно грубым описанием нашей исследовательской деятельности, лишь бы оно напоминало нам о подлинной картине происходящего.

Пример, который он приводит для иллюстрации этого тезиса, соответствует мировоззренческой ситуации, которая сложилась в Англии – цитадели философского эмпиризма. "Тот безотчетный факт, что вы абсолютно уверены, например, в законе тяготения, вы можете с успехом скрыть от себя, назвав его просто рабочей гипотезой, сокращенным описанием фактов и т.п. Ибо убеждение, на которое мы не можем бросить и тени сомнения, не будет задето такими скромными оценками, а потому их вполне можно приводить для умиротворения чувствительной совести эмпирика" (Там же. – С. 245). В наших, постсоветских условиях на место эмпирика встает убежденный философ-материалист, для успокоения которого совсем нетрудно признать, что вселенная есть движущаяся материя, данная нам в ощущении, и это ее движение подчиняется всеобщим законам диалектики. И за гносеологическими схемами философского эмпиризма, и за строгими категориальными конструкциями диалектического материализма стоит нечто реальное (всякий раз свое), в чем-то, хотя и неполно совпа-

дающее с практическим опытом исследователя и конкретизируемое, как правило, интуитивно, без использования развернутых понятийных пояснений и детализаций.

Личностное предпосылочное знание, складывающееся в процессе образования, представлено в деятельности людей двояко. Во-первых, это инструментальное знание, с которым связаны наши умения, не сводимые, как правило, к четко фиксируемым предписаниям. Предписания следует научиться выполнять, а для этого нужно практически освоить множество конкретных действий, тонких ситуативных связей, которые не поддаются понятийному оформлению и улавливаются путем подражания работе мастера или уясняются в результате личностного озарения (Там же. – С. 130 – 133). Всякая формальная схема, обобщая жизненно-практические ситуации, упрощает и в чем-то искажает их. Эта схема нужна для достижения нами широкого и доступного многим людям понимания реальности, но сама по себе она, как указывает Полани, не обеспечивает такого понимания, если она не дополняется конкретизирующим ее личностным, недетализируемым знанием, которое трудно выразить в слове, хотя к этому и нужно стремиться.

Вторая разновидность личностного знания – это знание мировоззренческое, составляющее общую предпосылку всей человеческой познавательной и практической деятельности. Исследования в области психологии показывают, что любому конкретному образу предмета или предметной ситуации генетически и функционально предшествует целостный образ мира. Складываясь на основе ранее накопленного опыта, этот образ мира имеет вместе с тем прогностическую направленность и значимость, позволяя предвидеть будущее. Возникновение новых явлений в горизонте нашего сознания мира либо подтверждает наши ожидания, либо обнаруживает расхождение с предполагавшимся и пробуждает познавательную активность, которая обеспечивает не только получение конкретных знаний, но и корректировку исходной картины мира.

Такая коррекция делает нас более опытными. Опыт понимается здесь как вся осознанная, осмысленная человеческая деятельность, результаты которой могут быть соотнесены с намечаемыми целями, с нашими предвидениями. Есть опыт наших чувств, освещаемых мыслью, и есть опыт критической работы мысли, сопоставляемой с чувственным восприятием. Анализируя различные плодотворные воззрения на опыт, Гадамер отмечает, ссылаясь на Бэкона, что опыт не сводится к манипулированию вещами, а включает в себя прежде всего искусное руководство духом, которому мы не позволяем преда-

ваться поспешным обобщениям и который учится сознательно сопоставлять отдаленные, по видимости, случаи и варьировать наблюдения. Опытный человек, по Гадамеру, принципиально недогматичен. Всякий действительный опыт идет в чем-то вразрез с нашими ожиданиями и тем самым обогащает нас новым знанием. "Опытный человек знает границы всякого предвидения и ненадежность всех наших планов" (Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М., 1988. – С. 420). Открытость, заключенная в сущности опыта, обладает, как отмечает Гадамер, структурой вопроса как знания о незнании, выявляющего человеческую конечность и побуждающего выходить за пределы познанного, приобщаться к бесконечному. Знания, которые делают нас более опытными, охватывают как свойства и связи явлений реального мира, так и мир человеческих ценностей, сопряженных с нормами, правилами, стандартами нашего поведения и деятельности, постижение которых позволяет более уверенно ориентироваться в происходящем, осуществлять жизненный выбор.

И человеческий жизненный опыт, и выражающая его интегральная мировоззренческая картина бытия организуются и осмысливаются в формах языка. "На языке основано и в нем выражается то, что для человека вообще есть мир" (Там же. – С. 512). Аристотель, глубоко исследовавший человеческое мышление, не проводил жесткой границы между категориями как высшими родами бытия и различными точками зрения на изучаемые предметы, а также соответствующими грамматическими понятиями. Язык действительно классифицирует и связывает между собой предметы нашего опыта, предполагая построение более компактной и четко структурированной, в сравнении с множественностью и бессвязностью непосредственных чувственных переживаний, мысленно обозримой картины мироздания. Всякое наше высказывание есть, может быть, произвольное, однако неизбежное соотнесение обсуждаемого предмета с той панорамой действительности, которая уже подразумевается языком как общим достоянием и задает принципиальную схему истолкования и систематизации всего, с чем сталкивает нас опыт. При этом язык предоставляет нам средства как для описания, фиксации, вообще познания всего происходящего во внешнем мире и в нашей собственной душе, так и для оценки явлений, свойств, процессов, с которыми мы сталкиваемся в своей жизни.

Между знанием и оценкой существует, конечно, определенная связь, которая будет рассмотрена несколько более обстоятельно в соответствующем разделе данной работы. Здесь же мы можем просто

сослаться на Аристотеля, который не соглашался с Платоном, утверждавшим существование блага как чего-то общего, связанного единой идеей, и отмечал, что разным категориям бытия отвечают и фиксируемые в языке определенные формы блага как базовой ценности. Так, категории качества, по Аристотелю, соответствует благо добродетели, категории количества – умеренность, категории отношения – полезное, категории времени – своевременность и т. д. Язык повседневности, в отличие от языка науки, не слишком расположен включать в свой состав такие элементы, которые не затрагивают мир наших жизненных ценностей. Н.Д. Арутюнова справедливо констатирует, что “категория оценки соотносит язык с такими понятиями, как норма и нормативная картина мира, альтернатива и выбор, практическое рассуждение и принятие решения. Язык постоянно балансирует между упорядоченностью мышления и хаосом жизненных ситуаций, индивидуальных психологий и невзвешенных ценностей” (Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. – М.: Наука, 1988. – С. 4).

Излагая разработанное Вильгельмом фон Гумбольдтом учение об антиномичности языка, П.А.Флоренский писал: “В языке все живет, все течет, все движется; действительно, в языке – только мгновенное возникновение, мгновенное действие духа, отдельный акт в его особливости, притом именно в его наличном осуществлении. Поэтому, человек – творец языка, божественно свободен в своем языковом творчестве, всецело определяемом его духовною жизнью, изнутри. Поэтому, язык есть достояние народа, а не отдельного лица. Таков тезис, или соцветие тезисов гумбольдтовой антиномии. Напротив, антитезис, или соцветие антитезисов, гласит о монументальном характере языка. Слова и правила их сочетания отдельному лицу даются историей как нечто готовое и непреложное. Языком мы можем пользоваться, но отнюдь мы – не творцы его. Пользуясь же языком – достоянием народа, а не отдельного лица, – мы тем самым подчиняемся необходимости – оказываемся ничтожною песчинкою в составе народном” (Флоренский П.А. Указ. соч. – С. 155).

Предполагаемая языком схема разбивки, планировки мироздания (Бибихин В.В. Язык философии. – М.: Прогресс, 1993. – С. 87 – 90) не является, как правило, жесткой и однозначной, а слова нашего языка существенно различаются по степени точности их значений. Более точными, в плане фиксации свойств объектов, являются значения описательных (дескриптивных) терминов; аксиологическая лексика, наоборот, характеризуется меньшей точностью описаний. Устойчивость и общезначимость языкового каркаса оформления че-

ловческого опыта делает возможным взаимопонимание людей с неодинаковым багажом жизненных впечатлений, знаний, а также с несовпадающими системами ценностей; этим обеспечиваются накопление и наследование культуры, ее образовательная трансляция, культурные обмены, взаимовлияния и т.д. Тем не менее разные люди могут вкладывать неодинаковый смысл даже в общеупотребительные слова. Дело в том, что подразумеваемое языком всеобъемлющее толкование универсума должно быть вместе с тем достаточно детализированным, а применение каждым человеком языка для описания его опыта призвано исключать практически неприемлемую неопределенность (Полани М. Указ. соч. – С. 119). Поэтому использование людьми языка применительно к конкретным явлениям содержит индивидуализированные, неформализуемые, неартикулируемые моменты, выражающие личностные знания, установки, предпочтения и т.д.

Чем более строгими и точными являются значения используемых нами понятий, чем выше степень формализации их использования, связывания между собой, тем меньше обнаруживается в соответствующих языковых структурах личностного содержания и тем дальше они оказываются от непосредственного жизненного опыта людей. Наоборот, для того, “чтобы описывать опыт более полно, язык должен быть менее точным. При этом возрастание неточности усиливает роль способности к скрытой оценке, которая становится необходимой для компенсации возникшей речевой неопределенности” (Полани М. Указ. соч. – С. 127). Аксиологическая лексика в чисто объективном плане менее точна по сравнению с ценностно-нейтральной дескриптивной лексикой потому, что она непосредственно выражает значимые обстоятельства и побудительные импульсы реальной практической жизни, отвлекаясь от всего второстепенного для нас, не задающего интересы людей. Мы все понимаем, что такое хорошо и что такое плохо, но понимаем это каждый слегка по-своему, и было бы унылым педантством требовать в обыденном общении строгого определения подобных понятий, мировоззренческая значимость которых не вызывает сомнений. Только благодаря тому, что мировоззренческие по своей сущности языковые формы наполняются не вполне точными в аспекте описательности личностными значениями, они могут эффективно служить пониманию, осмыслению людьми их опыта. Абсолютно точные по своему значению и совершенно одинаково истолковываемые людьми понятия малопригодны для постижения человеческого бытия, в котором неразрывно взаимосвязаны единичное и общее, личностное и социальное. И в повседневной

жизни, и в философском ее осмыслении мы ищем слово для адекватного обозначения некоторой новой жизненной реальности, а когда мы его находим, то, как правило, дополняем общепринятое значение данного слова личностным, чем и достигается конкретность понимания, мышления.

Итак, личностным содержанием пронизывается не только инструментальное, рецептурное знание, сопрягаемое с мастерством в исполнении какого-либо дела, но и знание мировоззренческое, обеспечивающее общую жизненную ориентацию человека в мире, понимание мирового бытия и своего места в нем, своей связи с ним. 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 посылами своих действий, человек, не имеющий должной подготовки, может попросту растеряться, обнаружив проблематичность, даже сомнительность и шаткость многих некритически 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.

### Вопросы для самоконтроля

1. Как соотносятся моменты объективного и субъективного, абсолютного и относительного в философско-мировоззренческом знании?
2. Почему человек нуждается не только в общезначимых и общеупотребительных, но и в личностных знаниях? Каковы их основные разновидности?
3. Какова взаимосвязь между человеческим мировоззрением и языком? Каковы мировоззренческие особенности аксиологических (ценностных) и дескриптивных (описательных) понятий и суждений?

## **3. ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ СИНТЕЗ. ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ФИЛОСОФСКОГО СИНТЕЗА**

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 рас-

суждениях: 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. Слияясь 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 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 сложившейся личностной позиции в отношении всего, с чем сталкивается человек в своей жизни.

Понятие синтеза является, как известно, одним из центральных в гносеологической концепции Канта, сыгравшей ключевую роль в развитии философии Нового времени. Синтез в самом широком смысле он определяет как “присоединение различных представлений друг к другу и понимание их многообразия в едином акте познания” (Кант И. Соч. Т.3. – С. 173), разъясняя далее, что “синтез есть то, что, собствен-

но, составляет из элементов знание и объединяет их в определенное содержание. Поэтому синтез есть первое, на что мы должны обратить внимание, если хотим судить о происхождении наших знаний" (Там же). При этом Кант рассматривает синтез как "исключительное действие способности воображения, слепой, хотя и необходимой, функции души; без этой функции мы не имели бы никакого знания, хотя мы и редко осознаем ее. Однако задача свести этот синтез к понятиям есть функция рассудка, лишь благодаря которой он доставляет нам знание в собственном смысле слова" (Там же).

Человеческое знание становится убеждением, если оно подкрепляется опытом и воспринимается как жизненно значимое, помогающее ориентироваться в бытии. Важнейшие, основополагающие убеждения входят в состав мировоззрения людей. Исходная форма познавательного, а также и мировоззренческого синтеза характеризуется спонтанностью, неосознанностью. Кант специально подчеркивает, что спонтанность есть продуктивная способность воображения, хотя мыслить какой-либо предмет мы можем только с помощью категорий. Особенность мировоззренческого синтеза состоит в том, что он связывает воедино знания и оценки, переживания, характеризующие отношение человека и мира, сводя их в поначалу интуитивно складывающуюся общую схему интерпретации жизненного опыта. В дальнейшем, в процессе теоретического мировоззренческого образования, эта схема может осознаваться и продумываться. Важно, однако, учитывать, что такую схему отдельная становящаяся личность не может выработать полностью самостоятельно. Эту схему, в рамках обычного мировоззренческого развития, ей предлагают наличествующие в культуре и выражающие житейскую мудрость многих поколений людей верования, обычаи, традиции, сказания, правила повседневного поведения и т.д. Подобные интегрирующие формы культуры обладают достоинствами конкретности, понятности, эмоциональной убедительности, апробированности. Придя из далекого прошлого, они как бы соединяют настоящее с его истоками, помещают его в соответствующий культурно-исторический контекст.

Культура репрезентативна в том отношении, что она содержит в себе и предлагает образующимся личностям универсальные средства представления реальности, постижения жизненного значения всего, что дано людям в их опыте (Ионин Л.Г. Указ. соч. – С. 18 – 19). Эта репрезентативная культура действенна в той мере, в которой люди принимают входящие в ее состав знания, идеи, мировоззренческие убеждения, верования и т. д., а элементы культуры, взятые в их более или менее

согласованном единства, благодаря данному принятию или признанию составляют "генеральное определение ситуации нашей жизни" (Там же. – С.56). Каждый человек по-своему усваивает мировоззренческие формы коллективного опыта, так или иначе находит в них себя; принимая одни из них и отвергая или переистолковывая другие, он осуществляет личностное самоопределение. С этим связана действенность, жизненно-практическая значимость и плодотворность складывающегося у человека мировоззрения, общие формы которого наполняются личностно специфическим содержанием, сливаются с индивидуальным жизненным опытом и обретают экзистенциальную насыщенность, вызывают доверие. Убедительность выработанного мировоззрения, его содержания и структуры объясняется не только авторитетом традиции, но и тем, что интуиция личности направляет отбор имеющихся в культуре мировоззренческих образцов и их интерпретацию с учетом приобретенного человеком знания жизни.

Взаимодействие образующейся личности с культурной традицией, протекающее в процессе осуществления личностного мировоззренческого синтеза, нередко характеризуется высокой напряженностью, драматической остротой. Имея более или менее развитое "предметное тело" и выражаясь в тех или иных материальных формах, культура все же духовна по своей сущности, и по мере исторического развития в ней происходит не просто количественное накопление, но и весьма значительное уплотнение человеческого опыта. Есть физическая тяжесть, массивность материального тела, выражающаяся в его, так сказать, неподъемности; но есть и своеобразная тяжесть, массивность глубинных мировоззренческих идей, основополагающих культурных ценностей и смыслов, которые бывают трудны для усвоения, гнетуще непонятны для неподготовленного человека. Так, школьникам нередко настойчиво указывают на исключительную важность некоторых событий истории, религиозных символов и таинств, научно-познавательных результатов и т. д., упрекая при этом за случающуюся легкомысленную их недооценку, детям же, как правило, действительно очень нелегко понять суть дела, охватить ее во всем ее объеме и во всей ее глубине.

Чем сложнее и богаче культура, тем сильнее давление, оказываемое ею на становящуюся, не вполне самоопределившуюся личность. Если культура общества в целом однородна по своим основаниям и притом преимущественно догматична, не ориентирована на творческое обновление и сущностное развитие, то ее массированное воздействие (которое, как уже отмечалось, есть воздействие одних людей,

признаваемым авторитетными в соответствующих областях жизни, на других, лишенных или не обретших этого авторитета) способно смять, раздавить самобытную креативность личности, не сформировавшей еще механизмов духовной самозащиты. Здесь очень многое зависит от постановки дела образования, которое может выступать простым проводником господствующих догматических установок, но может и создавать предпосылки для их критического переосмысления и последующего преодоления, изживания. Во всяком случае ясно, что только развитая и самостоятельная личность способна “на равных” взаимодействовать с современной ей культурой, плодотворно переосмысливать и преобразовывать сложившуюся культурную традицию.

В.Г. Ермаков справедливо отмечает, что одношаговое, одноактное приобщение образующейся личности к обобщенному в культуре коллективному культурному багажу человечества попросту невозможно (Ермаков В.Г. Методологическая основа многоаспектной теории стандартов и контроля в системе образования. – Мн.: НИО, 1998. – С.121). Так, в процессе развития научного знания вырабатываются некоторые понятия чрезвычайно высокой степени абстрактности. Их использование, как показывает опыт математики, математической физики и ряда других наук, способно придавать соответствующей системе знаний удивительную стройность и компактность. Но эти достоинства могут уяснить и оценить только специалисты высокого класса, непосредственно занимающиеся творческой разработкой соответствующих проблем и действующие, так сказать, на переднем фронте научного исследования. Для людей, еще только осваивающих стиль научного мышления, постигающих исходные научные понятия и методы исследования, подобные абстракции, заключающие в себе в свернутом виде колоссальный объем научной информации, кажутся ошеломляюще невразумительными. Возникающий здесь барьер непонимания опасен тем, что способен привести к отторжению становящимися личностями недоступного для них познавательного материала и даже целых учебных предметов, что особенно опасно для дела школьного образования. Поэтому хороший учитель не жалеет сил и времени для того, чтобы найти способ преодоления разрыва между личным жизненным опытом учащихся, кругом их непосредственных интересов и увлечений, с одной стороны, и чрезвычайно концентрированным социально-культурным опытом или же научным знанием, предъявляемым им в качестве содержания соответствующих учебных дисциплин.

Не существует строго формализованных процедур преодоления подобных барьеров непонимания, и опираться здесь приходится

прежде всего на интуицию, присущую, с одной стороны, педагогу, выработавшему и затем уже уверенно применяющему различные приемы и способы “наведения мостов” от уже вполне понятного ученикам к первоначально непонятному, в том числе и ведущему к высотам научной абстракции или мировоззренческого постижения бытия. С другой стороны, интуиция нужна и образующейся личности для того, чтобы достраивать до жизненно значимой целостности и наполнять индивидуализированными смысловыми оттенками усваиваемые знания, идеи. При этом интуиция, лежащая у истоков всякого мировоззрения и всякого действительного знания, не является абстрактной противоположностью понятийно-логического мышления и вовсе не исключает последнее. Интуиция не выступает чем-то всецело прирожденным, и особое значение для ее развития имеет жизненный опыт, включающий в себя, конечно, и опыт продуктивной мыслительной деятельности, процедуры и результаты которой постепенно как бы сворачиваются и уплотняются, переходя в подсознательный план и становясь внутренними основаниями дальнейшей работы мысли. В свою очередь всякое результативное мышление должно иметь значимые интуитивные отправные посылки и ориентиры своего развертывания. Мировоззренческая интуиция сродни тому практическому чутью, которое П.Бурдые называет габитусом, связывая его с длительным пребыванием в определенных условиях и предвосхищением того, чего требуют от нас обстоятельства (Бурдые П. Начала. – М.: Социо-Логос, 1994. – С. 22 – 34). При этом Бурдые отмечает, что “следует остерегаться искать в продукции габитуса логики больше, чем там ее есть: логика практики в том, чтобы быть логичным до того момента, когда быть логичным становится непрактичным” (Там же. – С. 122).

Логическое мышление – это один из важнейших инструментов, средств самоопределения человека в мире его бытия. Благодаря мышлению, связанному с использованием языка, человек получил в свое распоряжение мощнейший аппарат реорганизации имеющегося опыта, его уплотнения и обобщения, извлечения нового знания непосредственно из ранее приобретенного без прямого обращения к физической реальности, а просто путем работы с символами по определенным правилам. Следует, однако, учитывать, что в этой относительной независимости от прямого чувственного контакта с реальностью – и сила понятийно-логического мышления, и его специфическая слабость, ограниченность. Такое мышление всегда нуждается в плодотворных общих отправных посылках, которые не могут возникнуть непосредственно из мыслительной деятельности и выступают,

как правило, в обличье его базовых мировоззренческих интуиций, предстающих перед мысленным взором руководствующегося ими человека как нечто самоочевидное. Далее, для проверки правильности выводов, полученных путем размышления, человеку нужны средства, соотносящие эти выводы с соответствующими им фрагментами реальности, будь то физическая реальность или же реальность человеческих взаимоотношений, мира социально-культурного бытия. На обеих этих границах понятийно-логическое мышление должно быть дополнено соответствующим личностным знанием, а оно, как уже отмечалось, с трудом и не без потерь поддается отчетливому понятийному выражению, оформлению.

Обыденное мировоззрение как предпосылка и сторона повседневно-практической деятельности людей, будучи неотрефлексированным, не требует последовательной понятийно-логической организации. Философия представляет собой теоретическое мировоззрение в том отношении, что исследовательские усилия философа направлены на сущностное прояснение и концептуализацию мировоззренческих основ человеческого бытия. Еще в древности было установлено, что сущность чего бы то ни было выражается не в наглядных представлениях или эмоциональных состояниях человека, а в строго определяемых понятиях. Поэтому философы возлагают особые надежды на понятийно-логическое мышление как способ постижения сущности бытия. Однако и философское мышление о мире в целом должно всякий раз с чего-то начинаться и чем-то направляться, ориентироваться, а начала, как известно, недоказуемы.

Правда, в философии накоплен немалый опыт критики начал философствования, но критикуются они обычно извне, т.е. исходя из позиции, отличающейся от критикуемой. Создателю того или иного философского учения его отправные посылки могут представляться совершенно очевидными, тогда как философы, придерживающиеся иной мировоззренческой ориентации, могут оспорить и эти отправные посылки, и выводимые из них следствия. Вспомним хотя бы Декарта, полагавшего, что он заложил прочные и неоспоримые основания философствования, и, однако, не получившего безоговорочной поддержки даже в кругу мыслителей-рационалистов, близких ему по своим мировоззренческим позициям. Еще более разителен пример Гегеля, уверенного в том, что ему действительно удалось установить глубокий, сущностный алгоритм саморазвития абсолютной идеи. Бывает и так, что философ убедительно критикует себя вчерашнего, отвергая свои прежние теоретико-мировоззренческие построения и утверждая

новые, базирующиеся на видоизмененных предпосылках. Если субъекты философского мышления – это отдельные личности, то от них нельзя ни ожидать, ни требовать того, чтобы они в своих рассуждениях выразили абсолютную истину, полностью независимую от личностных особенностей, а также от культурно-исторических обстоятельств.

Известно, что Гегель предпринял попытку обойти данное затруднение, опираясь на утверждение, что мышление как таковое, безотносительно любого конкретного человека как мыслящего субъекта, есть подлинная истина бытия, и работу философской мысли совершают по существу не отдельные личности, а “единый живой дух, мыслящая природа которого состоит в осознании того, что он есть, и, когда последнее стало, таким образом, его предметом, он благодаря этому поднимается на более высокую ступень развития. История философии показывает, во-первых, что кажущиеся различными философские учения представляют собой лишь одну философию на различных ступенях ее развития; во-вторых, что особые принципы, каждый из которых лежит в основании одной какой-либо системы, суть лишь ответвления одного и того же целого. Последнее по времени философское учение есть результат всех предшествующих философских учений и должно поэтому содержать в себе принципы всех их; поэтому оно, если только оно является философским учением, есть самое развитое, самое богатое и самое конкретное” (Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. I. – М.: Мысль, 1974. – С. 99).

Акцентируя взаимодополнение односторонних философских позиций, Гегель оказывается вынужденным вместе с тем постулировать непререкаемую поступательность и кумулятивность историко-философского процесса, явно расходясь в этом с реальными фактами. Здесь можно было бы, конечно, пуститься в рассуждения о том, что во внимание принимаются не всякие философские построения, а только подлинные, наиболее значимые, вершинные концепции, являющиеся вехами на пути саморазвертывания мыслящего мирового духа. Однако неизбежно возникает вопрос о том, кто же уполномочен этим мировым духом разделять зерна и плевелы? Гегель был убежден, что “дух, который знает себя в таком развитии как духа, есть наука” (Гегель. Феноменология духа. – СПб.: Наука, 1994. – С. 13), а рассудочная форма науки – “это всем представленный и для всех одинаково проложенный путь к ней” (Там же. – С. 7). Однако единственен ли тот путь к истине, или к богу, поскольку “бог, и только он один, есть истина” (Гегель. Энциклопедия философских наук. Т. I. – С. 84), который был предложен Гегелем? Заявленная Гегелем претензия на роль настав-

ника этого бога, разъясняющего ему, что он есть по своей сущности, впечатляет своей масштабностью и амбициозностью, но отнюдь не убедительностью реализации.

Данный пример особенно наглядно показывает, что никому из людей не дано возможности интеллектуально созерцать мировое бытие в целом и как бы извне, соотнося его с неким более широким фоном или с более фундаментальной реальностью, о которой у нас нет удостоверенных знаний. Если тот или иной философ считает себя рупором бога или, скажем, выразителем саморазвивающейся абсолютной истины, то споры с ним или неуместны, в силу необычайно высокого статуса высказываемых им мыслей, или избыточны, ибо как бы высоко ни оценивал он результаты своего творчества, они все же поступят на рынок учений и идей, где они встретятся с жесткой конкуренцией. Поэтому философы обычно говорят от своего имени, а не от имени какого-нибудь бога, и к словам их прислушиваются не потому, что они несут в себе новую религиозную истину, в которую остается лишь уверовать, а скорее в силу того, что они звучат из глубин человеческого бытия и, будучи продуманы и соотнесены с философской традицией, предлагают людям новое, перспективное и плодотворное миропонимание. Мистические откровения – это совершенно особый вид духовной деятельности, радикально отличающийся от философского исследования, которое действительно имеет своим основным инструментом понятийно-логическое мышление и поэтому характеризуется как специфическими границами, так и потенциальной безграничностью. И то и другое связаны как с общими социально-культурными источниками и функциями философии, так и с личностным характером философского знания.

Всякое философское учение основывается на интуитивном усмотрении категориальной природы исследуемых явлений (См: Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. – С. 63). Подобная интуиция, конечно, небеспочвенна. Она бывает представлена в культуре как некоторая потенция или как целый веер предварительных форм, но требуется творческая личность для того, чтобы значимая мировоззренческая идея обрела, так сказать, собственный голос, адекватно выразилась в слове, в тексте и включилась в качестве самостоятельного, четко определившегося элемента в великое интегральное движение философской мысли. Философская идея должна найти своего творца, первооткрывателя. У нас нет оснований соглашаться с Гегелем в том, что саморазвивающаяся идея представляет собой абсолютного субъекта философско-

го мышления, который реализует себя в последовательно сменяющихся друг друга философских концепциях, выражающих различные этапы восхождения к изначально заданному совершенству. В этом смысле лучше было бы сказать, что философ как творческая личность ищет подходящую мировоззренческую форму для определения и выражения собственной глубинной сущности, которая неким образом соединяет индивидуальное, особенное и всеобщее, или общечеловеческое. Если этот поиск оказывается результативным, то в найденной или хотя бы только намеченной в своих отправных посылках форме философствования обнаруживается нечто такое, что значимо и для других людей, увлеченных теоретическим мировоззренческим исследованием, и у них появляется еще один образец продуманной и богатой содержанием мировоззренческой позиции.

Гегелю явно не удалась попытка установить эталонную, общеобязательную и неоспоримую форму теоретического мировоззренческого мышления, которая бы исчерпала возможности творческого философского свободомыслия. Но его учение, несомненно, вошло в золотой фонд мировой философии. Величие достижений Гегеля отнюдь не ставится под сомнение тем фактом, что он лишь подытожил и эффективно интегрировал различные теоретико-мировоззренческие идеи, которые прежде не связывались друг с другом. Так, высоко оценивая гегелевскую философию истории, Р. Дж. Коллингвуд отмечал, что она искусно соединила многие важные мысли предшественников: идею Гердера о философской истории как всеобщей истории человечества, мысль Канта об истории как развитии свободы, тождественной с нравственным разумом человечества, а также идею Шиллера о том, что история достигает кульминации не в утопии будущего, а в фактически данном настоящем; сюда же вошла идея Фихте о том, что развитие свободы есть логический процесс, в котором свобода необходимо проходит определенные фазы, а кроме того мысль Шеллинга о том, что история есть космический процесс реализации миром самого себя в самосознании как духа (Коллингвуд Р. Дж. *Идея истории. Автобиография.* – М.: Наука, 1980. – С. 110). Синтезировав все эти отдельные посылки, выявив в них такие стороны и связи, которые не замечались их авторами, Гегель выразил данным синтезом самого себя и одновременно открыл новую всеобщую грань отношения человека и мира.

Здесь вновь нужно акцентировать мысль Канта о том, что всем людям как разумным существам в принципе присуща способность познавательного и мировоззренческого синтеза, и совершается данный син-

тез всякий раз определенной личностью, которая этим путем определяет себя и выстраивает потенциально общезначимую интегральную картину мироздания. Н.А.Бердяев подчеркивал, что именно отдельная личность является экзистенциональным центром, именно она думает, чувствует, переживает происходящее (Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. – М.: Республика, 1995. – С. 16), тогда как ни нация, ни класс, ни государство, ни социальные институты, ни общество в целом подобными экзистенциальными центрами не являются и сами по себе, помимо личностей, входящих в них, мировоззрения не вырабатывают. Личность, как это принято подчеркивать в персоналистической философии, есть сверхприродная реальность, и она не исчерпывается никаким внеличным определением; ее специфическая сущность не предзадана и не предопределена извне, она не может быть однозначно дедуцирована ни из опыта прошлого, ни из наличных социально-культурных связей и обстоятельств. Человеческая личность представляет собой нечто трансцендентное по отношению к любой наличности, как природной, так и социокультурной, ибо она не только определяется извне, но и обладает автономностью, сущностной способностью к самоопределению. Автономность личности вытекает, по Канту, из деятельности сознания и самосознания, позволяющей человеку самостоятельно устанавливать принципы своей деятельности, критически переосмысливать все внешние влияния и внутренне дистанцироваться от всех тех ценностей и смыслов бытия, которые не являются результатом его свободного выбора, а задаются в готовом виде в соответствии с существующими условиями жизни. Человек как личность в принципе способен не только принимать эти условия и внешние влияния, соглашаться с ними, но и критиковать, внутренне преодолевать и деятельно преобразовывать их.

Человеческая личность, при всей краткости и хрупкости ее бытия, соизмерима с мирозданием. Она, правда, может и не осознавать этого, будучи погружена в повседневность и подчиняясь общим правилам жизнедеятельности, традиционным мировоззренческим предписаниям и нормам, которые в этом случае выступают для нее как объективированная духовность, как данность или принудительная социально-культурная реальность. Философия представляет собой прорыв из этой сферы неотрефлексированной, объективно-духовной данности к осознанному, субъективному, личностному мировоззренческому самоопределению, и именно поэтому она есть, так сказать, окно в универсум, распахнутое для человеческого разума. При этом важно подчеркнуть, что всякое понимание и духовное самоопределение

начинается именно на уровне личности; внеличностное понимание чего бы то ни было вовсе невозможно. На обыденном уровне сознания общепринятые взгляды тоже дополняются личностным знанием. Философы же учат людей самостоятельному и ответственному мировоззренческому мышлению, устремленному к глубинным слоям, основаниям бытия. Они не перечеркивают привычные, санкционированные культурой традиционные мировоззренческие формы и их специфическое содержание, а предпринимают попытки заново обдумать их, выносят их на критическое рассмотрение разума. П.А. Флоренский подчеркивал, что философия есть “прямой рост бытового жизнеописания, его непосредственная обработка” (Флоренский П.А. Указ. соч. – С. 130). Благодаря этому мировоззренческие основания, которые прежде виделись самоочевидными, интуитивно ясными и бесспорными, подвергаются переосмыслению и, в случае, если они не выдерживают проверки разумом, подводятся под некоторые новые основания, которые их автор находит более убедительными и плодотворными. Благодаря этому происходит пополнение совокупного массива мировоззренческих знаний и идей, доступных людям при осуществлении их личностного мировоззренческого синтеза.

Люди неодинаковы; они различаются и по социально-культурному статусу, и по внутренней, духовной конституции, чем и определяют интуитивно либо обдуманно принимаемые ими критерии и формы мировоззренческой убедительности и достоверности. Специфика мировоззренческого знания состоит в том, что его предметом является не какой-то отдельный фрагмент бытия, а целостное человеческое отношение к миру. Мир видится нам таким, каким он предстает перед нами в формах нашего опыта, нашего сознания. Поскольку мы – мыслящие существа, нам всем в принципе присуща способность понимания мира нашего бытия, хотя эта изначальная понятность характеризуется, говоря словами Хайдеггера, некоторой усредненностью и смутностью, затемненностью. Философы – каждый по-своему – пытаются прояснить эту изначальную смутность и ближайшим образом достигают того, что через разнообразие их учений выявляется неодинаковость реальных мировоззренческих позиций, базовых ценностных ориентаций людей, – неодинаковость, прежде маскировавшаяся нечеткими, размытыми мировоззренческими формулами, принятыми в обыденном сознании.

Таким образом, философия – это не только личное дело отдельного мыслителя; ее общезначимость связана с тем, что она в целом, в единстве всех ее разнородных учений и идей, представляет размыш-

ление над основаниями человеческого бытия, побуждающее в конечном итоге к осознанным практическим действиям. Множественность философских позиций, несходство философских идей тесно связаны с уже определившимися или еще только устанавливающимися в данном обществе социальными интересами, жизненными укладами, типами личностей и деятельностными установками человеческого бытия. Богатство и разнообразие содержания совокупной философской мысли является, с одной стороны, выражением достигнутого уровня зрелости культуры того народа, которому оно принадлежит, а с другой стороны – важной предпосылкой его дальнейшего культурного развития. Противоречивость и вместе с тем согласованность последнего воспроизводится, а нередко и предугадывается как в сущностных различиях между философскими учениями и идеями, между способами решения выявившихся и привлечших внимание мыслителей философских проблем, так и в интегральном единстве философского знания. Посредством философских учений, которые сложились или приобрели особую актуальность в наличной культурно-исторической ситуации, общество – в лице его мыслящих представителей – постигает себя не только в его сущностной разнородности, даже разделенности, но и в специфической целостности, на фоне которой возникают и выявляются все значимые различия.

При этом роль философа в системе духовной жизни общества не сводится к роли идеолога, осмысливающего и концентрированно выражающего интересы некоторой общности людей. Философ, как и всякий человек, может входить в различные общности, но, вместе с тем, не растворяться в них и не отождествлять себя с ними. Идеологическая ангажированность философа не прибавляет ему мировоззренческого глубокомыслия. Если диалоги Платона в течение более чем двадцати веков вызывают напряженный интерес у читателей, то это лишь в малой степени связано с социально-политическими пристрастиями их автора. Мысль философа складывается как персонифицированное выражение взаимообусловленности, сущностного единства некоторых линий духовного развития и соответствующих им тем, мировоззренческих идей, истоки которых уходят в далекое прошлое, а продолжения могут быть весьма длительными и разнородными. Философские идеи – это не просто продукт определенной эпохи и характеризующих ее социокультурных обстоятельств; они скорее отталкиваются от наличной ситуации, нежели пассивно воспроизводят ее в мысли. При этом крупный философ нередко высказывает в своих творениях гораздо больше того, что он осознанно намечал сообщить

аудитории; его тексты, как правило, характеризуются не только многозначительностью, но и разноплановостью, многозначностью, так что самые разные люди, представляющие внешне весьма несходные социальные общности, эпохи, культуры, способны находить в этих текстах созвучие своим сокровенным мыслям и продвигаться, благодаря этому, к более глубокому самопостижению.

Изначальный замысел философии, состоящий в прояснении и категориальном оформлении истоков и кардинальных путей развертывания человеческого миропонимания, исключает единообразие и общеобязательность его реализации. Выявляющиеся здесь несходные, порой даже полярные точки зрения на человеческую сущность и должные способы ее бытийного осуществления демонстрируют необычайную сложность трансформирующейся в процессе истории проблемы соотношения человека и мира его бытия. Философия, или метафизика, по словам Коллингвуда, не является бесплодной попыткой познать то, что лежит за пределами опыта; она скорее есть стремление выяснить, "что люди данной эпохи думают об общей природе мира, причем эти представления оказываются и предпосылками всех их физик" (Коллингвуд Р.Дж. Указ. соч. – С. 360). Сама по себе метафизика, по убеждению Коллингвуда, не может установить, были эти предпосылки истинными или же ложными, ибо "представления, историю которых должен изучать метафизик, являются не ответами на вопросы, а только их предпосылками" (Там же. – С. 360). Проверка плодотворности данных предпосылок, разворачивающаяся в процессе их разнообразных применений, связана в конечном итоге с установлением того, достаточно ли они широки и открыты для восприятия нового опыта, конструктивны ли с точки зрения его интерпретации. Задача философа тем не менее состоит в прояснении условий понимания бытия, и если человек "в состоянии понять мысли людей самых различных типов, воспроизведя 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" (Там же. – С. 388).

Философ, как и всякий человек, при определении своей жизненной позиции осуществляет личностный мировоззренческий синтез, происходящий путем связывания усвоенных либо выработанных им элементов мировоззренческого содержания, оформления их в экзистенциально окрашенное единство, имеющее бытийную основу и направленность. Вместе с тем философский синтез есть надстраиваю-

щаяся над обыденностью сущностная сторона теоретического мировоззренческого мышления, призванного обеспечивать рациональное самосознание и самоопределение человека и человечества. Философский синтез, как показано в работах автора данного пособия (Вишневский М.И. Философия: Учеб. пособие для аспирантов и студентов. – Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова; он же. Мировоззренческий синтез в современном философском образовании // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 1-2; он же. Философский синтез как мировоззренческая основа образования. Монография. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 1999 и др.), характеризуется принципиальной образовательной направленностью и реализуется в трех основных формах – системной, проблемной и культурно-образовательной.

Системный философский синтез состоит в целенаправленной интеграции мировоззренческих понятий и идей для построения целостных учений, базирующихся на определенных концептуальных посылах. Такой способ организации, связывания воедино теоретического мировоззренческого содержания сообщает ему отчетливость, логическую обоснованность, дает ясные критерии оценки других философских построений. Систематическая форма изложения мировоззренческого содержания наиболее удобна для его образовательной трансляции, однако ею маскируется ограниченность любой философской системы, неспособность ее исчерпать мироздание. Неустранимой особенностью всякого философского синтеза является противоречие между определенностью, взаимосогласованностью категориальных основ философских теорий и многоликостью бытия, разнородностью возможных его истолкований. Поэтому всякая оформленная в философскую систему интегральная мысль о мире в целом принципиально проблематична, гипотетична. Системный философский синтез способен создавать иллюзию окончательного постижения сути мироздания или по крайней мере единственно правильного пути, ведущего к ней, порождая опасность догматизации того, что на самом деле есть лишь определенный этап в развитии философского мировоззрения.

Проблемный синтез базируется на осознании неисчерпаемости ключевых философских проблем и состоит в интеграции различных учений, идей, методов решения этих проблем, нацеленной на усиленное их согласование, взаимодополнение для достижения максимально полного понимания сути решаемых задач и объединение усилий для совместной и разносторонней разработки соответствующих вопросов. Проблематизация философского мировоззренческого мыш-

ления выявляет то обстоятельство, что в основе даже наиболее догматизированных философских систем лежат мировоззренческие проблемы, имеющие, как правило, непреходящее значение, и побуждает к творческому развитию философской мысли. В Новое время под влиянием критической философии Канта наблюдается возрастание роли проблемного синтеза при постепенной переоценке продуктивности тотализирующего системосозидания. В современной философии на первый план выдвинулась проблема человека, которая имеет интегральный характер, пронизывает все другие мировоззренческие проблемы и выполняет системообразующую функцию в развитии теоретического мировоззрения. Проблема эта не может успешно решаться путем задания неких внешних рамок человеческого развития, роста и выступает по существу как проблема образования человеческой личности, способной вынести всю тяжесть ответственности за настоящее и будущее человечества.

Культурно-образовательный философский синтез обеспечивает интеграцию двух противоположных и вместе с тем взаимообусловленных тенденций развития теоретического мировоззренческого мышления – его системной консолидации на однородных концептуальных основаниях и его проблематизации, выявляющей относительность любых философских систем. Он выражает культурно-историческую целостность философской мысли определенной эпохи, глубинное внутреннее единство ее мировоззренческого разнообразия. Это единство обнаруживается в не всегда четко оформленном, но достаточно ясно осознаваемом согласии большинства членов философского сообщества относительно состава философских проблем и направленных на их решение мировоззренческих учений, которые наиболее важны для философии и культуры в целом. Отсюда вытекает, что знание соответствующих учений обеспечивает должную философскую образованность людей, претендующих на продуктивную творческую деятельность в сфере теоретического мировоззрения, а также призванных обеспечивать трансляцию философских идей в системе культуры. Применительно к организации философского образования это предполагает такое учебное изложение философии, которое не подчинено всецело партийным пристрастиям и дает, так сказать, слово представителям различных философских школ и направлений, сопоставляет их учения, указывает на их сильные и слабые стороны, способствует “размягчению” внешне непримиримых философских позиций, отысканию конструктивных компромиссов, нацеленных на решение актуальных мировоззренческих проблем.

Культурно-образовательный синтез создает предпосылки для новых теоретических прорывов в 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.

### Вопросы для самоконтроля

1. Что представляет собой личностный мировоззренческий синтез?
2. Что означает опосредованность культурой отношения человека к миру его бытия?
3. Какова роль интуиции в осуществлении мировоззренческого синтеза содержания культуры и личного жизненного опыта?
4. Как следует понимать соизмеримость человеческой личности с мирозданием? Какова роль философии в прояснении этой соизмеримости?
5. Каковы основные формы философского мировоззренческого синтеза и как они взаимосвязаны?

## **4. ФИЛОСОФСКАЯ ИДЕЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ПРОЦЕССЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭВОЛЮЦИИ УНИВЕРСУМА**

Философские рассуждения о человеке, если принять во внимание весь их исторически сформировавшийся массив, характеризуются какой-то неустранимой размытостью, неоднозначностью, вытекающей из разноплановости социально-культурных функций философии в целом. Философия нередко (по крайней мере, за рамками экзистенциального ее направления) понимается как теоретическое знание, особого рода наука, нацеленная на постижение сущности мирового бытия в его отношении к человеку и абстрагирующаяся от множества частных, даже если они весьма значимы в жизненном, личностно-бытийном плане. Вместе с тем философия – это мировоззрение, и, следовательно, она призвана просветлять человеческие убеждения, ценностные ориентации, помогать людям конструктивно самоопределяться как в мире идей, так и в мире реальных жизненных ситуаций, где важными могут оказаться любые конкретные детали.

В своей научной “ипостаси” философия притязает на объективность и общезначимость вырабатываемых ею положений и выводов, выделяя и подчеркивая в конституирующем ее соотношении “человек – мир” ту его сторону, которая характеризует мировое бытие, и предлагая продвигаться к постижению человека, отправляясь от на-

ших знаний о мире. Будучи же теоретической формой мировоззрения, философия толкует не столько о сущем, сколько о должном; поэтому ее представители обязаны учитывать в своих рассуждениях своеобразие жизненных позиций и личностных качеств людей, во многом определяющих приемлемые для них способы освоения мирового бытия и практического отношения к нему.

В первом случае человек выступает преимущественно как предмет философского познания, а задача этой особой формы познания видится в том, чтобы постичь объективные законы, которым он подчиняется безотносительно своих прихотей, притязаний, устремлений; во втором – человек предстает как субъект, призванный самостоятельно и ответственно определять свои цели, свободно и осознанно полагать себе внутренний закон деятельности. Эти две стороны философского дискурса не всегда отчетливо различаются и продуманно соотносятся друг с другом; тем не менее их специфику важно учитывать, размышляя о философских проблемах образования.

Философская идея образования, реализуемая в данной работе, основывается на том уже высказанном выше предположении, что первичным субъектом общественной жизни, специфическим носителем качеств социальности, субъективности, духовности является человеческая личность. Термин “образование” подчеркивает момент динамизма, изменчивости, а также определенной направленности, явной или неосознанной целеустремленности, характеризующей бытие этого субъекта, поскольку оно есть становление, которое сущностно включает в себя как бессознательное и подсознание, так и сознание, а с ним и целеполагание. 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 лич-

ности, 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 прошлого, не данность и определенность, а динамизм, процессуальность человеческого бытия. 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.

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 распыленный 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 внешнего бытия, постигаемые мыслью, разумом, и, с другой стороны – понятийно-логические и нормативно-ценностные способы самопостижения и саморегуляции.

При этом, само собою 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 подчеркивал 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).

Утверждение 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, ведущее к уподоблению природы хотя и весьма сложно устроенному, однако в целом безжизненному механизму, появление в недрах которого феноменов жизни, сознания нельзя истолковать иначе как чудо. Современное естественнонаучное мировоззрение 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, стацио-

нарные 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 тождество далекого смысла” (Там же. – С. 310).

В неравновесных состояниях природных, материальных систем обнаруживается, как известно, когерентная связь частиц, которые начинают как бы ощущать свойства и потребности формирующегося, самоорганизующегося целого. Далее, нестационарность 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 нестабильность, родственная своим динамизмом породившей его природе. В природе, как известно, весьма широко представлены неравновесность и связанная с ней самоорганизация, которая предполагает также свое-

образный 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 некой 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 природе черты организма, имеющего свои особые цели, которые, по убеждению Н.Н. Моисеева, выражают прежде всего экологический императив. Данный императив согласует интересы развития об-

щества 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).

Вернемся, однако, к мысли М.С. Кагана о том, что человек как реальный субъект жизнедеятельности интегрирует силы общества и природы, связывает между собой эти две формы объективного бытия, не исчерпываясь ни одной из них. Говоря о человеке, нередко имеют в виду либо человечество в целом как интегральное, всеобщее воплощение родовой сущности людей, либо человека как представителя некоей социальной общности, либо, наконец, отдельную человеческую личность, соединяющую в себе черты индивидуального, особенного и всеобщего. Традиционно понятие образования используется преимущественно для характеристики личностного становления и развития, по отношению к которому социальные связи и отношения, культура общества выступают как фон, условие, детерминирующий фактор. Концентрация внимания на личности – это, как уже отмечалось выше, не дань моде или же проявление антропоцентризма, а весьма значимая, соответствующая особенностям и базовым тенденциям современного общественного развития исследовательская установка, которая хотя и не претендует на абсолютность и универсальность, однако призвана отразить некоторые глубинные, сущностные черты человеческого бытия в мире. Данная установка основывается на предположении, что без постижения человеческой субъективности в ее образовательной динамике и с учетом творческой активности, креативности и ответственности человеческой личности нам недоступно и понимание современного бытия социума, культуры.

П. Бергер и Т. Лукман предельно сжато, даже афористично определили возникающую здесь проблему: “Общество – человеческий продукт. Общество – объективная реальность. Человек – социальный продукт” (Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. – М.: Академия – Центр, Медиум, 1995. – С. 102). Таким образом, имеет место циклическая взаимосвязь между человеком и обществом, исключая абсолютно первичное и абсолютно вторичное. Если общественные условия и формы жизни в основном неизменны и воспринимаются людьми как объективная данность, то задача образова-

ния человеческой личности состоит в ее “подгонке” к этой данности, гарантирующей выполнение человеком требований, выдвигаемых социальными институтами либо зафиксированных в культурной традиции. Если же совокупность этих институтов, вся система общественных отношений, правил и образцов человеческой жизнедеятельности охвачена глубинными изменениями, а именно такова ситуация наших дней, то деятельность образования должна направляться на подготовку человека к активному, осмысленному, ответственному участию в конструировании социальной реальности.

Итак, если признать, что человеческая личность – это не предметная данность, а процесс, и притом такой, что его плодотворное протекание необходимо связано с прогрессирующим самопостижением и самоформированием через критическое осмысление, переработку и использование знаний и опыта других людей, народов, культур, то круг задач философии образования нужно вписать в проблемное поле философии в целом, а понятие личности – соотнести с понятиями природы, общества, культуры. При этом как раз и обнаруживается, что для отдельного человека, живущего своей повседневной жизнью, общество, как и природа, выступает прежде всего и главным образом в качестве объективной реальности, внешней данности. Однако общество отличается от природы генетически и функционально, поскольку природа в обычном ее толковании существует независимо от человеческой созидательной деятельности и вообще от человеческого бытия, тогда как ныне существующее общество являет собой интегральный результат налаживания и осуществления совместной жизни как предшествующих поколений людей, так и наших современников, необходимую универсальную форму реализации человеческой активности.

Конечно, необходимо учитывать, что понятие общества, как и понятие человека, имеет разнопорядковые значения. Общество – это и некоторый конкретный социальный организм, характеризующийся определенной самодостаточностью в смысле обеспечения полноты осуществления человеческих жизненных функций, и тот или иной широкий тип общественного бытия, нередко именуемый общественно-экономической формацией, и, наконец, “социум вообще” как предельно широкое понятие об общественной организации жизни людей. Все эти три разноуровневых значения имеют между собой существенное сходство, состоящее в том, что общество понимается как особая, надстраивающаяся над природой, реальность, которая всецело связана с деятельностью людей, а последняя выступает, так сказать, в качестве субстанции общественного бытия. Общество не существует

без людей, и для них оно прежде всего есть более или менее сложное, не всегда понятное переплетение разнообразных институтов, статусных позиций, социально-культурных отношений, исторически выработанных и утвердившихся способов реализации человеческой активности, видов деятельности, форм сознания.

В сопоставлении с социумом, как и в соотношении с всеобъемлющей природой, отдельный человек может представляться исчезающе малой, незначительной величиной. Тем не менее, хотя непосредственные материальные результаты деятельности отдельного человека могут быть невелики, однако случается, что новая радикальная научно-техническая или социальная идея, зародившись в уме той или иной личности и будучи поддержана сложившимися обстоятельствами общественной жизни, интересами и умонастроениями многих людей, способна инициировать труднообозримую цепь последствий, имеющих порой поистине грандиозный, а иногда и устрашающий характер. Значимое новое в жизни общества есть результат суммирования творческих вкладов составляющих его людей. Каждая отдельная личность способна в принципе внести нечто свое, неповторимое в утвердившийся в культуре интегральный образ мироздания, причем никакая картина мира “самого по себе”, безотносительно к человеку как субъекту сознания и деятельности, просто невозможна. Природа, если можно так выразиться, смотрит на себя глазами людей, постигает свою сущность посредством человеческого мышления, развивается благодаря человеческой деятельности. К сущности природы принадлежит возможность человеческого бытия и человеческой субъективности, с которой связано прокладывание новых путей мирового развития. “Путешествие без людей началось давно, путешествие следует продолжать с людьми у руля” (Блох Э. Указ. соч. – С. 313).

Личность и общество – это два взаимообусловленных полюса надприродной субстанциональности (См.: Момджян К.Х. Введение в социальную философию. – М.: Высш. школа, 1997. – С. 150), где личность выступает в первую очередь как субъективное начало, а общество – преимущественно как начало объективное в смысле стабилизированности, внешней данности. Единство и взаимопереход этих начал обеспечивает культура, понимаемая как “система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения)” (Степин В.С. Культура \\\ Вопросы философии. – 1997. – № 8. – С. 61). При этом важно учитывать мысль Н.А.Бердяева: “личность в человеке свидетельствует о том, что мир не самодостаточен, что он может быть преодолен и превзойден” (Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. – М.: Республика, 1995. – С. 12).

Человеческая деятельность имеет два плана – внутренний и внешний. Во внешнем плане она реализуется через связи с другими людьми и природой, порождающие те или иные предметы, объективированные результаты. Ими могут выступать и новые вещи, и новые отношения между людьми, и новые духовные ценности, представленные в опредмеченной форме. Внутренний срез, конструктивный аспект человеческой деятельности как самосозидания составляет, собственно говоря, то, что мы понимаем под образованием. Здесь основным результатом выступает изменение человеческой личности, ее мировосприятия и миропонимания, ее собственных знаний и жизненного опыта, которые являются именно личным достоянием и нередко не поддаются исчерпывающей и адекватной экспликации, не могут стать общеупотребительными.

Человеческая личность образуется прежде всего из того “материала”, который выработан культурно-историческим развитием общества. Ранее уже отмечалось, что для характеристики способа, пути, ведущего к образованию личности, целесообразно использовать понятие синтеза. Это понятие получило широкое применение в естественных науках – химии, математике и др. Здесь синтез толкуется обычно как процесс, противоположный анализу и обеспечивающий становление некоей целостности в результате связывания ранее разобщенных, разрозненных элементов. При этом нередко подразумевается (явно или же неявно), что связываемые в данном процессе элементы характеризуются определенной однородностью, совместимостью, которая выступает предпосылкой синтеза, ведущего к появлению чего-то значимого и прочного, а не просто конгломерата, состоящего из плохо согласующихся между собой частей и грозящего в любую минуту развалиться. Впрочем, для истолкования реальных процессов развития, протекающих в природе, может использоваться и более широкое понятие синтеза.

Э. Блох в связи с этим отмечал, 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 указывал на то обстоятельство, что в развитии живой природы принципиальное значение имеет усложнение связей как между однотипными, так и между разнородными простейшими организмами, ведущее к их синтезу и образованию их агрегации, а затем и сложного многоклеточного организма (Тейяр де Шарден. Указ. соч. – С. 91 – 94). В живой природе, по его мнению, реализуется эффективная стратегия пробного нащупывания, изобретательного ком-

бинирования самых различных деталей, форм строения и деятельности, взаимного связывания индивидуальных линий развития, ведущего к появлению новой филы 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 появлением пронизанной духовностью социальной формы бытия, с возникновением личности зрелая индивидуальность начинает постепенно признаваться как носительница некоторых неотъемлемых прав, как самостоятельная ценность и цель общественного развития.

В процессе развития социально-гуманитарного познания также стало складываться расширительное, “нежесткое” понятие синтеза. В связи с этим О.Е. Непомнин и В.Б. Меньшиков отмечают, что “синтез – одно из важных понятий общественных наук. Речь идет о своеобразном процессе взаимодействия каких-либо разнородных социально-экономических или политико-идеологических начал, когда наряду с “обычными” явлениями сосуществования, борьбы, вытеснения, происходит в определенной мере их переплетение, слияние, образование некоей внутренне противоречивой целостности” (Непомнин О.Е., Меньшиков В.Б. Синтез в переходном обществе: Китай на грани эпох. – М.: Восточная литература, 1999. – С. 5). Необходимость использования подобного, широко истолковываемого понятия синтеза при изучении явлений общественной жизни связана с тем, что здесь мы довольно редко встречаемся с “чистыми” типами явлений, зато весьма широко представлены состояния и процессы переходного характера, когда “старое” еще вполне жизнеспособно, а “новое” только прорастает через него, опирается на него, и притом нужно ему самому, так что “старое” и “новое” здесь, будучи существенно различными, как бы дополняют друг друга до целого, охваченного изменениями, находящегося в процессе становления.

Понятия старого и нового как интегрируемых, связываемых между собой сторон социального и личностного бытия имеют, как правило,

эволюционный характер и, вместе с тем, используются для характеристики определенных, качественно неоднородных ступеней реального процесса развития. В этом смысле доминирование старого означает своеобразную задержку в развитии, затрудненность перехода к следующей стадии. В жизни общества это выглядит как консервация такого состояния, такой формации, которые уже пройдены другими странами, вырвавшимися вперед и стремящимися к установлению или закреплению своего доминирования. В жизни отдельной личности консервация старого выступает как неподготовленность к переходу на новую ступень личностной зрелости, связанную с выполнением более сложных общественных функций, достижением более высокого уровня духовного и социального бытия. Для нас здесь особенно важно то обстоятельство, что в переходных состояниях и процессах развития личности и общества элементы старого и нового, как правило, не поддаются разъединению, поэтому надо быть весьма внимательными к динамике их взаимосвязи и, по возможности, вырабатывать и совершенствовать средства целенаправленного регулирования этой последней. В целом же можно заключить, что синтез представляет собой универсальный способ становления либо консолидации значимого нового как в природе и в обществе, так и в личностном развитии.

### Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит философская идея образования?
2. Что означает утверждение о человеке как мыслящей и самоорганизующейся нестабильности?
3. Как соотносятся естественные ("рыночные") и рациональные механизмы выбора путей общественного развития? Какова роль образования в оптимизации этого выбора?

## **5. ФИЛОСОФСКАЯ ИДЕЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ВОСХОЖДЕНИЕ К СВОБОДЕ**

Философская мысль Нового времени в лице ее наиболее яркого представителя – Канта – провозгласила и обосновала высочайшую ценность человека как личности. В знаменитом заключении к "Критике практического разума" Кант говорит о звездном небе надо мной и о моральном законе во мне как о двух вещах, наполняющих душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них. "И то и другое мне

вославием, но, вместе с тем, отмечает, что все учение антропософии весьма педагогично именно в освещении духовной жизни человек (Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993. – С. 65).

Некоторые философы и педагоги считали человека от рождения свободным и, в связи с этим, рекомендовали устранить или предельно ограничить внешнее принуждение детей, зависимость их от взрослых, порабощенность культурой. Но действительная свобода, как подчеркивает С.И. Гессен, отнюдь не совпадает с отсутствием ограничений и зависимостей, а предполагает осмысленный выбор личностью своего пути и следование этому выбору. Гессен, как это принято в кантианстве, отличает свободу в смысле самополагания личностью внутреннего закона своего бытия от аномии, т.е. беззакония, и гетерономии, понимаемой как подчинение чужому, извне заданному закону (Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – С.70 – 71). Стать свободным для человека в этом плане означает обрести и далее удерживать, вопреки всем препятствиям и давлению, свою личностную сущность, решая сверхличностные задачи как свои собственные, свободно выбранные, и тем самым развиваясь по своему внутреннему закону. Это воззрение на человеческую свободу разделяется представителями многих философских направлений, признается достаточно продуктивным, в том числе и в педагогическом отношении, и будет принято в нашей работе в качестве исходного.

Если человек относится к миру своего бытия как личность, а не только как предмет природы, то это его отношение является осознанным, осмысленным, направляемым представлениями о ценностях и нормах человечности. Но человек как индивид не сразу становится личностью; он не получает достоинство личности от рождения. Начальный этап жизненного пути новорожденного отмечен практически всеобъемлющей несвободой, вызванной крайней ограниченностью его психо-физиологических возможностей. На стадиях младенчества и раннего детства ребенок всецело подчинен внешней необходимости и притом лишен способности ее уяснения, осознания, так что его приходится оберегать и от внешних опасностей, и от его собственной неосмотрительности. Эти стадии индивидуального развития человека С.И. Гессен характеризует как ступень аномии, связанную с незнанием законов человеческого бытия и неумением следовать им, использовать их, занимать по отношению к ним осмысленную позицию.

Если предположить, что отдельный человек воспроизводит в своем личностном становлении некоторые особенности развития всего общества, то детство будет соответствовать той ранней ступени социального развития, когда человек еще только выделяется из природы, с трудом постигая ее законы и столь же трудно осваивая свою собственную сущность, постепенно восходя от бессознательного бытия к самосознанию, личностному самоопределению, к свободе. Бесперспективно требовать от ребенка, которому всего несколько лет от роду, осознанной и ответственной свободы. Ребенок вступает в мир, не зная его законов и не умея самостоятельно организовать свою жизнь. Единственное, что ему поначалу доступно, это игра – основная деятельность, характерная для детства. Игре свойственна самооценочность каждого ее момента для играющего и, в связи с этим, отсутствие дальних планов, внешних целей, что отличает игру от работы, пронизанной целесообразностью и требующей планирования, волевого напряжения, концентрации внимания. Все это присутствует в игре лишь в начальных формах, но через игру ребенок готовится к работе.

Воззрения ребенка на мир характеризуются своеобразной системностью, причем центром этой системы является он сам, а все окружающее лишь соотносится и соизмеряется с его состояниями и потребностями. Поэтому дошкольное образование строится на тех фактах и явлениях, которые могут заинтересовать ребенка и доступны его пониманию. Детское мировоззрение мифологично. Его характеризуют столь ностальгически воспринимаемая взрослыми цельность и образность, обилие чудесного и удивительного. При этом маленький ребенок, как полагает Р.Штейнер, не одухотворяет вещи, просто он не считает себя “живее, чем вещи” (Штейнер Р. Духовное обновление педагогики. – М.: Парсифаль, 1995. – С. 129). Дети, по словам В.В.Зеньковского, – великие метафизики, через освоение отдельных частей мира они стремятся представить его как целое. Неосознанная интуиция сказочного в своих основаниях целого направляет всю детскую мысль. Требуются специальные педагогические усилия для того, чтобы обеспечить переход от простого удивления и сказочного объяснения детьми происходящего к установлению взаимных связей между отдельными событиями и свойствами предметов, их причинных зависимостей. От первоначального состояния аномии, или полной неосведомленности относительно законов бытия, характерной для младенчества, ребенок постепенно продвигается к осознанию и признанию того, что все в мире подчинено определенному порядку, который обнаруживается и как прочная связь вещей и их

свойств, и как некая ритмика и обязательность собственных действий, необходимость соблюдать определенные жизненные правила.

При этом дети обычно раньше узнают на практике, что такое плохо, чем что такое хорошо, потому что их воспитание начинается с пресечения взрослыми тех неосознанных, необдуманных действий и импульсов, которые составляют угрозу для их же благополучия. Вслед за периодом запретов начинается введение в действие поощрительных оценок, относящихся к осознаваемым поступкам и предполагающих способность ребенка выносить нормативные суждения. Вместе с тем в личностном становлении детей, да и взрослых сказывается тот факт, что норма в области аксиологических понятий расположена не посередине между противоположностями, а в области "хорошего", "добра". Плохое не нормируется, а изживается, преодолевается. Нацеленность личностного мировоззренческого становления на "добро" сказывается в том, что дети раньше усваивают все же положительные, а не отрицательные ценностные понятия (Арутюнова Н.Д. Указ. соч. – С. 51, 235).

Следующий этап образования человеческой личности С.И.Гессен определяет как ступень гетерономии, или чужезакония, охватывающую период школьного образования и обеспечивающую подготовку к взрослой, самостоятельной жизни. Здесь игровые формы деятельности сменяются уроком; жизнь школьника направляется предписаниями и нормами, выражающими внешнюю для ребенка, не им установленную и не всегда понятную ему упорядоченность, закономерность, требующую дисциплины, подчинения общим правилам. С самого начала школьника приучают к правильному и точному выполнению определенных заданий. Конечно, учителя стараются сделать их интересными и увлекательными, но это удается не всегда и не во всем, и тогда приходится опираться на дисциплину, которая в идеале есть добровольное подчинение учащихся авторитету педагогов. Назначение этого внешнего регулирования активности детей состоит в том, чтобы последовательно приобщать школьников к правилам человеческого общежития, вовлекать их в мир культуры и внушать уважение к ее ценностям и нормам, приучать к пониманию и познанию упорядоченности бытия в целом. Для успешного решения этой чрезвычайно широкой и неоспоримо значимой задачи нужно, чтобы порядок, навязываемый внешним образом, в том числе и через принуждение, разъяснялся школьникам с точки зрения его целесообразности и разумности и не подавлял становящуюся личность, а побуждал ее к сознательному самоопределению в мире человеческого бытия. Вся

1  
совокупность норм школьной жизни должна выражать как обязанности ученика и учителя, так и соответствующие их права и обеспечивать справедливый характер осуществляющихся здесь человеческих взаимоотношений. Приобщение к школьной дисциплине есть необходимый этап формирования гражданина, сознающего свои права и обязанности. С этим связана, в частности, обязательность в современном обществе школьного образования, которое является необходимым условием усвоения человеком своих прав, умения их осуществлять и защищать, поскольку необразованный, неграмотный человек во многих отношениях оказывается фактически бесправным и беспомощным. Поэтому побуждение к образованию выступает как форма и инструмент приобщения человека к свободе.

Содержание дошкольного образования является фрагментарным с точки зрения полноты охвата той картины мира, которая характеризует современный уровень культуры; оно, как уже отмечалось, строится лишь на тех фактах и явлениях, которые могут особенно заинтересовать ребенка, непосредственно затрагивают его и доступны его пониманию. В начальной школе тоже преобладают пропедевтические курсы, ориентированные на то, чтобы пробудить у детей интерес к учению, дать им первоначальный запас разрозненных пока еще сведений о мире. Однако уже здесь, а тем более на последующих этапах школьного образования, решается в определенной степени задача интегрирования предлагаемых для усвоения знаний, соединения их в систему на основе доступных школьникам научных объяснений изучаемого фактического материала и с учетом зафиксированных в культуре базовых ценностей человеческого бытия. Картина мира, представляемая школьникам в процессе их обучения, становится все более цельной и широкой.

Применительно к задачам систематического образования, решаемым школой, принципиальное значение имеет философская обоснованность осуществляемого здесь синтеза знаний о мире – синтеза, противостоящего дроблению и обособлению учебных дисциплин. Поскольку современное образование секуляризировано и почти всесторонне пронизано научным содержанием, обращение организаторов образовательной деятельности именно к философии, а не, скажем, к религии в поисках интегрирующих мировоззренческих идей представляется вполне естественным, хотя и небеспроблемным.

В современной философии, начиная от Ницше, Хайдеггера и вплоть до постструктурализма, множатся нападки на метафизический стиль мышления, вызванные неприятием догматических схем миро-

понимания. Однако полное устранение из образовательной деятельности момента мировоззренческой систематизации познавательного материала ведет к тому, что на место тщательно продуманных схем строения мироздания "сегодня приходят "плоские" мифологизированные представления; мы переживаем период своеобразной метафизической (натуралистической) контрреволюции, направленной не только против философского критицизма, проблемной ориентации, но и против мышления в целом" (Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М., 1993. – С. 122). Если педагог сам в принципе не знает, как устроен мир и как можно приобрести знания о нем, как вообще нужно жить, то чему он способен научить детей? Разрушение рациональной картины мира, как справедливо отмечает П.Г. Щедровицкий, чревато распадом педагогической сферы, дезориентацией образовательной деятельности.

Школа как гетерономная ступень образования личности значима тем, что через подчинение учащихся внешнему правилу, распорядку и планомерной организации деятельности они подводятся, готовятся к самостоятельной, автономной организации своей жизни, связанной с умением распоряжаться собой, выдвигать осмысленные цели, соотносить их с требованиями общественного блага, оценивать и корректировать свои намерения и действия. В этом, как подчеркивает С.И. Гессен, состоит оправдание школьного порядка, школьной дисциплины, отчетливых критериев оценки знаний, умений и навыков учащихся, без которых едва ли сформировалась бы самодисциплина, способность к самооценке и рациональному целеполаганию.

Здесь уместно привести известную мысль Гегеля о том, что образование поднимает человека от "партикулярного знания незначительных вещей своего окружения ко всеобщему знанию, благодаря которому он достигает большей общности знаний с другими людьми, овладевает предметом всеобщего интереса" Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2 т. Т.2. – М.: Мысль, 1971. – С. 62). Выходя за пределы своих непосредственных знаний и переживаний, человек развивает в себе умение улавливать и придавать значение не только своей частной точке зрения, но и другим точкам зрения, притом нередко более совершенным и продуктивным; он приходит к различению существенного и несущественного, развивает способность суждения и, вместе с этим, обретает знание границ своей способности суждения. Благодаря образованию, человек, говоря словами Гегеля, делается во всех отношениях духовным существом – не в том, надо думать, смысле, что исчезают или подавляются материальные стороны его бытия, а в том,

жения их единства, убедительного для каждого человека, или по крайней мере не допускать абсолютизации их различий, даже если последние всячески подчеркиваются авторами, идеологами и т.д.

Непредвзятое, имеющее конструктивную направленность освоение единства противоположностей в мире философских идей предполагает прежде всего качественную постановку философского образования, нацеленную не на верность традициям определенной школы, некоторого мировоззренческого направления, а на поддержание и развитие общей культуры философского мышления, обеспечение должной эрудированности, восприимчивость к новому и терпимое, внимательное отношение к необычному. Иными словами, для эффективного вовлечения философии в интегральную систему образовательной деятельности в качестве ее мировоззренческой и методологической основы требуется осуществление гуманистически ориентированного культурно-образовательного философского синтеза, выражающего целостность философской мысли данной эпохи, глубинное внутреннее единство ее мировоззренческого разнообразия. Образовательно ориентированный философский синтез не устраняет мировоззренческого многоголосья, разнообразия позиций и подходов, а предполагает осознанную готовность к диалогу, взаимопониманию и сотрудничеству, обеспечивающему расширение и гуманизацию мировоззренческого кругозора субъектов образования.

Здесь речь идет прежде всего о философско-мировоззренческом образовании учителей, руководителей и организаторов институционализированной образовательной деятельности. Вместе с тем школьники также объективно нуждаются в хорошо поставленном мировоззренческом образовании. Правда, применительно к условиям средней школы едва ли оправдано широкое введение философии в качестве обязательной учебной дисциплины, если понимать философию как теоретическую форму мировоззрения, представленную совокупностью признаваемых общезначимыми основополагающих учений, а также соответствующих им идей, проблем. Школьники, даже старшеклассники, как правило, не готовы к восприятию сложных философских построений и не располагают требуемым для этого общекультурным багажом. Тем не менее необходимость осуществления мировоззренческого образования школьников, учитывающего их возрастные особенности и специфику решаемых ими жизненных задач, не вызывает сомнений.

При этом представляется неоспоримой мировоззренческая значимость практически всех традиционных школьных учебных дисциплин.

лин, каждая из которых раскрывает перед учениками определенную грань мирового бытия, важную сторону общественной жизни людей, одно или даже целый ряд оснований практической жизнедеятельности, одну или несколько взаимосвязанных форм культуры. Составители учебных программ и пособий, а также учителя-практики с той или иной степенью результативности стремятся показать ученикам многообразные связи между всеми этими гранями, сторонами и тем самым внести свой вклад в обеспечение понимания единства мироздания и, соответственно, в становление целостного мировоззрения личности. Однако предметоцентризм, характерный для школьного образования наших дней, во многом неблагоприятен для гармоничного мировоззренческого развития личности.

Школьные учебные предметы – это, как правило, модифицированные и адаптированные к возможностям усвоения учащимися соответствующие отрасли научного знания или целые их блоки. Школа Нового времени, программные установки которой четко зафиксировал еще Я.А. Коменский, была и до наших дней остается в своей основе научной, опирающейся на достижения конкретных наук и, насколько это возможно и оправдано, воспроизводящей эти достижения. Даже в том случае, когда изучаемый предмет не является по своей истинной сути научной дисциплиной, школа стремится внести наукообразие в его изучение. Именно так изучаются в школе литература, музыка, живопись и т.д. Из всего многообразия форм человеческого опыта и его результатов школа отбирает и использует в учебных целях преимущественно те, которые выражают канон научной рациональности или по крайней мере допускают адаптацию к его требованиям. Все, что не есть наука, представляет для школы неудобство, создает организационные и методические проблемы, которые, правда, успешно преодолеваются талантливыми педагогами, но являются почти неразрешимыми для обычного, массового или, как говорят, среднего учителя. С этим связана безуспешность попыток широкого распространения передового педагогического опыта учителей-новаторов, каждый из которых представляет собой яркую личность, и эта его самобытность выражается в его педагогической деятельности, столь же самобытной и неповторимой. Неустраняемая же особенность устоявшегося научного знания состоит в его обезличенности, точнее, в устранении, по возможности, субъективных черт творцов нового знания и продолжателей их дела.

Геометрические теоремы и химические реакции, физические формулы и константы в окончательном, установившемся виде не содер-

жат каких-либо указаний на нравственные искания и религиозные верования, на радости и горести открывших их людей. В этих объективных результатах научного познания как будто есть нечто чуждое человеку – в том отношении, что человек ими явно не предусматривается, он как бы является лишним, необязательным компонентом мироздания. Конечно, это всего лишь иллюзия, ибо науку развивают люди, и точка зрения науки реально есть лишь точка зрения тех людей, которые определяют, что именно должна представлять собой наука. Если бы они были иными или иным было то общество, в котором они сложились как личности и обрели ориентиры своей исследовательской деятельности, то иной – по своим основаниям и методическому их развитию – была бы и созданная ими наука. Физика Аристотеля не просто является первоначальным наброском или приближением к механике Ньютона – она совершенно иная, и если в чем-то значимом она гораздо слабее последней, то в некоторых других отношениях она оказывается даже более современной, ибо содержит указание на целостность бытия, а соответствующие указания ньютоновской механики воспринимаются в наши дни как принципиально недостаточные. Наука средневековья решала совсем другие задачи, нежели наука Нового времени, которая, если воспользоваться вольно интерпретированными словами Гадамера, стремится контролировать свои предпосылки, устранять какие бы то ни было предрассудки – и, тем не менее, попадает в зависимость от специфических предрассудков научной рациональности, связанных с непродуманностью, непроясненностью условий истины.

Но человек не является всецело рациональным существом и уж во всяком случае не может быть сведен, в своей личностной определенности, к некоторой нормированной и упорядоченной совокупности научных знаний. Стремясь устранить искажающее истину влияние человеческой субъективности, наука удаляет вместе с этим из своих построений явные указания на кардинальные ценности и цели человеческого бытия, которые устанавливаются, вырабатываются иными путями, нежели окончательные выводы научного исследования. Наука действительно играет важную роль в жизни людей, но – роль служебную, а не целеполагающую. Она объясняет, как происходят те или иные явления, но не ей принадлежит решающее слово при обсуждении ценностей и целей нашего бытия. Практическое действие, связанное с оценкой, выбором, целеполаганием, осуществляется всегда в некотором целостном контексте, в рамках которого научные знания, доступные субъекту, не исчерпывают всего массива использу-

мых им знаний, а сама процедура постановки цели отнюдь не имеет характера логически выверенного эксплицитного дискурса, скроенного по меркам научной рациональности.

Оценочные высказывания повествуют преимущественно не о успехе, а о должном. Они обычно основаны на убеждении в незыблемости нравственных норм как элементов идеализированной картины мира человеческого бытия, хотя люди прекрасно понимают, что нормы эти часто нарушаются, в отличие от некоторых законов природы, не допускающих исключений. Высказывая ценностные суждения, призванные направлять практическую деятельность, человек апеллирует не только к нравственному долгу, требования которого непререкаемы, но и к нравственному и эстетическому идеалам, характеризующимся вариативностью и привлекательностью. Обращение к ценностям призвано убеждать, воспитывать духовную культуру, возвышать личности. Здесь ценности научного познания отнюдь не перечеркиваются, но и не преувеличиваются, занимая свое законное место в общем строе нормативных понятий и представлений, регулирующих практическую жизнь людей. В идеализированную картину мира, связанную с оценкой, входит и то, что есть, и то, к чему стремятся; и то, что воспринимают, и то, что создают и потребляют; в нее входят полностью сам человек и мир его бытия (Арутюнова Н.Д. Указ. соч. – С. 59).

Наука решает познавательные задачи, которые представляются ученым значимыми, но данные представления рано или поздно приходится пересматривать, причем история науки зафиксировала немало примеров того, с каким трудом достигалась существенная корректировка этих исходных для нее суждений о значимости. П.А. Флоренский отмечал, что наука преодолевает рыхлость, бесформенность обыденного познания, «сжимая кругозор железным кольцом допущенного. Сдвиги и перемещения мысли она возбраняет» (Флоренский П.А. Указ. соч. – С. 126). Тем не менее жизнь «разрывает те насильственные плотины, которыми науке хотелось бы стеснить ее. Но наука, упорная в избранном принципе, в ответ на такой размыв своих сооружений, спешит приспособиться как-нибудь поудобнее к обнаружившимся запросам жизни, наново описывает замкнутую черту своего кругозора и вновь занимает определенную точку зрения» (Там же. – С. 127). В этих словах нетрудно усмотреть указание на ограниченность науки, которая всегда беднее содержанием, чем всеобъемлющий бытийный процесс. Но обратной стороной этой ограниченности или, точнее, самоограничения науки является надежность и воспроизводимость ее результатов, столь значимая для их практического применения.

При этом нужно учитывать действительно присущий науке консерватизм в отношении фундаментальных мировоззренческих идей, которыми руководствуются ученые, парадоксальным образом соединяющийся с нацеленностью на постоянный рост знания (в рамках утвердившейся парадигмы). Умение ставить и решать совершенно новые познавательные проблемы связано с переворотом в мировоззрении, а он не вытекает только из существа наличного научного знания, иначе открытие не было бы таковым. Поэтому история науки – это не только плавный эволюционный процесс, но и “ряд больших и малых потрясений, разрушений, переворотов, взрывов” (Там же). Акты фундаментального научного творчества неформализуемы и не поддаются всеобъемлющей рационализации. Действительная, творческая наука, связанная с осуществлением кардинальных прорывов в познании, не является наукой учебников и не поддается методическому изучению. Она не сводится к научной рациональности, представленной в формах готового, устоявшегося знания, которые являются основной интеллектуальной “пищей” школы наших дней. Отсюда печальный вывод: школа, построенная на началах научных знаний, не является научной в подлинном, глубинном смысле этого слова, если понимать науку как творчество, а не как простую совокупность ранее полученных результатов. Более того, такая школа в некотором существенном отношении несоизмерима с человеком и потенциально, а порой и актуально антигуманна.

Ее человеконесоразмерность (если позволительно использовать этот неологизм в хайдеггеровском стиле) вытекает из того, что, стремясь воспроизвести структуру научного знания, школа порой явно, а чаще неявно и непреднамеренно игнорирует специфику бытия и мировоззренческого самоопределения ребенка. Учебный план современной школы содержит в себе десятки предметов, которые довольно часто выстраиваются чуждым для мировосприятия ребенка образом. То, что является простым и исходным с точки зрения внутренней логики данной науки, нередко оказывается весьма сложным, несамоочевидным или проблематичным – в аспекте жизненной значимости – для становящейся личности школьника. Например систематический школьный курс истории открывается изложением истории Древнего мира, понять которую ребенку совсем непросто. Ученикам 8-го класса на уроках литературы предлагается освоить произведения Эсхила, Шекспира, Достоевского, не вполне отвечающие их возрастным особенностям. Речь идет не о том, чтобы выстраивать содержание школьного образования безотносительно сложившейся структуры научно-

го знания, а о необходимости осуществления педагогической трансформации этого знания, его адаптации к возможностям и запросам становящейся личности, ибо то, что ребенку совершенно непонятно и чуждо в силу специфики его возраста, все равно не станет значимым фактом его сознания, не превратится в подлинное знание.

В свое время Гегель сурово и непреклонно заявлял о том, что отдельный индивид – это лишь несовершенный дух, в котором нечто определено, но многое еще размыто. В духе, стоящем выше другого, более низкое конкретное наличное бытие, составляющее предшествующую ступень развития, стало лишь незаметным моментом. “Индивид, субстанция коего – дух вышестоящий, пробегает это прошлое так, как тот, кто, принимаясь за более высокую науку, обозревает подготовительные сведения, давно им усвоенные, чтобы освежить в памяти их содержание... Отдельный индивид должен и по содержанию пройти ступени образования всеобщего духа, но как формы, уже оставленные духом, как этапы пути, уже разработанного и выравненного” (Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. – СПб.: Наука, 1994. – С. 15). При этом Гегель подчеркивал: “Так как субстанция индивида, так как даже мировой дух имели терпение пройти эти формы за длительный период времени и взять на себя огромную работу мировой истории, в ходе которой он во всякой форме высказывал все свое содержание, какое она способна вместить, и так как при меньшей работе он не мог достигнуть сознания о себе, то, если иметь в виду существо дела, индивид не может, конечно, охватить свою субстанцию с меньшей затратой труда” (Там же). Мысль о самоценности человеческой личности, столь ярко сформулированная Кантом, Гегелю совершенно чужда, ибо для него личность – это лишь несовершенное и ограниченное, в том числе и временными рамками бытия, выражение всеобъемлющего мирового духа. Такую точку зрения надо признать в целом непедagogичной и – в тенденции – антигуманной. Сводить содержание образования к уплотненной и рационализированной совокупности научных знаний означает обнаруживать поразительную нечувствительность к многогранности человеческого бытия, в котором реально сосуществуют и перемежаются, взаимно обуславливают друг друга рациональные и иррациональные моменты.

Нет надобности подробно доказывать, что мировоззренческая задача школьного образования не сводится лишь к тому, чтобы нагрузить память всеобъемлющими и общезначимыми знаниями. Мировоззренческое становление личности школьника характеризуется определенной последовательностью возрастных этапов, каждый из

которых, наряду с множеством индивидуально-неповторимых черт, включает типовой набор личностных достижений, к числу которых принадлежит, отнюдь не исчерпывая их, освоение некоторых знаний. Полнота и зрелость этих личностных достижений означает, что задачи данного этапа в основном выполнены и созданы предпосылки для перехода к следующему этапу, связанному с решением соответствующего комплекса новых задач. Все этапы жизненного цикла человека правомерно рассматривать как самозначимые, самодостаточные и вместе с тем открытые будущему, составляющие его предпосылку. Ребенок – это не маленький взрослый, а человек со своей особой сущностной определенностью, невниманию к которой затрудняет взросление и способно деформировать последующий жизненный путь. Задачи одного жизненного этапа с большим трудом и с немалыми потерями могут быть перенесены на последующие этапы. Поэтому так важна конструктивная в гуманистическом плане сторона педагогической идеи природосообразности образования, состоящая в том, чтобы постараться уяснить, каковы в каждый данный момент специфические потребности внутренне обусловленного восходящего развития человеческой личности и каковы оптимальные внешние условия решения соответствующих задач. При этом школьнику важно не только предложить доступные и значимые для него знания о мире, но и помочь вооружиться средствами самопознания, необходимыми для мировоззренческого роста. Многие из этих средств хотя и имеют форму знания, но – знания весьма специфического, относящегося к миру ценностей человеческого бытия.

Духовное обретение ценностей как оснований целеполагания тесно связано с достижением и реализацией человеческой свободы, которая является вместе с тем одной из базовых ценностей нашего бытия и как таковая с трудом поддается определению. Тем не менее нам все же придется сделать некоторые шаги в данном направлении, поскольку мы приняли, вслед за Кантом, что сущность человеческой личности есть свобода, и эта сущность не предметна, а процессуальна. Действительно, человеческая свобода, в применении к личности, выступает как способность и возможность быть самим собой, действовать не по внешнему принуждению, а в силу своего собственного выбора, положенного как внутренний закон бытия. На начальном этапе жизненного пути, будучи ребенком, человек несвободен и потому, что ограничены его возможности действовать так, как он хочет, и потому, что сами эти хотения не составляют, как правило, чего-то устойчивого и самобытного, что позволяло бы говорить о зрелой личности,

имеющей сущностную определенность. На внешнюю несвободу налагается, таким образом, внутренняя неформленность и, следовательно, зависимость от капризов, неосведомленности о свойствах вещей и, что здесь нужно особенно подчеркнуть, о базовых ценностях человеческого бытия.

Восхождение становящейся личности от необходимости к свободе предполагает, с одной стороны, рост психофизиологических возможностей или сил, а с другой стороны – формирование внутреннего ядра, управляющей системы, действующей не через инстинкты, а осознанно, на основе разума. Здесь-то и обнаруживается, что человеческий разум не сводится к мышлению, хотя и предполагает последнее как один из основных рабочих инструментов. Это обстоятельство хорошо понимал Кант, который в своей “Критике чистого разума” отмечал, что в идеале философия есть “наука об отношении всякого знания к существенным целям человеческого разума” (Кант И. Соч. Т. 3. – М., 1964. – С. 684), причем “конечная цель есть не что иное, как все предназначение человека, и философия, исследующая эту цель, называется моралью” (Там же. – С. 685), а философом обычно называют человека, достигшего самообладания при помощи разума (Там же). Ключевые показатели разумности личности – это ясное понимание человеческого предназначения в жизни, существенных целей или высших ценностей бытия, а также способность, сообразуясь с реальными условиями, подчинить самого себя, свою жизнь осознанно принятым ценностям. В этом смысле мировоззренческое образование личности направлено прежде всего на достижение ею зрелого ценностного самоопределения, поскольку именно базовые ценности, ставшие убеждениями, выступают как сущностная характеристика мировоззрения, как ядро человеческой личности. Готовность человека к самостоятельной жизни, полагаемая обычно как желаемый итог школьного образования, есть именно способность и готовность отвечать за свои действия путем соотнесения их с той системой ценностей, которая принята в данном обществе, и органичного включения в систему социальных ролей, характеризующих это общество. Обретя такую способность и готовность, человек вступает в стадию автономного развития.

Следующая после школы ступень образования личности может быть охарактеризована как этап автономии, или самозаконности личностного бытия. Здесь человек вправе сам распоряжаться собой, в том числе делать выбор в пользу дальнейшего образования – профессионального или общенаучного. Школа готовит человека к жиз-

ненному выбору, но не предопределяет его. Не всегда такой выбор бывает окончательным и безошибочным. Нередко он осуществляется поэтапно, путем преднамеренного или обусловленного случайными обстоятельствами ознакомления человека с различными видами деятельности, укладами жизни, системами и образцами ценностей. Такое жизненное странствие в поисках самого себя не обязательно требует от человека физического перемещения из одной местности в другую. Странствие это может совершаться и в сфере духа – путем самообразования, изменения круга общения и т.д. Конкретные пути жизненного странствия и связанного с ним образования личности в режиме автономии могут быть весьма различными. Автору данного пособия неизвестны попытки их систематизации и последовательного философского и педагогического осмысления. Трудно даже сказать, разрешима ли такая задача в принципе и многое ли мы смогли бы почерпнуть из ее решения. Во всяком случае ясно, что автономное развитие личности предполагает наличие условий для самообразования и востребованность последнего в конкретных обстоятельствах жизни людей.

На этапе автономного личностного развития особый смысл приобретает утверждение Канта о принадлежности человека к двум мирам – миру свободы и миру природы, пронизанному необходимостью, которая представлена как внешней для человеческой сущности физико-химической или биологической необходимостью, так и закономерностью, выражающей человеческую природу, необходимостью социального и духовного бытия. С некоторой долей условности можно выделить значимые для мировоззренческого истолкования образовательной деятельности “философию необходимости” и “философию свободы”. Первая реализована в обширном ряду философских направлений, представители которых сходятся в том, что главное внимание уделяют закономерным сторонам устройства мироздания, организации человеческой жизни, бытия личности в культуре, зависимости человека от мирового и культурного целого. Вторая философская позиция тоже имеет немало сторонников, один из которых, Н.А. Бердяев, провозглашает “противление мировой данности, неприятие всякой объективности, как рабства человека, противоположение свободы духа необходимости мира, насилию и конформизму” (Бердяев Н.А. Указ. соч. – С. 6). Здесь акцентируется свобода как творческая основа личности.

Несмотря на заметное несходство этих двух позиций, между ними нетрудно найти точки соприкосновения. Философия необходимос-

ти, как правило, подчеркивает призыв человека следовать в своем личностном становлении объективной логике восходящего развития общественного целого. Человеку не устают напоминать о том, что жизнь становится все сложнее, темп социально-культурных перемен нарастает, и личность в своих изменениях не должна отставать от требований прогресса; она просто обязана форсировать свои самопреобразовательные усилия. Смысл человеческой жизнедеятельности видится здесь в том, чтобы служить прогрессу, быть его инструментом, средством его осуществления. Такие выводы редко формулируются в шокирующе обнаженном виде. К ним могут подводить, например, вполне корректные рассуждения о рамочном характере философских идей свободы, развития, а также идеи человека. Это означает, что, пытаясь определить свободу, человека, развитие, «мы строим некоторую предметную конструкцию, которая сразу же оказывается пределом для развития, мешает человеку быть человеком, а свободу превращает в ее противоположность» (Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. – М., 1993. – С. 108). Признавая, что целью образовательной деятельности является развитие человека, мы тут же обнаруживаем невозможность убедительно и полно очертить, что такое человек и каким он, вообще говоря, должен быть. Наиболее важное открытие философской антропологии П.Г. Щедровицкий видит в том, что «сущностью человека является его способность строить самого себя, а значит, постоянно изменять содержание ответа на вопрос о его собственной сущности» (Там же. – С. 109).

С этим выводом вполне может согласиться любой экзистенциально ориентированный философ, подчеркивающий самозначимость и креативную мощь человеческой свободы. Но мысль П.Г. Щедровицкого разворачивается *по-иному*. Признавая рамочный характер перечисленных здесь фундаментальных мировоззренческих понятий и необходимость их конструктивного доопределения в контексте конкретных ситуаций самодетерминации и самореализации человека, он делает отсюда вывод, что развивать надо не человека, а его мышление и деятельность, «человек же будет развиваться по сопричастности к системам и процессам развития мышления и деятельности» (Там же. – С. 20). Свобода человека усматривается им не в отказе от культурных норм и участия в мыследеятельности, а в том, что человек входит в интеллектуально и культурно организованные «машины мыследеятельности»; занимает в них определенное место и, опираясь на способности мышления и рефлексии, строит программу освоения деятельности и освобождения от нее. «Свобода отдельного челове-

ка заключается в освобождении от одних машин мыследеятельности для конструирования других машин мыследеятельности с их последующим освоением" (Там же. – С. 119). Грустно, однако, сознавать, что свободное развитие человека – это всего лишь продуктивное включение его в систему особых культурных механизмов. Идея деятельности "помогает человеку опредмечивать самого себя, а следовательно, создает возможность работать с самим собой, как с внешним предметом" (Там же. – С. 118); но здесь, как отмечает П.Г. Щедровицкий, открываются бездны, в которые даже страшно заглядывать.

Философ, стоящий на позициях персонализма, является, конечно, непримиримым противником подобного инструментального толкования предназначения человека. Наоборот, он утверждает человеческую свободу, находя ее сущность в творчестве, самообновлении, внутреннем преображении. "Тайна творчества есть тайна преодоления данной действительности, детерминированности мира, замкнутости его круга" (Бердяев Н.А. Царство Духа и царство Кесаря. – С. 248). При этом творчество требует величайшего напряжения сил личности – не меньшего, чем освоение машин мыследеятельности, а результаты творчества неизбежно входят в столь нелюбимый персоналистом мир объективации, опредмечивания. Поскольку творчество – трудное дело, многие люди стараются уклониться от этого бремени, выбирают репродуктивную деятельность. Развиваться в том направлении и темпе, которые задаются внешней для человеческого духа логикой прогресса, тоже нелегко; не только отдельные личности, но порой и широкие их общности не желают утруждать себя освоением новых и непривычных схем мыследеятельности.

В связи с этим можно констатировать, что различия между внутренним долженствованием, побуждающим человека к предельному напряжению сил для достижения творческого самообновления, и внешними побуждениями к творческой деятельности, исходящими от социума и принимающими форму велений прогресса, – эти различия не столь уж велики и едва ли принципиальны. В любом случае решение включиться в процесс изменений или уклониться от него принимает сам человек либо общность людей. Одни философы акцентируют внешнюю необходимость, другие – внутреннюю необходимость, но и в том, и в другом случае именно необходимость понимается как предпосылка и основа человеческой свободы, а последняя выступает как способ творческого внедрения в жизнь людей новых форм необходимости, порожденных их собственной деятельностью. Между философией необходимости и философией свободы как дву-

мья разновидностями мировоззренческого истолкования глубинного смысла образовательной деятельности имеются существенные различия, но нет несовместимости. Скорее, наоборот, эти две концепции взаимно дополняют друг друга, и возникает задача осуществления их конструктивного мировоззренческого синтеза.

Итак, образование как специфически человеческая деятельность в чем-то сходно с природными, естественными процессами становления нового, например, видообразованием, горообразованием, но, вместе с тем, оно представляет собой надприродный, т. е. культурно обусловленный и социально значимый процесс изменения исходных задатков и возможностей человека, развития личности. Того, что дано человеку от природы, недостаточного для человеческого бытия. Природные задатки нужно развить, сообщить им сверхприродную форму, подлинно человеческий образ. При этом образование человека правомерно рассматривать не только на онтогенетическом, но и в филогенетическом проявлениях – не только как “оформление” отдельной личности, обретение ею определенности, но и как исторический процесс становления человечества, выделения человека из природы и его общественного развития.

Анализируя социокультурные основания образовательной деятельности, Е.М. Бабосов характеризует три их взаимосвязанных проявления. Это, во-первых, “процесс формирования у индивидов системы знаний о мире, в котором они живут и действуют, и системы ценностей, сформировавшейся и формируемой в диалоге поколений”; далее, это – “процесс цивилизационно-культурных изменений общественного сознания применительно к различным по возрасту и условиям обучения контингентам обучающихся”; наконец, это – “феноменология личностного сознания” (Бабосов Е.М. Социокультурные основания гуманитарного образования в обществе переходного типа // Вышэйшая школа. – 1997. – Вып. 4. – С. 9). А.Н. Шими́на подчеркивает, что “образование является условием непрерывности истории, реальным бытием социальной памяти. Оно обеспечивает связь между поколениями, материализует связь между прошлым и будущим. Онтология образования выходит за рамки чисто профессиональной педагогической деятельности и оказывается прочно спаянной с социумом, историей, культурой” (XXI век: будущее России в философском измерении: Материалы Второго Российского философского конгресса: В 4 т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. – Т.4. – Ч.2. – С. 14). В.П. Зинченко отмечает, что образование – это и ценность, и цель, и средство, а также и деятельность, и путь, и результат. Есть исторически

и социально-культурно дифференцированный мир образов человека, выступающих своеобразными продуктами образования социума, и есть складывающийся у людей в процессе их образования интегральный образ мира, воспроизводящий значимые черты природной, социальной и духовной действительности. Есть также мир образования, связанный с продуцированием образов мира и человека, становлением личностей, имеющих человеческий образ. Образование имеет неоспоримую жизненную значимость для человека, поэтому оно должно быть осмысленным и ответственным. Но смыслы, значимости, ценности тоже должны быть образованы, выработаны, оформлены и зафиксированы в культуре общества и в духовном мире отдельной личности (Зинченко В.П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1977. – № 5. – С. 3).

Сложность содержания образования сопоставима, с одной стороны, со сложностью внешнего – природного и социокультурного – мира человеческого бытия, а с другой стороны – с богатством внутреннего, духовного мира развитой личности, соотносящей себя с всеобъемлющим мирозданием и определяющей себя через это соотношение. Ответственность образовательной деятельности тоже двояка и включает как ответственность образующейся личности перед собой с точки зрения полноты и результативности самореализации, так и ответственность людей за то, что будет сделано ими в организации их совместной жизни и в отношении к природе.

Важнейшие результаты образования – это глубинные изменения в человеке, охватывающие не только багаж его знаний, но и характер его жизненных ценностей и ориентаций, его эмоциональные и волевые качества, его миропонимание и мировосприятие, отчасти также и физический облик индивида. Образование, по мысли М.Шелера, с которой согласятся все гуманистически ориентированные философы, не является лишь учебной подготовкой к какому-то определенному виду деятельности, к достижению тех или иных извне установленных для личности целей, хотя в нем, как правило, присутствуют и эти моменты. Более глубокое, чем эта служебная функция, назначение образования состоит в том, чтобы обеспечивать становление человека, несущего в себе всю сложность социальной реальности, творимой самими же людьми. Хотя образование, как отмечает Шелер, не является непосредственной целью человека и несовместимо с самолюбованием (Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – С. 32), оно по своей сути обладает самоценностью, вытекающей из особого, уникального значения челове-

ческого бытия в системе мироздания. Через образование обнаруживается и обеспечивается соизмеримость и сущностная близость человека с всеобъемлющим мирозданием. Стремиться к образованию – значит, по словам Шелера, с любовью и рвением искать причастность ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира (Там же. – С. 21).

Эта причастность человека к сущности мирового бытия осознается и обобщенно выражается в его мировоззрении, вбирающем в себя и систематизирующем разнообразный жизненный опыт, знания, устремления, предпочтения, оценки и т.д. На каждом из этапов образования – дошкольном, школьном, послешкольном – обеспечивается, с одной стороны, доступное по целостности и полноте охвата освоение становящейся личностью внешнего мира ее бытия, а с другой стороны – определенный уровень постижения человеком самого себя и сопутствующая этому зрелость саморегуляции, самодетерминации. При переходе образования личности от одной ступени к другой меняется и ее мировоззрение.

Внешний мир как совокупный предмет познания обнаруживает в процессе современного образования свою разомкнутость вширь и вглубь. Картина его, всякий раз по-своему цельная и в той или иной степени субъективно убедительная, оказывается вместе с тем принципиально незавершенной. В процессе образования постепенно выявляется многоуровневость бытия, своеобразная слоистость его, неоднородность различных его ступеней. То, что казалось чрезвычайно интересным и важным маленьким детям, отодвигается затем на второй план, получает новую интерпретацию, выводится из более глубокой сущности. Представления, отвечающие специфике первоначального уровня постижения внешней реальности, порой обнаруживают ограниченную пригодность для решения задач последующих этапов освоения мира. Поэтому, например, трудным для детей является переход от фрагментарного и картинно-наглядного знания к осмыслению сущностей и выражению их в понятиях, к научному объяснению изучаемых явлений, к выработке навыков обобщенного логического мышления.

Стадиальным и сложным, порой драматически противоречивым является и процесс самопознания становящейся личности. Каждый новый этап образования задает определенный круг задач, требующих самоанализа, самоконтроля, самоопределения. В детском саду речь идет о простейших правилах поведения, о внешней опрятности и т.д. Школьники приобретают уже более сложные сведения о

строении и функционировании человеческого организма и психики, о многогранном мире человеческой духовности. Взаимодействуя с учителями и сверстниками в школьном коллективе, осмысливая другие свои социальные связи, знакомясь с художественной литературой, с историей и прочими гуманитарными предметами, они постепенно постигают культурное богатство человеческого бытия, учатся осознавать свою самобытность и вместе с тем ответственность за совершаемое, осмысленно определять свою роль в происходящем. Взрослый человек, в полной мере отвечающий за самого себя, за свой образ мыслей и действий, также сталкивается с необходимостью критического переосмысления способа своего бытия, состава принятых им ценностей и целей. К этому его побуждают как изменения в его общественном положении, связанные с выполнением новых социальных ролей (руководителя того или иного ранга, наставляющего своих детей родителя, профессионального педагога и т. д.), так и процессы внутреннего, духовного обновления, принимающие порой кризисные очертания. Повторим еще раз: образование охватывает весь мир личностного бытия, придает определенность его явлениям и связям. Мировоззрение является обобщенным и интегральным результатом этого процесса личностного становления. Каждый человек (во многом по-своему и далеко не всегда отрефлексированно) осуществляет личностный мировоззренческий синтез, который продолжается с той или иной интенсивностью в течение всей сознательной жизни.

Философская идея образования, при всем многообразии возможностей ее истолкования в рамках различных мировоззренческих теорий и педагогической конкретизации последних, состоит в утверждении глубинного онтологического, бытийного смысла образовательной деятельности. Эта бытийная значимость образования двуедина: образуясь, человек обретает бытие как личность, жизнь которой освещается и регулируется мировоззрением; образование людей есть вместе с тем воспроизводство общественного бытия, возобновление – через деятельное человеческое участие – социума как особой, надприродной реальности. Философия образования предполагает разработку принципиальных теоретико-мировоззренческих аспектов образовательной деятельности, не претендуя, как правило, на решение более конкретных научных и практических задач последней, проходящих по ведомству педагогики, которая при этом неизбежно руководствуется теми или иными мировоззренческими ориентирами.

## Вопросы для самоконтроля

1. Что означает утверждение о сущностном совпадении понятия личности и понятия свободы?
2. Как следует понимать человеческую свободу? Каковы основные этапы восхождения человеческой личности к свободе?
3. В чем состоит своеобразие мировоззренческого развития личности на этапах аномии и гетерономии?
4. Оправдано ли ограничивать мировоззренческое образование школьников усвоением научных знаний? Почему?
5. В чем состоит конструктивный гуманистический смысл идеи природосообразности образования?
6. Что такое “философия необходимости” и “философия свободы”? Как они соотносятся в плане осмысления задач образования личности?

## 6. НЕКОТОРЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО БЫТИЯ

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

Философское исследование процессов образования, как уже отмечалось, может идти двумя путями. Первый из них имеет отправной посылкой некоторую теоретическую концепцию социальной действительности, которая используется для того, чтобы объяснить своеобразие, структурированность и социально-культурную значимость образовательной деятельности. Все это позволяет выстроить раз-

вернутую картину образовательного становления личности, истолковав личность прежде всего как продукт определенных общественных условий жизни, но также и, в конечном итоге, как активного участника социального процесса. Второй путь, по видимости противоположный первому, состоит в том, чтобы, положив личность в качестве первичного субъекта, базового носителя и созидательной силы социальности и культуры, раскрыть процесс образования личности во всей полноте и взаимосвязи его бытийно-экзистенциальных и социально-культурных аспектов, чтобы затем, на этой основе, прийти к целостному теоретико-мировоззренческому истолкованию социума.

Этому соответствуют и два анализируемых Л.Г. Иониным подхода к социально-философскому истолкованию общественной жизни. Первый из них – объективный. Он предполагает системно-структурное и функциональное исследование социума, различение в нем мира вещей и мира идей, а затем обращение к субъектам как носителям и генераторам этих идей. Поэтому “всякая претендующая на объективность социология дуалистична” (Ионин Л.Г. Указ. соч. – С. 26), ибо чисто объективное рассмотрение своего предмета она вынуждена дополнять охватом его субъектных и субъективных сторон. Второй подход Л.Г. Ионин характеризует как культурно-аналитический и связывает его с построением социологии не “сверху” – от объективной данности общества как системы, а “снизу” – от субъективно осмысленных, то есть культурно детерминированных человеческих действий (Там же. – С. 27). Именно из этих действий вырастают социальные отношения, которые могут как бы затвердевать, обретать устойчивость, институционализироваться, становиться независимыми от воли и сознания конкретных участников данных отношений. При таком подходе человек изначально полагается в качестве субъекта общественной жизни, культуры. Здесь утверждается, в согласии с М. Вебером, обязательное наличие в социальном поведении человека субъективного смысла, понятного в принципе другим людям, образование которых протекало в рамках той же культурной традиции.

Эти подходы к истолкованию соотношения личности и социума, будучи существенно различными, вместе с тем внутренне предполагают друг друга, и ни один из них не должен абсолютизироваться, кардинально противопоставляться другому. Специфика исследовательской задачи, решаемой в данной работе, а также общее понимание ее автором современной социально-культурной ситуации, связанное с акцентированием особой значимости развитой, зрелой человеческой субъективности как условия и фактора конструктивного преодо-

ления глобального цивилизационного кризиса, побуждают отдать предпочтение второму подходу и, вместе с тем, стремиться избегать крайностей и односторонностей персоноцентризма в такой же степени, как и социоцентризма.

Общество – это реальная взаимосвязь людей в процессе их совместной жизни, упорядочиваемой и регулируемой посредством социальных институтов. Будучи в основном понятными для людей на стадии генезиса, эти институты затем обретают объективное бытие, зачастую “непрозрачное” для становящихся личностей, впервые сталкивающихся с ними. Понятность, осмысленность и социальных институтов, и вообще всего того, что было выработано в ходе исторического развития и составляет, так сказать, тело социума и его душу, достигается посредством усвоения образующейся личностью идеального содержания культуры, представленного ее нормами, идеалами, образцами поведения и деятельности, массивом общественных знаний и т.д. Культура как объективированная и общепринятая идеальность, духовность существует и представляет ценность только для способных воспринять ее людей. Бытие культуры процессуально и связано с распредмечиванием ее образующимися личностями и последующим новым опредмечиванием в процессе их жизнедеятельности, с воспроизведением в сознании вступающих в жизнь новых поколений людей ранее накопленного и признанного в своей значимости опыта, а также с его неизбежной трансформацией сообразно с изменяющимися условиями жизни.

Культура воспроизводится через образование личностей как ее носителей и творцов. Она выступает одновременно и как обширный массив образцов и своеобразных “заготовок”, необходимых для формирования, возникновения человеческой субъективности, личностной мировоззренческой определенности, и как пространство напряженной борьбы творческих личностей с культурными стереотипами и предрассудками, с культурным застоєм. Человеческая личность, при всей хрупкости и краткости нашего индивидуального бытия, есть та реальная и незаместимая опора, на которой воздвигается величественное и многосложное знание социальности и культуры. Образование личности – это поэтапное ее восхождение к такой ступени зрелости, когда она оказывается способной быть действительным субъектом общественного бытия, и последующее ее автономное самомформирование, саморазвитие.

Личностные составляющие мировоззренческого знания, как уже отмечалось ранее, отнюдь не являются абстрактной противополож-

ностью его общественного, социокультурного содержания, а представляют собой исходный, имеющий непосредственное жизненно-практическое применение способ выражения (и преобразования) последнего. Самое трудное и, может быть, самое ответственное в философском рассмотрении проблемы личности связано с прояснением и последовательным раскрытием того обстоятельства, что именно личность, а не какое-либо обезличенное сообщество людей, является первичным, исходным субъектом общественной жизни, культурно-исторического процесса.

Известны и во многом поучительны попытки растворить человеческую сущность в социальности, представить личность как переплетение, своеобразный узел общественных отношений, которые складываются объективно, независимо от воли и сознания людей и направляют их мысли, устремления, действия. Такая схема немногим отличается от гегелевского утверждения, что мировая идея, составляющая внутреннюю, глубинную сторону истории, прокладывает себе дорогу через деяния людей и составляет их конечный и действительный смысл. К. Маркс и Ф. Энгельс, как известно, решительно возражали против истолкования истории как особой личности, "которая пользуется человеком как средством для достижения своих целей" (Маркс К., Энгельс Ф. Соч.Т.2. – С. 102), подчеркивая, что "история" – не что иное, как деятельность преследующего свои цели человека (Там же). Тем не менее принятая в марксизме концепция объективной закономерности исторического процесса не исключает квазигегелевского понимания соотношения человека и истории.

В этом отношении позиция Хайдеггера характеризуется предельной радикальностью и сводится к утверждению, что изначальной историчностью обладает только индивидуальное человеческое бытие. Этим тезисом, как справедливо отмечает Э.Ю. Соловьев, оспариваются и по существу отвергаются те социально-философские концепции, которые акцентируют историчность мирового бытия, человеческого рода, общества и его институтов, усматривая во временности личностного бытия лишь проявление общего закона, преломление филогенеза в онтогенезе (Соловьев Э.Ю. Прошлое толкует нас. – М.: Политиздат, 1991. – С. 357). По Хайдеггеру, не человек является продуктом и отражением истории, а наоборот, общественная история производна от историчности индивидуального человеческого бытия. Не признавая никаких трансцендентных исторических сущностей, Хайдеггер взывает к человеческой способности самоопределения, обретения подлинной, собственной сущности, независимой от внешних влияний и условий.

Позиция сторонников исторического детерминизма выглядит в целом более реалистической, отвечающей требованиям здравого смысла, нежели хайдеггеровская апология аристократизма духа. Можно, однако, утверждать, что между ними имеется важное опосредующее звено, связанное с образованием личности как исходного субъекта общественно-исторического процесса. Все общественные отношения, связи, формы деятельности функционируют и воспроизводятся благодаря тому, что происходит образовательное становление личностей, которые осваивают определенные социальные роли, овладевают соответствующими им знаниями, умениями, навыками, в приемлемой – с точки зрения сохранения стабильности общества – степени понимают и принимают нормы и ценности существующей культуры, сложившиеся реалии общественной жизни. Общественные условия детерминируют развитие людей как личностей, однако лишь творческая активность личностей обеспечивает преодоление, обновление, преобразование этих условий. В истории человечества имеют место и существенно значимы как процессы социально-культурной детерминации образовательного воспроизводства личностей, так и процессы личностно-образовательного воспроизводства социума, связанные в конечном итоге также с его трансформацией.

В социальной философии противоречие между моментами необходимости и свободы в деятельности и мировоззрении личности нередко получает специфическое выражение в форме оппозиции структурно-функциональных концепций и концепций социального действия. Активные, целенаправленные действия человека как субъекта общественных процессов обычно связывают с проявлениями его свободы, а в социальных структурах или системах, упорядочивающих и регламентирующих эти действия, видят факторы давления, принуждения, стеснения человеческой свободы. Этим объясняется тот факт, что деятельная сторона общественной жизни, как пишет У. Аутвейг, перефразируя известный тезис Маркса о Фейербахе, более обстоятельно раскрывается и обосновывается либеральным индивидуализмом, акцентирующим свободу личности. Наоборот, если в основу рассмотрения человеческой жизнедеятельности кладутся социальные системы с их объективированными, обезличенными структурами, выступающими по отношению к человеку как организующая его действия данность, внешняя необходимость, то личность предстает как специфический продукт социализации, всесторонне детерминируемый этими структурами (Социо-Логос. Выпуск 1. – М.: Прогресс, 1991. – С. 160).

Педагогический аспект этой оппозиции можно усмотреть в том, что во втором случае в образовании личности акцентируются систематичность и полнота усвоения достоверных практически значимых знаний и норм поведения, обеспечивающих эффективную социализацию и социальную адаптацию человека, выполнение им своих общественных функций. Необходимое для этого содержание образования характеризуется четкой определенностью и даже некоторой принудительностью; ученик может и не понимать, зачем ему нужно то, чему его учат, но считается главным, чтобы это ясно понимал учитель. В первом же случае подчеркивается креативная направленность образования, его нацеленность на углубление и развитие творческих способностей личности, на ее свободную самореализацию, которой противопоставлены давление либо торопливость в освоении массива знаний, ценностей, образцов деятельности.

Здесь уместно напомнить о давней дискуссии между сторонниками формального и реального образования. Первые полагали, что школа должна обеспечивать прежде всего развитие способностей приобретения знаний, поэтому от учителя требуется организовать тренировку мышления, позволяющую ученику, в случае надобности, самостоятельно получать или находить недостающие ему знания. Весьма выигрышный материал для такой тренировки мышления усматривали, например, в латинском языке с его устоявшимися, отшлифованными временем, классически отчетливыми правилами и формами. Столь же продуктивным в данном отношении считалось и обучение математике, имеющей ясную логическую структуру и способствующей развитию творческого воображения, умения выстраивать аргументированные доказательства, оперировать абстрактными обобщенными понятиями. Наоборот, сторонники реального образования указывали на то обстоятельство, что образование должно быть более тесно связано с жизнью и давать людям практически важные знания; на место теоретических умствований нужно поставить усвоение твердо установленных фактов и упорядочивающих их законов. Преимущественное внимание к мертвым языкам и абстрактным математическим доказательствам, считали они, может вызвать у большинства школьников лишь отвращение к учебе и не способствует их подготовке к практической деятельности (См.: Гессен С.И. Указ. соч. – Глава 8). Концепция формального образования, по существу, базируется на посылах философии рационализма, а концепция реального образования имеет истоки в гносеологических установках эмпиризма. Обе эти концепции, как констатирует С.И. Гессен, сильны своей критикой противоположной точки зрения, а на деле

различия между их практическими реализациями не столь уж велики. Здравый смысл практических работников образования побуждает их соединять эти и другие противоположности, поскольку жизнь, к которой школа готовит детей, изобилует противоречиями.

Современная ситуация особенно отчетливо обнаруживает многоплановость, нередкую разнонаправленность и рассогласованность общественных и личностных задач образования, обстоятельно проанализированные в работах Н.И. Латыша, А.И. Левко, Н.Н. Пахомова, В.М. Розина, И. Савицкого, В.П. Старжинского и других авторов. В учебниках по педагогике до сих пор декларируется, что идеалом и целью образования является гармоничное и всестороннее развитие человеческой личности. Правда, иногда делается осторожное уточнение, что это скорее не цель, а прекрасная мечта. Вместе с тем некоторые виды деятельности, которые общество предлагает людям в наши дни, отнюдь не требуют от работника многогранности и самобытности его личностных качеств и ориентируют скорее на исполнительность, нежели на творчество, скорее на ограничение круга притязаний и интересов, нежели на культивирование богатства человеческой природы. Иные виды работ, имеющих неоспоримую общественную значимость, просто вредны для физического и психического здоровья людей. Система образования все же вынуждена осуществлять профессиональную ориентацию и подготовку работников для замещения подобных вакансий, отступая от высоких принципов гуманизма в пользу требований момента, узко истолкованной экономической целесообразности.

Неоднозначны и социальные функции образования. С одной стороны, оно способствует воспроизводству в новых поколениях людей, вступающих в самостоятельную жизнь, установившейся социальной структуры, всей совокупности социальных различий, связей, взаимоотношенностей. Социальные барьеры и перегородки могут при этом дублироваться и подкрепляться образовательными ограничениями, дискриминационными мерами по отношению к одним и привилегиями для других. Простейшие и довольно грубые формы таких ограничений – это установление сословных критериев получения определенного образования, как это практиковалось в прошлом, а в наши дни – введение платности обучения, лишаящее доступа к нему представителей малообеспеченных слоев населения и тем самым затрудняющее их социальное продвижение, обусловленное образовательными требованиями. Более тонкий характер имеет практическое применение некоторых педагогических концепций, например, массовое тестирование детей с целью установления их индиви-

дуального коэффициента интеллектуальности, характеризующего якобы врожденные и неизменные умственные способности. Сообразно с результатами такого тестирования, как это было в Англии в первой половине прошлого столетия, детей определяли в учебные заведения разного типа, значительная часть которых оказывалась тупиковой, отсекающей возможности получения высшего образования. Станным образом большинство таких неудачников составляли выходцы из бедных семей, которым в ходе тестирования предлагалось ответить на якобы очень простые вопросы о курсе акций, деятельности биржи и т.д., едва ли обсуждавшиеся их родителями.

С другой стороны, образование может способствовать приданию социальной структуре большого динамизма, выравниванию социальных различий, сглаживанию социальных барьеров путем сближения обеспечиваемых им стартовых жизненных возможностей для представителей всех слоев и групп. Не случайно требование расширения доступа к образованию неизменно присутствует в программах демократических преобразований общественной жизни. Такое требование нередко мотивируется и экономическими соображениями, базирующимися прежде всего на теории человеческого капитала. В качестве последнего, как известно, рассматривается сложившийся у людей фонд знаний, способностей, мотиваций к деятельности, позитивно влияющих на рост производства и доходов. Предполагается, что этот человеческий капитал, выражающий обеспечиваемое в значительной мере образованием качество рабочей силы, не менее, а даже более важен для поступательного развития экономики, нежели, скажем, накопленный основной капитал или богатство природных ресурсов. Правда, замечено, что интерес к теории человеческого капитала, объясняющей возможность обеспечения экономического, а с ним и социального прогресса через приоритетное развитие образования, увеличивается в периоды оживления экономики и снижается в условиях экономического спада (Саймон Б. Общество и образование. – М.: Прогресс, 1989. – С.14 – 21).

В целом социальные последствия резкого повышения образовательного уровня населения, как правило, неоднозначны. Если совокупная структура рабочих мест допускает эффективное применение способностей все более образованных людей, то позитивные перемены, связанные с ростом образования, убедительно свидетельствуют в пользу понимания образования как локомотива экономического и социально-культурного развития. Если же значительная часть образованных людей не находит применения своим возможно-

стям, то авторитет образования в обществе падает, труд специалистов оценивается не должным образом, а социальное продвижение обуславливается не столько уровнем и качеством образования, сколько общественным положением семьи, наличием связей с влиятельными людьми и тому подобными факторами.

Важность и вместе с тем необычайная сложность, противоречивость общественных функций образования в современном мире объясняет чрезвычайную ответственность решений в области образовательной политики, что стало предметом специального рассмотрения во множестве публикаций. Сама по себе тесная связь образования и политики не вызывает сомнений. Однако приходится учитывать, что "политики и экономисты, имеющие опыт урегулирования политических, социальных и экономических противоречий, не привыкли к решению проблем, стоящих перед образованием" (Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – С. 45). Дело в том, что экономические и социально-культурные детерминации образования, а также соответствующие эффекты последнего весьма разноплановы, имеют высокую степень неопределенности. Существенно значим, в частности, временной разрыв между началом образовательного цикла и периодом наиболее продуктивной работы людей в соответствии с полученным ими образованием.

Как отмечает Ж. Аллак, политический выбор, затрагивающий сферу образования, охватывает прежде всего межсекторальные проблемы, когда нужно отдать предпочтение либо образованию, либо, например, здравоохранению, гражданскому строительству и т.д. При этом критерии выбора не поддаются однозначной фиксации, ресурсов же обычно остро недостает. Далее, приходится делать секторальный выбор между различными задачами образования, каждая из которых значима и обоснована, но решать их все одновременно не представляется возможным. Приходится отдавать предпочтение социальной справедливости или избирательному подходу к оказанию образовательных услуг, количественным или же качественным показателям развития образования, распределяя ограниченные ресурсы между общим образованием и профессиональной подготовкой, между разными уровнями и типами образования, наконец, между разными блоками учебных дисциплин в средней и высшей школе (Там же. – С. 46 – 64).

Справедливой является реализация принципа равенства возможностей людей получить образование. Соображения экономической целесообразности, в свою очередь, побуждают концентрировать ресурсы там, где они дадут наибольший результат. При этом, как извест-

но, самый значительный экономический эффект обеспечивает начальное образование. Непосредственная экономическая результативность полного среднего образования заметно ниже. Высшее образование, будучи особенно дорогим, может вообще характеризоваться некоторой избыточностью, вследствие чего лишь часть выпускников вузов остается в конечном итоге работать по специальности, соответствующей полученному образованию. В условиях экономического кризиса возникает соблазн сэкономить именно на высшем и общем среднем образовании, хотя нетрудно показать чрезвычайную опасность такой экономии.

В свою очередь, равенство образовательных возможностей нужно толковать достаточно широко и разнопланово, учитывая необходимость образования детей и взрослых, дискриминирующие условия получения полноценного образования для жителей отдаленных сельских районов, влияние социального расслоения на образовательные запросы людей и т.д. Так, представители разных слоев общества неодинаково относятся к профессиональному и общему образованию. Последнее характеризуется преимущественной ориентацией на развитие человеческой личности в целом и культивирование ее особых способностей, тогда как профессиональное образование непосредственно готовит человека к выполнению некоторых специализированных видов деятельности, имеющих признанную общественную значимость. Обнаруживается, что состоятельные люди, как правило, заинтересованы в высококачественном общем образовании, которое, в случае надобности, обеспечивает хорошую базу для получения профессионального образования, но прежде всего открывает благоприятные возможности внутреннего роста и самореализации личности, формирования ее зрелой индивидуальности, повышая шансы продуктивного использования этих развитых личностных качеств в индивидуально приемлемой и социально перспективной сфере деятельности. П.Бурдые отмечает, что тем, кто занимает высокое положение в социальной структуре, "практики кажутся лишь исполнением ролей, азартной игрой или реализацией планов" (Современная социальная теория: Бурдые, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. – С. 16). Люди с низким достатком или социальным статусом используют другие слова для характеристики того, чем они занимаются, и заинтересованы в скорейшем получении профессиональной подготовки, сопряженной с минимальными затратами личных средств, но вместе с тем сулящей наибольшие социальные гарантии и перспективы продвижения.

Политика в области образования, являющаяся специфической модификацией искусства возможного, не содержит стандартных предписаний и типовых процедур, а скорее являет собой сочетание трезвого ситуативного расчета и творческой интуиции, направляемых теми или иными мировоззренческими идеями и вытекающими из них представлениями о должном состоянии общественного организма, о конкретных соотношениях человека и социума. Так, в обществе, где преобладают малообеспеченные люди, несправедливым и вместе с тем неосмотрительным, потенциально взрывоопасным является пренебрежение их обоснованными социально-культурными, в том числе и образовательными, запросами. Однако если система образования не обеспечивает должную подготовку культурной элиты, творчество которой имеет ключевое значение для достижения позитивных сдвигов в научно-техническом и экономическом развитии, то этим затрудняется и решение социальных проблем, сглаживание наиболее острых социальных различий. Таким образом, на практике приходится сближать крайние варианты образовательных стратегий, находить конструктивные компромиссы, ясно осознавая при этом, что ситуация выбора характеризуется возобновляемостью и принимаемые решения в дальнейшем придется корректировать, исходя из новых оценок складывающихся обстоятельств и новых формулировок целей общественного развития.

Несовершенство реализуемой образовательной политики и вообще неопределенность предстоящего пути могут казаться огорчительными и унижительными для человеческого разума, подрывающими веру людей в их способность познать и рационально переустроить социальную действительность. Вместе с тем вариативность исторических перспектив, рассматриваемая как в общем плане, применительно к судьбам человечества, отдельной страны или нации, так и по отношению к отдельным сферам общественной жизни, сторонам культурного бытия, настраивает субъектов социального действия на необходимость постоянной критической рефлексии и творческого мировоззренческого самоопределения, на поддержание того уровня внутренней свободы, который позволяет им конструктивно трансформироваться с учетом накапливаемого опыта и меняющихся обстоятельств.

Сложные процессы современного общественного развития в Республике Беларусь протекают на фоне намечающегося глобального перехода от техногенной к антропогенной цивилизации, которую характеризует определяющее значение творческого потенциала человека, требующее нового качества образования и нового его ми-

ровоззренческого обоснования. В.С. Степин связывает становление этого нового типа цивилизационного развития с утверждением системы ценностей, акцентирующей возвышение интеллекта, духовности, культуры, с повсеместной реализацией стратегии “локального обустройства” (Степин В.С. Исторический вызов и проблема общенациональной идеи // Социология. – 1999. – № 4. – С.18 – 28). Данная стратегия предполагает отказ от глобальных программ реконструкции социума в рамках мобилизационных рывков и нацеливает на повышение общего уровня зрелости всех сторон жизни людей благодаря росту профессионализма и ответственности, укреплению здоровья каждой ячейки общества и эффективной самореализации каждого человека, а также упрочению атмосферы мировоззренческого диалога и всеобщему признанию ценности правопорядка.

В.И. Бовш отмечает, что “если наше национальное сознание осмысливает пути преодоления кризиса в духовной и иных сферах общества посредством перехода в наших национальных условиях к “рынку”, “демократии”, “гражданскому обществу” и “правовому государству”, то оно должно быть сфокусировано на совершенно конкретных содержательных аспектах этого перехода, и главное – на общественно значимой национальной и социальной цели, ради которой этот переход осуществляется” (Бовш В.И. Кризис и национальное сознание // Проблемы гражданской свядомасці: Матэрыялы 2-га штогадовага сходу Беларускага філасофскага таварыства. – Мн.: Права і эканоміка, 1996. – С. 42 – 43). Пока этого нет, философские рассуждения о кризисе немногим отличаются от обычной публицистики. Обсуждая задачи позитивной разработки белорусской национальной идеи, он указывает на ее принципиальную и глубокую интеграционную направленность, вытекающую из культурно-исторической общности восточнославянских народов, общности их действительных национальных интересов, связанных с подъемом материального благосостояния, духовной жизни, культуры народов, единение которых отнюдь не противоречит раскрытию их самобытности (Бовш В.И. Белорусская национальная идея и императивы интеграции // Динамика социально-политической ситуации Беларуси \ по материалам социологического мониторинга. – Мн.: ИСПИ, 1999. – С. 65).

Подчеркивая необходимость неконфронтационного, ненасильственного разрешения разнообразных конфликтов, характерных для нашего времени, Е.М. Бабосов выявляет базовые модели адаптации индивидов и социальных групп к резко изменяющимся социально-экономическим, политическим и социокультурным условиям развития по-

стсоветского общества, раскрывает задачи управленческих структур по выработке и осуществлению адаптационных стратегий поведения (Бабосов Е.М. Указ. соч.). Перспективной в плане реализации таких стратегий и восстановления позитивной динамики общественного развития представляется обосновываемая Ю.А. Хариним идея образовательной и в целом духовной синергии, совместного действия и взаимовлияния различных духовных процессов. Образование при этом “представляет взаимопроникновением в обществе двух сравнительно автономных, но интегрирующих в конечном результате процессов – линии саморегуляции /сознательного, намеренного, целерационального и целенаправленного формирования подрастающего поколения от детского сада до вуза/ и линии спонтанного, стихийного, порой бессознательного опыта усвоения индивидом в мире повседневности разного рода знаний, духовных и социальных ценностей /часто и антиценностей/ и навыков поведения” (Харин Ю.А. От хаоса к гармонии \\\ Беларуская думка. – 2000. – № 8. – С. 40 – 41). В итоге переплетения этих двух процессов духовная жизнь общества становится подобной диссипативной системе, способной породить и хаос, и новый, более высокий порядок. Факторами упрочения позитивной динамики развития белорусского общества могут служить консолидирующие идеалы, соединяющие традиционные ценности и конструктивные новации.

Представляется, однако, очевидным, что установление жесткой общеобязательной идеологии и прекращение, в связи с этим, дискуссии о ценностях и целях дальнейшего развития резко снижает способность общества как культурно-исторической целостности к критической самооценке. И для общества в целом, и для деятельности образования как одной из наиболее важных его структурных единиц, обеспечивающих его воспроизводство, функционирование и развитие, значимо сохранение мировоззренческого разнообразия, сопряженного со способностью к диалогу и синтезу хотя и разнородных, но в определенной степени взаимодополняющих мировоззренческих позиций.

Никакой универсальной и единственно правильной мерки человеческого роста и социального совершенства у нас нет и, видимо, не будет. Значит, нам остается тщательно и требовательно соотносить различные философские концепции, претендующие на объяснение сущего и обоснование должного в человеке и мире его бытия. С учетом данного обстоятельства представляется необходимым заново продумать взаимосвязь философии и образования, рассмотрев ее в аспекте образовательной реализации философского синтеза.

## Вопросы для самоконтроля

1. В чем состоит специфика объективного и культурно-аналитического подходов к истолкованию общественной жизни? Как проявляются эти подходы в философском исследовании процессов образования?
2. Каковы взаимосвязи образования и социальной сферы жизни общества? В чем состоит противоречивость этих взаимосвязей?
3. Как связаны между собой образование и экономическая сфера общественной жизни?
4. Каковы основные проблемы политики в области образования?

## 7. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРАКТИКА, СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ДЛЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Основанием для отнесения некоторой деятельности к практике можно считать ее бытийность, реальность производимых ею изменений. Образовательная деятельность является особой разновидностью практики потому, что она выступает существенной, неотъемлемой стороной индивидуально-личностного и социального бытия человека. Образование есть процесс становления человека в его личностной определенности, т.е. изменения человеческой реальности. Субъекты образования – это и сам человек как становящаяся личность, и те люди, которые, взаимодействуя с ним, влияют на его развитие (родители, педагоги, ученические, производственные или иные коллективы и т.д.). Деятельность образования может направляться как внутренними для данной личности причинами (самообразование), так и внешними регулятивами, прежде всего связанными с работой учреждений образования, причем и те и другие не всегда имеют отчетливо отрефлексированный характер, а значимость внутренних и внешних факторов может быть существенно неодинаковой на разных этапах и в разных условиях формирования и развития личности. Все это объясняет чрезвычайную сложность деятельности образования как объекта научного исследования, постижения ее в теории.

Теория обычно рассматривается как совокупность идей, воззрений, нацеленных на истолкование и объяснение явлений определенного круга; в более узком смысле теория – это система понятий, дающая идеальное изображение сущности изучаемой реальности. Однако, исследуя образование человеческой личности, приходится учитывать то обстоятельство, что сущность человека никем еще не определена исчерпывающим образом и, может статься, вообще не поддается безупречному определению. Анализируя достижения и

проблемы философской антропологии, Б.В. Марков констатирует, что “вызывает сомнение сама попытка определения сущности человека. Если бы она удалась, то тем самым развитию человека был бы положен некий предел” (Марков Б.В. Философская антропология: очерки истории и теории. – СПб.: Лань, 1997. – С. 7). Используемые в социально-гуманитарной сфере познания широкие теоретические обобщения и смелые формулировки предельных понятий могут порой скорее уводить в сторону от сути постигаемых явлений, нежели обеспечивать адекватную репрезентацию этих сущностей, находящихся в становлении. Всякое теоретическое истолкование феноменов человеческой жизни, не будучи ценностно нейтральным, затрагивает чьи-то интересы и, претендуя на изображение подлинной реальности, так или иначе включается в механизмы социального влияния и доминирования. Право устанавливать, что есть реальность и что есть истина, неотделимо от осуществления власти. При этом полезно учитывать небезосновательное утверждение, что “общественные науки более тесно связаны с мышлением на основе здравого смысла, чем естественные науки; они не столько сообщают радикально новое знание, сколько дают более адекватные формулировки наших интуиций относительно социальных состояний” (Социо-Логос. – С. 144).

Современная жизнь характеризуется уплотнением и диверсификацией информационных связей, кардинальным преобразованием структур повседневности, ослаблением традиций и культурных конвенций, другими значительными изменениями. В этих условиях все более устаревшими и малопродуктивными представляются претензии сторонников иных социальных теорий на универсальность и неоспоримость предлагаемых ими концептуально однородных объяснений, соединяющих утверждение истины с легитимацией власти, основанной на устанавливаемых этими теориями толкованиях (Современная социальная теория. – С. 14). Очевидная, с учетом нашего исторического опыта, опасность таких притязаний побуждает предпринимать специальные усилия, направленные на преодоление теоретической односторонности, идеологического монополизма и диктата и обеспечивающие охват разнообразных учений о человеческом бытии, “расширение наших горизонтов и доказательство относительности существующих интерпретаций реальности” (Там же. – С. 14). Используя такие понятия, как объективные общественные потребности, воля народа, законы истории, мы далеко не всегда задумываемся над тем, чем обусловлено их содержание и располагаем ли мы надежными способами установления его истинности. Нередко требования от име-

ни общества формулируют те, кто располагает властью или намеревается овладеть ею, и выполнение этих требований направлено на достижение, укрепление или демонстрацию власти и только затем уже – во вторую и третью очередь – на решение назревших общественных проблем, в том числе и проблем образования, прямо или косвенно затрагивающих каждого человека.

Теория образования – как социально-философская, так и собственно педагогическая – должна учитывать то обстоятельство, что изучаемая ею практическая деятельность осуществляется в социальной среде, отличающейся разноразличностью и чрезвычайной многоплановостью, подвижностью, изменчивостью, но, вместе с тем, и специфической вязкостью, инерционностью, особой внутренней динамикой конструктивных изменений. Радикальные крупномасштабные образовательные новшества требуют не только огромных материальных затрат, но и переориентации деятельности педагогов-практиков, их переучивания, а они дорожат ранее приобретенным опытом и сопротивляются попыткам перечеркнуть или обесценить его. При этом перестройка образовательной системы затрагивает интересы не только учителя, но и других общественных слоев и групп, приводит в возбужденное состояние всю необозримую сеть социальных отношений. Целостность и специфическая внутренняя ритмика социальной действительности сказываются в том, что неосмотрительные и торопливые реформаторские усилия вызывают в ней разнообразное повреждение, нередко перечеркивающие положительные результаты.

Деятели, разрабатывающие и осуществляющие образовательную политику, а также и ученые, исследующие образовательную практику, призваны учитывать то обстоятельство, что в сфере образования совместно действуют и налагаются друг на друга, взаимно переплетаются законы и закономерности самого различного характера и уровня, относящиеся ко всем сторонам жизни человека и общества. Теория, которая с исчерпывающей полнотой охватила бы всю эту “мешанину” (Акофф Р.Л. Рассогласование между системой образования и требованиями к успешному управлению // Вестник высшей школы. – 1990. – № 2. – С. 53), совпала бы по своей сложности и запутанности с отображаемой ею реальностью, а полное совпадение модели и объекта лишает, как известно, познавательную модель ее основных достоинств. Наука об образовании обречена быть приземленной, практически ориентированной, использующей прагматически оправданные упрощения, но все эти упрощения должны иметь теоретическое обоснование. Теоретической базой здесь способна и призвана служить фи-

лософия, и “всякая педагогическая система – даже там, где она выдает себя за чисто эмпирическую науку – есть приложение к жизни философских воззрений ее автора” (Гессен С.И. Указ. соч. – С. 20).

Практическая образовательная деятельность давно уже, во всяком случае со времен Коменского, располагает своей специфической наукой. Ею является педагогика, авторитет и влияние которой нет необходимости ставить под сомнение. Правда, в педагогической литературе понятие образования не получает, как правило, однозначного толкования. Чаще всего его связывают с передачей и усвоением знаний, умений и навыков, формированием познавательных интересов и способностей, с профессиональной подготовкой. При этом обычно отмечается близость понятия образования к широко истолкованному воспитанию, рассматриваемому как целесообразный и организованный процесс формирования личности, который и считается предметом педагогической науки. Вместе с тем понятию воспитания приписывают и более узкое значение, подразумеваемое, когда говорят о работе, направленной на формирование волевых и других типологических свойств личности. Хотя подобная рассогласованность толкований, как правило, не смущает авторов научных публикаций и учебных изданий по педагогике, представляется более убедительной позиция В.С. Леднева, который признает неприемлемой терминологическую неурядицу и считает, что образование нужно понимать как общественно организуемый и нормируемый процесс передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане биосоциальный процесс становления личности (Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – С. 52). Это, полагает он, оправдано и содержательно, и этимологически, ибо “образование” буквально означает “формирование образа”, приобретение действительно человеческих качеств.

Здесь нам нет надобности более обстоятельно обсуждать детали дискуссии о предмете педагогики, а также полемики по вопросу о соотношении педагогики и философии образования. Отметим лишь, что при обсуждении статуса педагогической науки следует учитывать зафиксированные еще в неокантианстве значимые различия между науками о сущем, называемыми обычно фундаментальными, и науками о должном, представляющими различные отрасли прикладного научного знания. Действительно, есть области научного исследования, предмет которых максимально элиминирован от всяких влияний субъективного фактора. Законы физики, химии, биологии, математи-

ки обычно формулируются таким образом, чтобы в них явно не присутствовали человеческие предпочтения, ценности и цели. Это не означает, конечно, что соответствующие науки вовсе безразличны к человеческим нуждам; просто они считаются призванными обеспечивать описание и объяснение действительности "самой по себе", в ее чисто объективной сущностной определенности. Субъект познания здесь лишь подразумевается – как такой элемент познавательного процесса, который производит вычленение из совокупного бытия определенной области явлений, обеспечивает строго объективную их фиксацию и столь же объективное их истолкование.

Даже там, где предметом объективного научного исследования становится человеческая жизнь в ее экономических, социальных, политических, психологических, биологических или иных аспектах, человек подвергается изучению не как экзистенциальный центр, неповторимая личность, а как элемент некоего обезличенного многообразия. При этом предполагается, что установленные объективные свойства и законы явлений природной, социальной и духовной действительности могут быть далее целесообразно использованы людьми с учетом их конкретных нужд посредством осуществления соответствующих прикладных исследований и разработок.

Педагогика, рассматриваемая в этом плане, несомненно, является прикладной наукой, ибо она изучает процессы образования, воспитания человека не "вообще", а в их связи с определенными историческими и социально-культурными обстоятельствами и с учетом особенностей отдельных личностей. Нас не должны вводить в заблуждения многочисленные общие принципы и законы образовательной деятельности, о которых более или менее подробно повествуется в учебниках по педагогике. Эти принципы и законы недалеко отстоят от соображений здравого смысла, а сама их множественность и порой констатируемая аксиоматичность в соединении с некоторой факультативностью их состава наводят на мысль, что подобные интересные и поучительные утверждения не являются элементами фундаментальной научной теории.

В науках, которые общепризнанны как фундаментальные, для выявления основополагающих законов приходится осуществлять предварительное абстрагирование, вводить идеализированные объекты, производить мысленные эксперименты над ними, описывать выявившиеся сущностные связи с помощью некоторого формального, как правило, математического аппарата, а затем фиксировать операциональные определения фигурирующих в уравнениях

теории величин, выполнять ступенчатую редукцию абстрактных объектов фундаментальных теоретических схем – и т.д. Все эти процедуры едва ли используются в сколько-нибудь полном объеме исследователями, работающими в области педагогики; самое же главное состоит в том, что последовательное их применение в данной области не только затруднительно, но и малоэффективно или просто избыточно.

Дело в том, что педагогика в принципе не может абстрагироваться от человеческой субъективности, не потеряв при этом свой гуманитарный статус, вытекающий из специфики предмета изучения, каковым является человек, его образование, воспитание. Вынесение субъективного компонента “за скобки” может означать, что исследователь, осуществляющий такое абстрагирование, озабочен не становлением человеческой личности, самоценности и самобытности которой он здесь не учитывает, а достижением каких-то иных целей, относительно которых человек выступает средством, инструментом. Возможно, кто-нибудь и назовет такое исследование педагогическим, но огромное большинство педагогов, которые видят в учащихся живые личности, значимые сами по себе, отторгнет подобную педагогику.

Резко и вместе с тем справедливо характеризует издержки позитивистской ориентации педагогической науки А.И. Левко, который отмечает, что “современную педагогику интересуют уже не столько субъективность человека, ценностно-нормативная и эмоциональная основа его духовности, сколько закономерности его развития как объекта той или иной социальной системы. Главное здесь – познать эти объективные закономерности и с их помощью построить соответствующую модель развития или модель педагогического процесса. Личность человека рассматривается исключительно со стороны ее внешних, сугубо функциональных проявлений, а главной задачей педагогики становится их планирование” (Левко А.И. Естественнонаучные и социокультурные принципы познания в педагогической науке // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 5-6. – С. 56). Тем самым усиливаются познавательные возможности педагогики в ущерб ее гуманитарной сущности. В действительности прикладной характер и пристальнейшее внимание к человеческой субъективности – это не симптомы слабости педагогики или ее неполноценности, а просто отличительные, конститутивные ее особенности, и притом имеющие вполне определенную мировоззренческую направленность, соотносящиеся с философской антропологией, выражающие и преломляющие в практике фундаментальные идеи и интенции последней.

Нас не должны вводить в заблуждение термины “фундаментальное” и “прикладное”, используемые по отношению к научному знанию. Фундаментальность знания понимается не только как его глубинность, но и как неопределенность его практического значения, подлежащего еще установлению. В этом смысле прикладное знание тоже может быть фундаментальным, если оно освещает основы бытия. Далее, следует признать, что науки о сущем, устанавливающие объективные свойства и законы соответствующих явлений, имеют по отношению к человеческой деятельности служебный, инструментальный характер. Они, как правило, непригодны для обсуждения ценностей человеческого бытия и выработки кардинальных целей нашей деятельности, но зато они позволяют прояснить условия осуществления этих целей и выбрать наиболее рациональный способ действий. Человеческие ценности присутствуют в этих науках неявно и специально не подчеркиваются именно потому, что речь здесь идет не о целях, а о средствах.

Наряду с такими науками, составляющими преимущественно корпус естествознания, осуществляющего, по возможности, строго объективное исследование, имеются науки гуманитарные, предмет которых теснейшим образом связан с человеческим бытием. История, языковедение, искусствоведение тоже устанавливают факты и законы, но только относятся они к сфере деятельности людей, пронизанной субъективностью и духовностью. Субъективная сторона здесь не только не устраняется из рассмотрения, а наоборот, выступает как носитель и источник объективных значений. Так, историю творят люди, руководствующиеся своими интересами и более или менее правильно и полно понимающие ситуацию своего бытия. Ценности культуры тоже создаются людьми и вбирают в себя их субъективность и духовность, обретающие, в случае творческого успеха, объективное и всеобщее значение. Естественные науки, открывая новые средства человеческой деятельности, могут вместе с тем выявлять объективные границы допустимого в наших действиях, устанавливаемые, например, экологическим императивом. В свою очередь науки о культуре, о человеческой духовности направлены на осознание глубинных ценностей человеческого бытия. Особую роль здесь играет философия, обеспечивающая интегральный охват в теоретическом мышлении жизненного отношения человека и мира.

Итак, если признать, что педагогика является прикладной наукой, то на какое же фундаментальное знание она может опереться в своих построениях? Здесь можно было бы привести заимствованный из

учебников по педагогике обширный перечень наук, из которых она черпает исходные для нее сведения и их обобщения. Некоторое разнообразие в данный перечень вносит В.Мацкевич, который полагает, что педагога нужно учить эпистемологии, семиотике, логике, диалектике, риторике, гомилетике, праксеологии, герменевтике, психологии и социологии, а для непедagogических специальностей курс педагогики можно синтезировать из материалов этих наук (Мацкевич В. Полемиические этюды об образовании. – Лиепая: Изд-во О. Аугустовской, 1993. – С. 166 – 169). Во всяком случае ряд наук и вообще познавательных и мировоззренческих предпосылок педагогики принципиально неполон до тех пор, пока он остается несоизмеримым с человеком как личностью, имеющей качество и достоинство сознательного субъекта и экзистенциального центра бытия. На дотеоретическом уровне позицию такого субъекта выражает религия как наставление об абсолютно значимом и должном для человека. На уровне теоретического мировоззрения эту задачу решает философия, сущностно ориентированная на антропологическую проблематику.

Философы теоретически обосновывают, каким должно быть мировоззрение людей, а в конечном итоге и сами эти люди, поскольку они на деле руководствуются своим мировоззрением. Философия предлагает людям излагаемые в виде мировоззренческих теорий принципиальные пути самопостижения, самооценки, саморазвития в соотношении с мировым целым. Практической реализацией философской теории может быть вся человеческая деятельность, вся жизнь отдельной личности и общества в целом, поскольку здесь осуществляется мировоззрение и производится проверка его действительности, правильности и эффективности. Но такое определение практики, с которой соотносится философия как мировоззренческая теория, является чрезвычайно широким и недостаточно функциональным.

Поэтому представляется необходимым ввести понятие о практике, специфической для мировоззренческой теории, непосредственно реализующей и апробирующей эту теорию. Этой специфической для философии, ближайшей к ней практикой, опосредующей все остальные практические связи философии, является образовательная деятельность. В ходе образования человек обретает, а затем, возможно, меняет, преобразует свое мировоззрение, которым он руководствуется в своей жизни. Через образование, поскольку оно вбирает в себя и акцентирует определенные философские идеи, последние становятся достоянием людей и могут более или менее осмысленно и результативно использоваться ими. Нет иного пути от философа к людям,

к которым он обращается со своим наставлением и призывом, кроме как образование этих людей, доносящее до них его идеи, руководствующее ими или хотя бы принимающее их во внимание.

Если образовательная деятельность действительно необходима для философской теории как ее непосредственное практическое приложение и продолжение, то и для самой этой педагогической деятельности связь с философией отнюдь не маловажна, а в аспекте теоретического мировоззренческого обеспечения и обоснования – просто незаменима. При этом философия едва ли может служить инструментом, используемым для решения конкретных образовательных задач. Когда от философа ожидают, что он разработает какую-нибудь новую образовательную технологию или предложит развернутое содержание определенной учебной дисциплины, то ему по существу предлагают покинуть занятия философией и проявить себя на поприще педагогики. Такое, конечно, бывает; подобно этому, не исключено участие философа в физических, математических и иных конкретно-научных исследованиях. Однако во всех этих случаях он выступает уже не как философ, и соответствующая его работа должна оцениваться по правилам, принятым в данных конкретных науках, с философией непосредственно не совпадающих, хотя, возможно, тесно связанных с нею.

Педагогика правомерно рассматривается многими авторами как прикладная философия, поскольку из философии она берет исходные идеи о сущности человека и общества, о целях образовательной деятельности. При этом вполне возможно, что кто-нибудь из деятелей педагогической науки, размышляя о ее мировоззренческих основаниях, придет к выводу о том, что известные ему философские концепции не отвечают должным образом на волнующие его мировоззренческие вопросы, и создаст новое широкое учение, подобно Я.А. Коменскому, “пансофия” которого входила во “Всеобщий совет об исправлении дел человеческих”. В таком случае ученый-педагог явит себя миру также и в качестве философа и включится в давний и не имеющий шансов на скорое завершение спор о смыслах и ценностях человеческого бытия, вытекающих из сущностного местоположения человека в мире. Педагогическая же наука выступает как особый, надстроечный уровень совокупной образовательной практики, или как непосредственное научное обеспечение последней. Образовательная практика иерархизирована и включает в себя специализированную исследовательскую деятельность. Аналогичным образом иерархизированы сельскохозяйственное или, скажем, промышлен-

ное производство, прямо включающее в свой “корпус” заводские научные лаборатории, проектно-конструкторские подразделения и целые научно-исследовательские институты; возможны также отраслевые академии наук – инженерных, сельскохозяйственных и т.д.

Различие между мировоззренческой теорией (точнее, совокупностью гипотез) и образовательной практикой становится особенно наглядным, если мы учтем то обстоятельство, что для философии значима радикальная новизна ее построений, ограничиваемая, может быть, идеологическими соображениями, а также случающейся нехваткой конструктивных идей. Простое повторение уже высказанных мыслей не имеет никакого отношения к творческой разработке философской проблематики. Образование же, будучи практической деятельностью, ориентировано не только на новации и оперирует отнюдь не одними лишь предельными понятиями, которые можно переистолковывать и преобразовывать по своему разумению, не опасаясь исказить чью-то жизнь или натолкнуться на жесткое сопротивление изменяемой реальности. В работе учителя есть своя сезонность, свои “посевы” и “жатвы” и, конечно же, неизбежные и частые повторы. Философ способен мыслить неординарно, генерируя такие идеи и подходы к истолкованию бытия, которые могут показаться парадоксальными с точки зрения здравого смысла, противоречащими привычному пониманию гуманизма (вспомним хотя бы Ницше), переворачивающими устоявшуюся систему нравственных ценностей и т.д. Верность традиции и авторитетам является добродетелью скорее в религии, чем в философии, а оглядка на мнение общественности порой кажется избыточной хотя бы уже потому, что общественность может просто ничего не знать о некоторых особенно экстравагантных философских новациях. Иное дело сфера образования, где даже педагог-новатор или исследователь, проводящий педагогический эксперимент, должны соотноситься с позицией родителей, да и просто выполнять многочисленные нормативные требования, продиктованные заботой о здоровье ребенка и его будущем. Для работника образования весьма полезно иметь широкую философскую эрудицию, знать разнообразные философские учения и их педагогические приложения, но при этом ему важно также не покидать твердую почву жизни, не утрачивать чувство реальности.

И для философов, и для педагогов имеет существенное значение различение основных стадий жизненного пути человека и прояснение специфики решаемых на каждой из них мировоззренческих задач. Вместе с тем философы обычно концентрируют внимание на проблемах “взрослого” сознания, поскольку категориальные мировоз-

зренческие структуры в полной мере доступны именно взрослым, тогда как у детей преобладает эмоционально-образное мироощущение и мировосприятие. Тем не менее детское мировоззрение тоже реально структурировано, и оно является достойным объектом философского исследования хотя бы потому, что базовый принцип гуманизма требует признать самоценность детства, не сводимую лишь к подготовке дальнейших этапов жизненного цикла человека. В последнее время активно и плодотворно обсуждаются вопросы приобщения детей к доступным и интересным им сторонам философского миропонимания. Для педагогической же науки и практики вопросы детства являются приоритетными и разрабатываются особенно тщательно, тогда как образование взрослых лишь сравнительно недавно стало привлекать к себе повышенное внимание со стороны исследователей.

Эти и другие различия между философией как теоретическим мировоззренческим поиском и образованием как практической деятельностью складываются на фоне и в рамках неоспоримой взаимообусловленности решаемых ими задач. Рассматривая образование в единстве его личностно-индивидуальных и социально-культурных аспектов, в его онтологической, бытийной определенности и значимости, мы имеем основания утверждать, что оно является практикой, специфической для мировоззренческой теории. Однако означает ли эта сущностная обращенность и философии, и образования к проблемам человеческого мировоззрения, что образовательная практика всегда и всецело основывалась на философской теории?

Отвечая на данный вопрос, следует учитывать, что образование, несомненно, всегда нуждалось и ныне также нуждается в мировоззренческой ориентации, но в определенных исторических обстоятельствах ее могут обеспечивать и нефилософские формы мировоззрения, главным образом религия. В образовательной деятельности, по крайней мере на ее первоначальных, элементарных ступенях имеются такие черты, которые нередко делали излишним обращение к философии даже после возникновения последней. Известно, что в Древней Греции, да и в эпоху средневековья философия была связана преимущественно с высшим для того времени образованием, а вопросы элементарного, начального образования не вызывали обостренного интереса у общественности. Психологически проще было, как отмечает М.М. Рубинштейн, «прежде всего задуматься над теми вопросами, которые охватывали высшее знание, в первую очередь – философия, потому что на них наталкивает сама жизнь, а затем уже отыскивать средства для их разработки, какими являются чтение

и письмо" (Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1922. – С.16).

В истории общества выделяют несколько основных типов образовательной деятельности. Различаются они по тому набору ценностей, которые признаются обязательными для усвоения личностью в процессе образования, по содержанию отвечающего этим ценностям образовательного материала, а также по методам и организационным формам образовательной трансляции данного содержания. Н.А. Люрья, специально исследовав данный вопрос, отмечает особенности, во-первых, традиционного типа образования, когда все виды человеческой деятельности и все культурные содержания передаются последующим поколениям в процессе непосредственного общения родителей и детей. Во-вторых, исторически значим частичный тип, при котором одни виды деятельности и часть культурного багажа передаются уже с помощью специально создаваемых общественных образовательных институтов, а остальное содержание образования транслируется прежними, традиционными средствами. Наконец, третий, профессиональный тип образования характеризуется тем, что все сферы человеческой деятельности охватываются институциональными формами воспроизводства. Здесь выделяется также особый тип образованности, выражающий гуманистический идеал современного образования и призванный обеспечить преодоление существующей разорванности (частичности) индивида в обществе. Известны и другие классификации образовательных парадигм, педагогических формаций и т.д.; их содержательный аналитический обзор дан в публикациях Н.И. Латыша, Т.Н. Буйко (Латыш Н.И. Образование на рубеже веков. – Мн.: НИО, 1994; Буйко Т.Н. Указ. соч.), но мы можем ограничиться схемой Н.А. Люрья как наиболее простой и вполне приемлемой с точки зрения задач, решаемых в нашей работе.

Очевидно, что традиционный тип образовательной деятельности не предполагает необходимости и не открывает возможностей для осуществления философской рефлексии над основаниями этой деятельности. Возникновение специализированных образовательных институтов побуждает к теоретическому осмыслению соответствующих видов образования, которое поначалу осуществляется в рамках слабо расчлененного на подотрасли философского знания (Сократ, Платон, Аристотель); из него впоследствии выделяется и обретает относительную самостоятельность, наряду с другими конкретными науками, педагогика, наглядным выражением достижения которой определенной зрелости явилось опубликование Я.А. Коменским "Великой дидактики".

В принципе не только традиционная, но и в значительной мере институционализированная образовательная деятельность может основываться преимущественно на религиозном мировоззрении, предлагающем людям свод практически значимых, подкрепляемых культурной традицией наставлений относительно базовых ценностей бытия, правил поведения и т.д. Всякая развитая религия содержит определенное описание цели человеческой жизни и путей, ведущих к ее достижению. Многозначительность и своеобразная плодотворность религиозной педагогики отчасти связана с тем, что последняя исходит из утверждения сверхприродной сущности бытия и необходимости для человека следовать своему высшему предназначению. Признание, что человек есть существо “не от мира сего”, содержит в себе немалые воспитательные возможности, побуждая личность не растворяться в утилитарных заботах повседневности и не довольствоваться достигнутым уровнем духовной зрелости, а стремиться превзойти себя нынешнего, продвигаясь к возвышенной, хотя, может быть, и недостижимой цели. Такова вообще природа идеала, который должен быть труднодостижимым, иначе падает и его притягательная сила, и его способность направлять человеческую личность на самовозвышение. При этом, например, современная православная педагогика отнюдь не отрицает научных основ организации образовательной деятельности и стремится развивать многие идеи, которые доминируют в педагогическом мышлении наших дней (См., напр.: Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М., 1993; он же. Педагогика. – М., 1996), сообщая им, конечно, специфически религиозную направленность.

Тем не менее секуляризация образования, насыщение его все более обширным и разносторонним научным содержанием, повышение значимости профессиональной подготовки специалистов ведут к тому, что религиозные мировоззренческие обоснования и ориентации образовательной деятельности постепенно утрачивают доминирующие позиции. Педагогическая наука Нового времени отнюдь не игнорирует религиозные мировоззренческие мотивы, но в большей мере обращается за мировоззренческим наставлением к философии, которая в целом успешнее согласуется с новым образовательным содержанием, с новой организацией и социально-культурной направленностью практической педагогической деятельности, нежели религиозные предания и предписания. Философия в Новое время часто рассматривается как высшая или, по крайней мере, интегральная наука, и это подкрепляет убеждение, что научная постановка дела образова-

ния должна иметь зрелые, продуманные философские основания. В наши дни вопрос о научности философии ставится и решается менее жестко, тем не менее глубинное родство философии и науки можно считать неоспоримым, по крайней мере в плане применения базовых форм теоретического мышления. Философия органично включается в онаученное образование, становится учебной дисциплиной и уже в таком адаптированном виде вовлекается в процесс подготовки специалистов, в том числе и педагогического профиля.

Поскольку связи философии и образовательной деятельности утвердились и признаны в их значимости, необходимо рассмотреть, достаточно ли субъектам образования для эффективного удовлетворения их потребности в мировоззренческой теории ориентироваться на определенную философскую концепцию, или же им нужно располагать их совокупностью, имея в виду осуществление педагогически ориентированного философского синтеза, результаты которого совсем не обязательно должны отливаться в системные формы, ибо установлено существование еще и проблемного, а также и наименее жесткого культурно-образовательного философского синтеза.

### **Вопросы для самоконтроля**

1. Что означает определение образовательной деятельности как практики? Каковы особенности этой формы практики?
2. В чем состоит различие между фундаментальными и прикладными науками? Почему педагогику следует считать прикладной наукой?
3. В каком отношении образовательная деятельность есть практика, специфическая для философско-мировоззренческой теории? Что означает понимание педагогики как прикладной философии?
4. Каковы основные исторические типы образовательной деятельности и каковы свойственные им мировоззренческие основания?

## **8. РОЛЬ ФИЛОСОФСКОГО СИНТЕЗА В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ ОБОСНОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Практическая деятельность образования соединяет как случающиеся творческие взлеты, связанные, например, с деятельностью педагогов-новаторов, так и обширный слой устоявшегося, повторяющегося, ставшего повседневностью. Повышенное внимание современных исследователей к проблемам повседневности связано в значительной мере с преодолением сциентистских иллюзий и миро-

воззренческого высокомерия по отношению к практическому бытию людей. Методически осуществленная в Новое время и продолженная в наши дни критика чистого разума способствовала уяснению того обстоятельства, что даже самые изощренные теоретические построения, претендующие на роль сущностной картины мироздания, отправляются от человеческого практического жизненного опыта и, будучи своеобразной надстройкой над ним, должны доказать и реализовать свою значимость в конечном итоге именно в мире ощущаемой и переживаемой нами повседневности.

Повседневная практическая жизнь людей – это и есть та первичная для каждого из нас реальность, с которой мы соотносим философские, научные, религиозные, художественные образы, притязающие на раскрытие подлинного бытия. В работе П. Бергера и Т. Лукмана “Социальное конструирование реальности”, как и ранее у А. Шюца, эти особые, сверхобыденные миры характеризуются как “конечные области значений”. Конечность их состоит в том, что в указанных надстроечных, по отношению к обыденности, реальностях невозможно жить, поскольку все базовые процессы жизнедеятельности человека имеют форму и размерность повседневности; для начала нужно просто жить, чтобы затем – иногда – можно было жить идеей, верой, научным или художественным творчеством. При этом каждая из надобыденных областей реальности имеет свои специфические механизмы “оповседневнивания” (Социо-Логос. – С.40), особые способы введения ее феноменов в мир каждодневной практической деятельности. Грань между обыденностью и указанными своеобразными надстройками над ней относительна и проницаема в обоих направлениях.

Понятия повседневного, обыденного, привычного однопорядковы и выражают определенную стабилизированность строя человеческой жизни, типичность происходящего в ней. П. Бурдьё констатирует, что среда человеческого бытия производит габитус, функционирующий как совокупность принципов порождения и организации практики, практических схем деятельности, оценивания и классификации результатов, подогнанных к реальной ситуации, но не являющихся ни продуктом сознательного и целенаправленного планирования, ни простым отпечатком внешних воздействий (Бурдьё П. Начала. – С. 22 – 34). Эта предрасположенность к действиям, соответствующим требованиям жизни, выражает момент устойчивости, относительной повторяемости процессов и событий повседневности, благодаря чему ранее приобретенный опыт может использоваться вновь и вновь, не подвергаясь коренной ломке и не требуя систематичес-

кого и напряженного обдумывания, теоретизирования. Вместе с тем обыденное мировоззрение, которое можно также назвать практическим в отличие от теоретического, поскольку рефлексивность его бывает незначительной, а вырабатываемые им регулятивы имеют прикладную направленность, – это практическое мировоззрение отнюдь не обязательно отторгает научные и другие специально выработанные знания, идеи, духовные ценности; просто все они, переходя в состояние обыденности, включаются в новые для них связи и перестают отделяться от практических ситуаций, в которых они начинают функционировать, а становятся более или менее привычными инструментами практической деятельности.

Мир практической жизнедеятельности людей не есть простой конгломерат, хаотическое сцепление событий и процессов. Таким он представляется лишь в том случае, когда его рассматривают, руководствуясь некой внешней для него установкой. Повседневность переживается и осознается людьми как определенная целостность, которая хотя и центрируется вокруг человека, пронизывается его заботами, его субъективностью, но, вместе с тем, имеет достоинство неоспоримой реальности, бытийности, с которой нужно считаться и которая не допускает произвольных перекраиваний. Объективное всегда выступает для нас в формах субъективного, и если эти формы удостоверены жизненным опытом, то у нас нет оснований не доверять им. Поэтому в повседневности внимание людей концентрируется не на ее субъективных характеристиках, а на организуемом этой субъективностью объективном содержании. В своей практической деятельности люди выступают в основном как реалисты, и все предлагаемые им радикальные новшества, в том числе и необычные воззрения, они соизмеряют со здравым смыслом, практическим чувством реальности.

Взаимодействуя с различными областями специализированного опыта, мир повседневности выступает основанием, предпосылкой для творчества нового, осуществляемого в надобыденных сферах, а также поприщем практических применений и показателем жизненной значимости всех этих многообразных новаций (Социо-Логос. – С. 45). Через творческие взлеты и их практические приземления, через рутинные, частичные изменения и улучшения, охватывающие все формы обыденной жизни, происходит постепенное, но неуклонное преобразование последней, свидетельствующее о том, что мир повседневности, складывающийся на основе суммирования и усреднения различных видов человеческого опыта, “привыкания” людей к значимым его

сторонам и результатам, обладает поучительной способностью к расширению за счет адаптации к своим нуждам и в меру своих возможностей достижений специализированных областей творчества.

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

Здесь обнаруживается своеобразная двойственность позиции образования по отношению к миру повседневности. С одной стороны, образование, ушедшее от патриархальных форм "домашней школы", как бы исторгает образующуюся личность из сферы обыденности и вовлекает ее в сложное переплетение специфических реальностей, открываемых или создаваемых науками, искусствами, религиозными верованиями и т.д. Учащегося нацеливают на то, чтобы напрягать силы и преодолевать соблазны повседневности, продвигаясь к подлинным высотам знания, приобщаясь к тем духовным ценностям, освоения которых требуют общественные условия жизни. С другой стороны, работники системы образования прилагают целенаправленные усилия для того, чтобы сделать необычное, предъявляемое учащимся в качестве содержания образования, возможно более понятным, доступным, приблизить его к повседневной жизни. Для этого порой требуется предельное упрощение знаний, включаемых, в силу их признанной общезначимости, в содержание общего образования.

Различные миры необыденных реальностей, открываемые духовным творчеством людей, нередко существенно отличаются друг от друга, и ученому-биологу бывает ничуть не легче понять ученого-теолога, чем неученому обывателю – их обоим. Деятельность образования оказывается весьма значимой в плане формирования предпо-

сылок взаимопонимания между специалистами разного профиля на основе некоего усредненного языка современной культуры. Образование берет на себя функцию интегратора культуры, связывая в своем содержании обыденный и необыденный уровни бытия, а в последнем – различные специализированные отрасли. Оно вносит свой вклад в установление связей между социально дифференцированными версиями определенной национальной культуры, а также между различными национальными культурами. При этом непреходящей задачей образования является мировоззренческое становление личности, которое в той или иной мере возвышает ее над прежде охватывавшей ее обыденностью и, вместе с тем, предполагает утверждение некоторой новой обыденности, преобразенной и обогащенной усвоенными ценностями, продуктами специализированного духовного творчества.

Отмечаемая многими авторами специфическая целостность, внутренняя интегрированность обыденного бытия воспроизводится в сознании людей и обуславливает соответствующую целостность их практического мировоззрения, не сводимую, однако, к теоретической стройности и логической упорядоченности. Обыденный мировоззренческий синтез не является строго научным, а равно и строго религиозным, философским и т.д., ибо он направляется именно практическими побуждениями. Вместе с тем в процессе образования личности и под влиянием нового образовательного содержания данный синтез охватывает все более широкий круг достижений надобыденной духовной деятельности, переводя практическое мировоззрение в состояние, характеризующееся большей сложностью, динамичностью, открытостью переменам, большей значимостью в нем “онаученных”, идеологизированных и других специализированных сегментов. И поскольку в сферу образования, в том числе и самообразования отдельных людей, включаются материалы, заимствованные из совокупного багажа философских учений и идей, образующаяся личность – под влиянием педагогов, других авторитетных людей или же самостоятельно – осуществляет доступными ей способами и в меру своего теоретического мировоззренческого развития индивидуально выраженный философский синтез, имеющий, как правило, жизненно-практическую ориентацию.

Свое практическое мировоззрение есть, конечно, и у педагога. Здравый смысл хорошего учителя демонстрирует высший класс обыденности, активно впитывающей то новое, которое признается полезным для дела, и умело интегрирующей его с апробированным ста-

рым, соединяя их в функциональную целостность на основе мировоззренческой чуткости и взыскательности. Хороший учитель обычно знаком с различными философскими, педагогическими, психологическими и иными концепциями, значимыми для его работы или просто заинтересовавшими его, но радикальным теоретическим новшествам он доверяет едва ли больше, чем своему практическому опыту, а также опыту своих коллег, понимая при этом, что сам этот опыт отнюдь не чужд теории и уже вобрал в себя многие ранее оформившиеся теоретические идеи, прошедшие многократную проверку. Решая повседневные образовательные задачи, педагог-практик учитывает то обстоятельство, что теоретические концепции, освещающие многие стороны его работы, являются по отношению к ней своеобразными интеллектуальными инструментами, использовать которые нужно осмотрительно, обдумывая оптимальное их сочетание, экспериментируя и извлекая уроки. Интуитивно он убежден в том, что никакая теория в одиночку не в состоянии исчерпать практику, в том числе и практическую образовательную деятельность, поэтому в интересах практики нужно стремиться к осуществлению конструктивного теоретического синтеза.

Данное утверждение следовало бы распространить не только на конкретно-научные теории, но и на философские, мировоззренческие учения. Если мы согласны с тем, что современная образовательная деятельность есть практическая реализация мировоззренческой теории, а философия в целом изначально и по сути выступает как мировоззренческая теория образовательной практики, то нужно признать, что для эффективного выполнения философией данной функции необходим педагогически ориентированный философский синтез, объединяющий и согласующий друг с другом признаваемые плодотворными мировоззренческие идеи о человеке, его становлении и бытии. Иными словами, поскольку философски образованными людьми уже осуществлен культурно-образовательный философский синтез, встает задача конкретизировать его применительно к специфике образовательной деятельности. Решают эту задачу, с одной стороны, философы, социологи, культурологи, исследующие проблемы образования, а с другой стороны – деятели педагогической науки и практики. Образовательная деятельность многоуровневая и разноплановая; таково же в идеале и ее философское обоснование, и едва ли возможно устанавливать здесь окончательные и общеобязательные истины. Педагогически ориентированный философский

синтез – это область дискуссий, критического осмысления пройденного пути и поиска конструктивного согласия относительно понимания желаемого будущего и способов его достижения.

Педагог, наставляющий учащихся относительно базовых жизненных ценностей и целей, вытекающих из сущностных связей человека с миром, и согласующий с этими мировоззренческими идеями излагаемые им дисциплинарные знания, должен сам понимать основания выполняемой им деятельности. Изучая историю образовательных идей, М.М. Рубинштейн сделал вывод о том, что почти все значительные системы педагогики были созданы или крупными философами, или последователями тех или иных философских школ. Однако означает ли это, что каждое оригинальное и практически значимое педагогическое учение обязательно должно основываться на строго определенной философской системе или реализовывать идеи определенной философской школы? Действительно ли “чистота”, однородность философских оснований является условием практической эффективности педагогической теории? Для ответа на этот важный вопрос недостаточно было бы ограничиться лишь общетеоретическими рассуждениями. Здесь нужно обратиться к реальной истории педагогики, памятуя, конечно, о ее обширности и сложности и неизбежности редуцирования ее, в рамках данной работы, к нескольким наиболее показательным примерам.

Итак, напомним, что одним из первых деятелей образования, который не только разработал широкую и целостную педагогическую концепцию, но и на деле обеспечил реформирование школы, и притом с такой основательностью, что и сегодня массовая школа в значительной мере реализует его образовательную модель, был Я.А. Коменский. “Пансофия” Коменского – это интегральное знание о мире, претендующее на воспроизведение всего его многообразия и противоречивости. Предметом человеческого познания, как утверждал Коменский, должны выступать мир духовный и мир материальный, мир идей и мир нравственных правил человеческого общежития, мир человеческого труда, повседневных забот, и мир вечный, открываемый религиозными учениями. Коменскому в принципе безразлично, откуда почерпнуты знания о природе, обществе и человеке, лишь бы они отличались достоверностью и служили достижению цели развития личности каждого ребенка, реализации конструктивного потенциала, заложенного в нем природой.

Опираясь на многочисленные высказывания Коменского и общую направленность его работ, можно утверждать, что он отчетливо

провозгласил принципиальную ориентацию на осуществление широкого мировоззренческого синтеза, направляемого гуманистическими педагогическими идеями. Выдвинутый Коменским принцип природосообразности в образовании ребенка призван был предохранить от педагогических односторонностей, от абсолютизации тех или иных мировоззренческих идей и установок, пристрастие к которым угрожало бы подчинить развитие человеческой личности слишком узкой и притом внешней для нее цели. Религиозное благочестие Коменского соединяется с твердой уверенностью в том, что человек изначально, по своей природе пригоден для положительного воспитания, гармоничного развития, и надо только внимательно относиться к требованиям природы, которая является лучшим образцом для подражания и лучшим учителем. Идея природосообразности – это антипод мировоззренческой фракционности, вытекающей из неуклонного следования одной-единственной философской школе.

Одной из наиболее влиятельных педагогических концепций XIX века, вообще весьма плодотворного для педагогики, была глубокая и неординарная теория И.Ф. Гербарта, который сам уделял большое внимание философскому творчеству, склоняясь к синтезу разнородных мировоззренческих идей. Интерпретируя некоторые положения философии Канта в духе реализма, Гербарт интегрирует их с важными посылами учений Лейбница и Вольфа. От кантовской “вещи в себе” он переходит к “реалам” как исходным элементам бытия, напоминающим лейбницевы монады. В его философской концепции можно усмотреть также ряд характерных моментов зарождавшегося в ту пору позитивизма. Из этой сложной композиции философских идей Гербарт выводит далеко идущие педагогические следствия, не исчерпываемые одной лишь концепцией “развивающего обучения”. И своими теоретическими построениями, и всей практической образовательной деятельностью Гербарт дал неоспоримые свидетельства значимости философии для педагогики и необходимости преодоления мировоззренческой односторонности последней. Если сам Гербарт стремился соединить программу научной педагогики с фундаментальной посылкой гуманистической направленности образования, подчеркивая важность воспитания к свободе, то некоторые его последователи усвоили и приняли в качестве руководства к действию лишь то из его наследия, что отвечало целям авторитарного воспитания и всемерного “накачивания” ребенка разнообразными знаниями в надежде, что это сделает его достойной личностью.

Коротко остановимся также на педагогической концепции Д. Дьюи, тесно связанной с разработанной им версией философии прагматиз-

ма. Здесь мы имеем дело, казалось бы, с “чистой”, теоретически однородной философской позицией, получившей развернутое педагогическое воплощение и оказавшей значительное влияние на постановку образования, прежде всего в США. Своеобразие ситуации состоит, однако, в том, что философия прагматизма отнюдь не отличается концептуальной монолитностью, чем и вызваны были ее неоднократные обвинения в эклектицизме. Прагматизм выступает как весьма своеобразная, “американизированная” версия философии здравого смысла, решительно избегающая всяких жестких умозрительных утверждений, апеллирующая к опыту как критерию истины и утверждающая полезность как синоним истины. Задача прагматизма состоит не в том, чтобы дать теоретическое изображение мира “самого по себе” – как раз эта задача им отвергается, а в том, чтобы, охватив разнообразные “миры” человеческой деятельности, постараться помочь человеку определиться относительно путей лучшего устройства в жизни и самореализации в рамках ценностей и норм “свободного общества”. Прагматизм Дьюи отнюдь не связан с игнорированием социальных проблем и предполагает активность личностной позиции в отношении социальной несправедливости, упадка нравственности и других тревожных процессов, нарушающих общественную стабильность. Разнообразные философские идеи, с точки зрения прагматизма, интересны только своими практическими приложениями.

Педагогическая концепция Дьюи исходит из признания самоценности каждой личностной индивидуальности. “Инструментальная педагогика” Дьюи базируется, как обычно, на учете возрастных особенностей детей, подчеркивая, однако, что ребенок должен с самого начала приобретать навыки доступного и интересного ему решения практических задач. Предполагается, что содержание образования ребенок должен черпать из конкретных педагогических ситуаций делания, разрешения проблем и осмысления происходящего при минимальном стеснении этого процесса учебными планами и программами. Поскольку не все, что будет нужно в жизни, способно вызвать у детей интерес, подчеркивается необходимость развивать у них волю, способность к самоорганизации. Школа толкуется как общество в миниатюре, дающее уроки того, как строить сотрудничество с другими людьми, приспосабливаться к обстоятельствам. Понятно, что при такой постановке образовательной деятельности требование усвоения системы знаний в целом отступает на второй план, а это оборачивается серьезными проблемами в общеобразовательной подготовке учащихся, что и вызвало острую критику данной педагогической модели.

Поучителен, хотя и весьма сложен для рассмотрения пример марксистско-ленинской педагогики, открыто декларировавшей приверженность идейно монолитному мировоззренческому учению, заявлявшему о своей строгой научности. Однако на деле марксистско-ленинская философия отнюдь не отличалась “герметичностью” концептуальных построений, и в нее со временем – и не без борьбы – проникало немало таких идей, которые были заимствованы из других течений философской мысли и получили легитимацию путем мастерской компоновки и подгонки высказываний Маркса, Энгельса, Ленина. Накануне “перестройки” в публикациях советских философов, по своему формальному статусу представлявших марксизм-ленинизм, можно было найти разработку или, по крайней мере, адаптацию и определенную популяризацию практически всех направлений современной философии.

Советская педагогика тоже не была совершенно однородной в отношении своих философско-мировоззренческих оснований. Достаточно напомнить здесь педагогические концепции П.П. Блонского и С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, дидактические теории Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, И.Я. Лернера, наконец, школу “диалога культур”, связанную с идеями М.М. Бахтина, Л.С. Выготского и В.С. Библера, нацеленную на преодоление плоского рационализма, культурной замкнутости и односторонности. Беда советской педагогики как массового, типичного, усредненного явления состояла отнюдь не в том, что она строилась на идеях философии марксизма, поскольку их творческое усвоение и использование само по себе не могло препятствовать расширению мировоззренческого кругозора. Может быть, чересчур жестко, но многозначительно звучат слова В. Мацкевича о том, что советская школа была принципиально беспринципна (Мацкевич В. Указ. соч. – С. 159). Она была готова выполнить любые указания, оправдать любые идеи, исходящие от политического руководства страны, и в таковом качестве она выпадала из сферы влияния творческой философской мысли. Школе, а с ней и педагогической науке навязывалось нефилософское, догматическое мировоззрение. Результаты этой многолетней практики ощущаются и в наши дни.

Мы ограничимся приведенными здесь немногочисленными, но в целом, как представляется, показательными примерами, подтверждающими вывод об интегративном характере философских оснований плодотворных педагогических концепций и реализующих их образовательных практик. Уместно напомнить относящееся также и к сфере образования высказывание Д.И. Широканова о том, что философия

при выполнении ею функции "синтезатора" не может быть "ограничена рамками одной школы, направления" (Шыраканаў Д.І. Філасофія і сучаснасць: праблемы асэнсавання рэчаіснасці // Гуманітарныя і сацыяльныя навукі на зыходзе XX стагоддзя. – Мн, 1998. – С. 89). Великие реформаторы образовательной деятельности, как правило, понимали, что решаемые ими задачи исключают жесткость, строгую партийную пристрастность мировоззренческих ориентаций. Человек – это живая и жизненная неопределенность, ускользающая от любых догматических определений, и если таковые еще возможны в рамках предельно общей философской теории, то ответственное, направляемое идеями гуманизма отношение к практической педагогической работе побуждает осмысливающих и новаторски организующих ее деятелей выходить за рамки любой стесняющей их умозрительной схемы, заботиться не о "чистоте" реализуемой ими философской позиции, а об эффективном, насколько это возможно в наличных обстоятельствах, решении вопросов, связанных с достойным образованием человеческой личности и продуктивным образовательным воспроизводством социума. В этом отношении образовательная деятельность является практикой всей философии, а не только отдельных, избранных ее учений, причем образовательная практика настоятельно побуждает философов к консолидации усилий в мировоззренческом осмыслении проблемы формирования и развития личности.

Будучи связана с образованием, предлагая ему базовые ориентиры и ценностные установки, философия испытывает на себе многие превратности его судьбы, возбуждая то повышенные ожидания и надежды, то сдержанное неодобрение или даже яростное осуждение. Когда общественная жизнь стабилизирована, отлажена и люди в основном удовлетворены ее состоянием, система образования, а равно и направляющая ее философия разделяют с другими общественными системами эту общепризнанную положительную оценку. Когда же общество охвачено кризисом, критике подвергается практически все, в том числе, конечно, и положение дел в образовании, и ситуация в философии образования. Поскольку весь современный мир претерпевает сложные и болезненные изменения, имеющие значимое человеческое измерение, уже много десятилетий подряд звучат обоснованные утверждения о кризисе современного образования и его мировоззренческих основ, предпринимаются попытки реорганизации образовательной деятельности.

Осуществляемой в последние годы в нашей стране реформе системы образования предшествовали преобразовательные усилия,

предпринимавшиеся в 1992 – 1993 годах и направлявшиеся идеей национально-культурного возрождения, развития белорусского национального самосознания. Правда, в те годы, как отмечает А.И. Левко, ставка была сделана “исключительно лишь на символическую, а не повседневную культуру” (Левко А.И., Ахмерова Л.В. Проблема ценностей в системе образования. – Мн.: НИО, 2000. – С. 178); отбиралось признаваемое ценным в фольклоре, традициях, менталитете, истории, языке и на этой основе конструировался национальный идеал, который предполагалось положить в основу содержания и организации учебно-воспитательного процесса. Такой нормативно-рациональный подход натолкнулся, однако, на непонимание большинством населения страны его замысла, отторжение его как надуманного, чуждого реальным заботам и жизненным установкам людей. Тем самым еще раз подтвердилось, что обречены на неудачу попытки трансформации системы образования, направляемые умозрительными идеями, игнорирующие человеческую ментальность, здравый смысл и жизненный опыт.

Очевидно, что образовательная деятельность должна учитывать многогранность белорусской национальной культуры, разнообразие питающих ее истоков. Так, А.И. Левко на основе материалов проведенных под его руководством крупномасштабных социологических исследований пришел к выводу о том, что в Республике Беларусь существенным является пересечение, взаимовлияние по крайней мере четырех типов культур – христианской (в ее православной и католической разновидностях), сельской, городской и индустриальной, причем в разных регионах страны влияние каждого из этих типов на мировоззрение людей и на результативность образовательной деятельности неодинаково (Социокультурные факторы формирования личности ученика общеобразовательной школы \ Отв. ред. А.И. Левко. – Мн.: НИО, 1999. – С. 32 – 39). Реальный уровень соответствующих мировоззренческих различий делает малоперспективной унифицированную стратегию реформирования школы и настоятельно побуждает к осуществлению педагогически ориентированного философско-мировоззренческого синтеза, специфицированного применительно к каждой масштабной социокультурной ситуации.

В 1995 году, в период подготовки реформы отечественной системы образования был опубликован проект Концепции национальной школы Беларуси, содержащий, так сказать, эскизный набросок новой философии образования. Авторы этого проекта высказали мысль о том, что современная модель образования должна базироваться на

мировоззренческом плюрализме (Концепция национальной школы Беларуси \проект\ \ М.А. Гусакоўскі, Ю.Э. Красноў, А.А. Палоннік і інш. \ Адукацыя і выхаванне. – 1995. – №10. – С. 97 – 99), в котором значимую роль играют постнеклассическая научная рациональность, установка на равноправие различных видов опыта – интеллектуально-познавательного, религиозно-мистического, морального, эстетического, практико-технического, а также отказ от претензий на формирование единого мировоззрения, ориентация на диалог культур разных народов и их синтез. В проекте отмечается, что “в связи с отказом современной философии от строительства универсальной метафизики (образа мира)” (Там же. – С. 99) образовательную деятельность нужно нацелить на развитие “системно-ситуативного мировоззренческого мышления”. Излагаемая авторами проекта в целом аргументированная оценка социокультурной ситуации в нашей стране завершается несколько менее реалистическим предложением школе взять на себя миссию инициатора и двигателя процесса нациогенеза, поскольку “образование может стать определенной руководящей инстанцией в отношении ко всему обществу, средством и механизмом его развития” (Там же. – С. 96). В Концепции реформы общеобразовательной школы, утвержденной и принятой к исполнению в 1996 г., широкие и общеобязательные философские декларации отсутствуют, принципы реформирования школы формулируются весьма взвешенно, а в конкретизирующей эту Концепцию Программе реализации реформы общеобразовательной средней школы в Республике Беларусь разработка философско-методологических и психолого-педагогических основ реформирования системы общего образования благоразумно отнесена на первый этап осуществления реформы.

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

В связи с этим рассмотрим некоторые мировоззренческие требования, которые предъявляет современная ситуация к высокообразованному человеку, т.н. интеллектуалу. Данный слой людей особенно значим в том отношении, что его представители не являются лишь пассивными потребителями образовательных услуг, а осознанно и требовательно относятся к обстоятельствам, складывающимся на рынке знаний и идей, способны определить свою позицию в отношении наличного культурного багажа, включающего и мировоззренческие концепции, а также повлиять на образовательную и мировоззренческую ситуацию в обществе. Заметим, что само по себе получение высшего образования в наши дни уже не гарантирует вхождения в интеллектуальную и культурную элиту общества. В развитых странах высшее образование стало массовым и, по существу, превратилось в особую форму подготовки квалифицированных работников, не обязательно предполагающую их преимущественную ориентацию на активное творчество в сфере культуры. Вместе с тем растущая распространенность высшего образования и определенное снижение его престижности не способны подорвать значимость идущей еще из средневековья идеи университета, объединяющего, с одной стороны, профессоров, авторитетных специалистов в своей области исследований, а с другой стороны – студентов, обучающихся не просто знаниям, а прежде всего способам их приращения через активное участие в научном творчестве. Подлинно научное, как и всякое высокочлассное образование не может быть массовым, ибо невозможно поставить на поток подготовку творцов новой науки и техники, композиторов и художников.

Носители действительно (а не формально) высшего образования, составляющие интеллектуальную и культурную элиту современного общества, не только обеспечивают увеличение его духовного богатства, но и производят переструктурирование последнего, ибо они стремятся и призваны действовать на уровне самых высоких достижений культуры своего времени, охватывать и осмысливать разнородное, даже противоречивое ее содержание. Так, философию они изучают не просто для того, чтобы на основе приобретенных знаний примкнуть к какой-нибудь школе, а главным образом для уяснения состава и действительного содержания тех мировоззренческих проблем, которые представляются наиболее актуальными, жизненно значимыми, и осуществления практически ориентированного культурно-образовательного философского синтеза.

При этом интеллектуалы далеко не обязательно занимают в общественной жизни позицию отстраненного, незаинтересованного

созерцания. Именно их усилиями многие общественные слои и группы, которые прежде не осознавали своей специфичности, не имели возможности четко выразить свои интересы и убедительно заявить о своих намерениях, сплываются в духовно интегрированное целое, обретают собственный голос и на деле становятся субъектами исторического процесса. Интеллектуалы переводят в отчетливые формулы смутные ощущения масс, благодаря чему многие люди проясняют для себя действительное положение вещей.

Люди самой высокой образованности и культуры составляют, по выражению А.Вебера, использованному К.Манхеймом, слой "социально свободно парящей интеллигенции", представители которой могут и не иметь сходного социального происхождения и объединяются именно по признаку образованности, которая оказывается в рамках данного слоя более значимой, нежели сословная принадлежность, имущественное положение или даже общность профессии. В сфере образования пересекаются самые разные социальные интересы и влияния, сталкиваются и сопоставляются альтернативные воззрения на мир (Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – С. 131 – 134). Человек, получивший систематическое высшее образование, оказывается в большей степени, нежели люди, его не имеющие, информированным о реальной сложности бытия. Не будучи оторванным от обыденных знаний и убеждений, он вместе с тем приобщен к знаниям более глубоким и упорядоченным, претендующим на высокий статус научности. Он осведомлен не только о ныне господствующих воззрениях, в том числе научных и философских, но и о тех, которые прежде вызывали доверие и уважение, а потом были подвергнуты критике и перешли в разряд устаревших и неистинных. Поэтому ему нетрудно допустить, что критерии истины историчны, изменчивы. Образование развивает способность к критической рефлексии и сообщает исходный материал для самостоятельных размышлений, пополняемый затем жизненными фактами и наблюдениями, творческой исследовательской работой.

Этим затрудняется формирование у высокообразованного человека догматической мировоззренческой узости, односторонности. Интеллектуалы многое знают, многое передумали и прочувствовали. Они умеют понять и воспроизвести ход мыслей других людей, воспринять их аргументацию и сопровождающие ее чувства. Поэтому им бывает нелегко занять определенную позицию в остром конфликте. Как отмечает К.Манхейм, часто встречающееся среди интеллектуалов "отсутствие твердых убеждений" – это обратная сторона того, что только

они и могут иметь подлинные убеждения (Там же. – С.136). Невелика заслуга в том, чтобы, имея то или иное социальное происхождение и соответствующее общественное положение, воспроизвести в своем мировоззрении жизненные интересы, стереотипы и предрассудки своего слоя, не пытаясь даже критически переосмыслить их.

Действительно интеллигентные личности, как правило, склонны к сомнениям при определении своей мировоззренческой и связанной с ней социальной позиции. Они нередко колеблются, выбирая и обосновывая ее. Под влиянием нового жизненного опыта и собственных размышлений они могут менять ее. Но это как раз и свидетельствует об осознанном и ответственном отношении их к своему мировоззрению. Убеждением, в точном значении этого понятия, является то, в чем человек действительно убедился, осуществив проверку соответствующих мнений и произведя осмысленный выбор из целого ряда вариантов. Такого человека в принципе можно и переубедить, если ему будут представлены веские аргументы. Но не является ли отсутствие способности менять свои убеждения скорее симптомом упрямства и ограниченности, нежели свидетельством мировоззренческого глубокомыслия? Философы непосредственно обращаются со своими учениями именно к этой, наиболее высоко образованной части общественности, надеясь найти здесь если не полную поддержку, то по крайней мере понимание и заинтересованное отношение к предлагаемым мировоззренческим новациям. В этой среде имеется немало людей, непосредственно занятых образовательной деятельностью.

На переднем плане поисковой деятельности как в философии, так и в науке основной формой представления новых знаний и идей являются публикации в периодических изданиях и в оперативной печати (препринты, сборники материалов конференций и т.д.). Такие публикации адресованы, главным образом, специалистам в соответствующих областях исследований. Однако уже в высшей школе обращение студентов-старшекурсников к массиву первичных публикаций вполне оправдано и широко распространено, а для аспирантов является совершенно необходимым. Более высокий уровень концентрации и, вместе с тем, систематизации нового знания обеспечивают монографии, каждая из которых, предлагая решение одной или нескольких взаимосвязанных крупных проблем, освещает в связи с этим общее состояние дел в соответствующей широкой области исследований. Для тех же, кто еще только получает научное /в том числе и философское/ образование, особенно значимой формой публикации является, конечно, учебник, систематически излагающий основы определенной области знаний.

Автор учебника не может ограничиваться изложением одних лишь новинок. Он должен как бы отступить немного назад и посмотреть на разрабатываемый предмет не только с позиции исследователя, но и глазами педагога, приводящего познавательный материал к виду, удобному для использования в учебном процессе. На этапе написания учебника работа мыслителя, ученого смыкается с трудом педагога, а исследовательская дисциплина преобразуется в учебный предмет, и в этой специфической форме новые научные знания и философские идеи включаются в деятельность образования и самообразования множества людей. Сфера и возможности образовательного и культурного влияния вузовского и особенно школьного учебника намного шире, нежели журнальной узкоспециальной публикации или даже монографии. Итак, для философии, в плане влияния ее на культуру общества, особенно значимо состояние философского мировоззренческого образования, в том числе и качество учебников по философии, из которых многие люди получают первые и, может быть, единственные представления о философии.

Подытоживая сказанное, можно констатировать, что философская идея образования предполагает признание за образованием, понимаемым и как индивидуально-личностная, и как социальная деятельность, сущностного онтологического статуса. Образуюсь, человек обретает личностное и вместе с тем социальное бытие, глубина и разносторонность которого выражается в его мировоззрении. Социализация, восхождение к культуре – это необходимая сторона личностного бытия и одновременно условие воспроизводства и функционирования социума. В процессе образования обнаруживается соизмеримость и соотносительность человека и мира. В личностном плане образование есть поэтапное, противоречивое, так или иначе охватывающее всю жизнь восхождение от необходимости к свободе, открывающее человеку многообразие природного, социального и духовного мира, формирующее предпосылки его самореализации. В социальном плане образование обеспечивает готовность человека к выполнению определенных социальных ролей и соответствующих видов деятельности.

Философия образования – это мировоззренческая рефлексия над основаниями, целями, экзистенциальными и социальными функциями образовательной деятельности. Поскольку современная образовательная деятельность есть практическая реализация мировоззренческой теории, а философия в целом, решая проблему человека, выступает как мировоззренческая теория образовательной прак-

тики, для эффективного выполнения философией данной функции необходим педагогически ориентированный философский синтез, объединяющий и согласующий друг с другом признаваемые плодотворными мировоззренческие идеи о человеке, его сущности, становлении, бытии. Эту образовательную конкретизацию результатов философского синтеза обеспечивают как сами философы, так и деятели педагогической науки и практики.

Само по себе философское просвещение субъектов образования едва ли способно привести к разрешению социальных проблем, однако расширение мировоззренческого кругозора этих субъектов, их осознанное и ответственное мировоззренческое самоопределение создает предпосылки для сущностной, а не только технологической, коррекции образовательной практики, открывающей перспективы ее гуманизации.

### Вопросы для самоконтроля

1. Каковы связи образовательной деятельности с миром повседневности и с областями специализированного опыта?
2. Как выполняет образование функцию интегратора культуры?
3. Какова роль педагогически ориентированного философского синтеза в повышении эффективности образовательной практики?
4. Какова роль интеллектуалов в осуществлении связей философии с образовательной практикой?

## 9. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЗНАНИЯ И ЦЕННОСТЕЙ В МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Мировоззрение, на формирование которого нацелена в конечном итоге вся образовательная деятельность, представляет собой нерасторжимое единство базовых ценностей человеческого бытия и обобщенных знаний, освещающих сущностные стороны взаимосвязи человека и мира. Между знаниями и ценностями нет непреодолимой грани, но нет и тождества. Предметы знания могут быть самыми различными, в том числе относящимися как к сферам природных и общественных явлений, так и к внутреннему миру человеческих мыслей, ощущений, переживаний. Не все эти предметы равноценны на разных ступенях личностного бытия и не все знания о них одинаково значимы для человеческой жизни. Ценностями обычно называют такие предметы (прежде всего идеальные), а также качества, состояния, значимость которых неоспорима и не нуждается в доказатель-

ствах или обоснованиях. Таковы, например, добро в противоположность злу, истина в противоположность ошибке или лжи, красота в противоположность безобразию или уродству. О каждой из ценностей мы в принципе можем составить понятие, приобрести более или менее обстоятельные знания о ее содержании и происхождении. Тем не менее базовые, основополагающие ценности как бы ускользают от исчерпывающего определения и вроде бы даже не нуждаются в нем. Мы нередко ощущаем нечто по-житейски избыточное, тяготеющее к скучному педантизму, в настойчивых попытках достичь окончательного прояснения соответствующих понятий. Относительно подобных вещей мы, говоря словами Хайдеггера, имеем предварительную понятливость, и этого как будто вполне достаточно для жизни.

Различение и даже противопоставление знания и ценностей, сущего и должного, встречающееся в неокантианстве и неопозитивизме, восходит в конечном итоге к кантовскому различению мира природы и мира свободы. Как известно, Кант систематически обосновывал вывод о том, что чистый разум в своем познании природы не вправе выходить за пределы опыта, если он надеется приобрести прочные знания, ибо здесь он сталкивается с самостоятельно существующим, хотя и не исчерпываемым познанием, материальным миром. Наука открывает нам законы природы, устанавливает всеобщую причинную связь природных явлений, но делает это она благодаря тому, что люди как субъекты познания упорядочивают свои ощущения с помощью доопытных форм чувственности, а затем подводят выстроенные таким путем образы предметов под доопытные же формы рассудочного мышления, в числе которых – категории необходимости, причинности, субстанции, всеобщего и т.д. Иными словами, люди сами конструируют картину природы, в которой все явления включены в неопределенно протяженные цепи причин и следствий и подчинены законам, однако материал для ее построения они берут из чувственного опыта, выступающего как объективная данность, независимая от человеческой воли.

Вместе с тем в сфере внутренней регуляции человеческих поступков разум выступает как подлинный законодатель, который, по Канту, не должен, унижая себя, слепо покоряться чувственным импульсам, подчиняться утилитарным соображениям, вообще замыкаться в узких рамках опыта, а призван самостоятельно устанавливать всеобщий закон нравственности, содержащий внутренне необходимое требование человека к самому себе как разумному и ответственному существу. Основанием этого закона как раз и является признание человека, поскольку он мыслит и является личностью, высшей и неоспоримой цен-

ностью. Следуя Канту, нужно согласиться, что знание этой исходной и основополагающей ценности не является строго научным, ибо оно не связано с чувственным опытом в силу принципиальной ограниченности последнего. Ценности, как это вытекает из философии Канта, вообще имеют внеопытный характер и находятся мыслящим разумом в самом себе, поскольку он управляет человеческими поступками, что и означает автономность человеческой воли, ее свободу.

Рациональный смысл различения знаний, основывающихся на опыте, и ценностей, утверждаемых в их якобы внеопытном происхождении, состоит в том, что наука, исследуя причинные связи и законы явлений, вынужденно абстрагируется от многого, признаваемого несущественным, или малоценным, т.е. явно или неосознанно базируется на определенных представлениях о ценностях, относительно которых у нее нет, конечно, надежного и удостоверенного знания. Поскольку людям в их жизни действительно нужны ценностные ориентиры, а научное их исследование уводит в бесконечность, люди просто принимают эти ценности в качестве самоочевидных или общепризнанных, не входя в детальное их обоснование, ибо это лишь парализовало бы их волю, затруднило бы выработку практических решений.

Представляется уместным напомнить здесь ход драматически напряженных размышлений Л.Н.Толстого об основополагающих ценностях человеческой жизни (Толстой Л.Н. Собр. соч. В 22 т. Т. 16. – М.: Художественная литература, 1983. – С. 106-165). Автор знаменитой "Исповеди" отмечает, что он довольно рано освободился от религиозной веры, которая была неглубокой, формальной, поддерживаемой преимущественно внешним давлением, и уверился в силе разума и неодолимости прогресса. И вот уже в зрелые годы он начинает задумываться о том, зачем он живет, каков смысл разнообразных усилий, наполняющих нашу жизнь, если она неизбежно заканчивается смертью. Доверие к человеческому разуму побуждало искать в науке, выражающей высшее его могущество, ответ на этот вопрос о жизни, ее смысле. обстоятельное изучение показало, что все человеческое знание делится по отношению к данному вопросу на две области. Одна из них представлена опытными или точными науками, которые вырабатывают весьма интересные и увлекательные знания, но их точность и ясность обратно пропорциональна их приложимости к вопросам жизни. Более того, эти науки в принципе непригодны для решения предельных вопросов о смысле бытия, ибо ограничены изучением причинной связи материальных явлений. Другой ряд знаний представляют умозрительные науки, вершиной которых является метафи-

зика. Науки этого ряда признают значимость вопроса о жизни, но ответа на него тоже не дают, предлагая вместо этого вначале выяснить, каков ход жизни всего человечества и какова сущность мироздания, чтобы отсюда достичь понимания смысла личностного бытия. Таким образом, и философия не отвечает на данный вопрос, а по существу лишь ясно его формулирует.

Научный и философский разум обнаружил здесь ограниченную пригодность; он лишь привел к выводу, что жизнь неразумна. Но разум – это неотъемлемая сторона и основа человеческой жизни. Как же может он отрицать жизнь? И тогда великий мыслитель обратился к жизненному опыту людей, не обремененных научными знаниями и на деле составляющих человечество, которое давно уже существует и отнюдь не собирается покончить жизнь самоубийством, а, наоборот, полагает смысл жизни в основном ясным, хотя реальные условия жизни этих людей бывают невероятно тяжелы. Это их знание базовых ценностей бытия оказывается основанным на вере, а не на рациональных доказательствах и данных методически осуществленного опыта. Обращение к вере необходимо потому, что ключевые вопросы о смысле и ценности человеческого бытия связывают конечную, ограниченную во времени и причинно обусловленную жизнь отдельного человека с бесконечностью мироздания. Значит, вопросы эти надо ставить по-иному, не так, как в науке. “Как ни неразумны и уродливы ответы, даваемые верой, они имеют то преимущество, что вводят в каждый ответ отношение конечного к бесконечному, без которого не может быть ответа” (Там же. – С. 140). При этом речь идет не о какой-то конфессионально ограниченной вере, терпящей ущерб как от ритуальных пустяков и суеверий, так и от своекорыстия ее адептов, а о вере как о выходе за узкие рамки опытной достоверности и логической доказательности и связывании отдельной личности с необозримым массивом истории и культуры, об интуитивном чувстве бесконечности и самоценности мирового бытия. Такая вера есть “сила жизни” (Там же. – С. 141). Она не должна противоречить разуму, но корни ее глубже, и более прочна она, по убеждению Толстого, в повседневной житейской мудрости, нежели в изощренных и специализированных умопостроениях.

Философское познание человека и мира родственно научному в том, что оно ставит и решает вопросы о сущности, необходимости, общезначимости предельных оснований бытия. Но, будучи мировоззрением, философия в целом не может и не должна абстрагироваться от человеческой бытийности и субъективности. Мир окружающих

нас объектов разделен на сектора или фрагменты, которые осваиваются соответствующими науками. После того, как Кант довольно убедительно показал невозможность познания вещей в себе, для философов было естественным обратиться главным образом к осмыслению отношения человека к миру, где мир познается и оценивается в его обращенности к человеку, в его связи с человеческими потребностями и устремлениями. Поэтому в неокантианстве был сделан вывод о том, что философское миропонимание по своей сути является ценностным, т.е., по словам В. Виндельбанда, проявляющим и реализующим нормативное сознание. Философия, по Виндельбанду, – это “наука о нормативном сознании... Философия сама есть продукт эмпирического сознания и не противостоит ему как нечто чуждое, но философия опирается на единственное условие ценности человеческой жизни – на убеждение, что в естественно-необходимом процессе эмпирического сознания присутствует некая высшая необходимость, и следит за точками, в которых эта необходимость проявляется” (Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. – М., 1995. – С. 52). Парадоксальное, но удивительно созвучное выводам Л.Н.Толстого завершение этой мысли состоит в том, что “убеждение в реальности абсолютного нормативного сознания есть дело личной веры, а не научного познания” (Там же. – С. 58).

Показательна аргументация Виндельбанда в пользу вывода о том, что философия есть критическая наука об общеобязательных ценностях. Будучи признанным специалистом в области истории философии, Виндельбанд на основе обращения к ее материалам констатирует чрезвычайное разнообразие толкований предмета философии, причем у него нет ни малейших сомнений в том, что философия является наукой. Однако прямое подведение понятия философии под понятие науки, принимаемое в качестве родового, более широкого, не дает убедительных результатов. Есть немало философских учений, авторы которых хотя и заявляли о высочайшей научности развиваемой ими “поэзии понятий”, но демонстрировали этим лишь субъективную приверженность к науке, полагая, “будто им удалось осуществить научно то, что не поддается научному осуществлению” (Там же. – С. 23). Для других философов более важными, чем внешние атрибуты научности, являются обоснование искусства жизни (как это было у многих философов эллинистической эпохи) либо мистические поиски абсолюта. Границы науки оказываются для философии слишком узкими, так как многое из того, что интересует философов, не входит в компетенцию строгой науки, а с другой стороны – “в пределах того, на что может быть направле-

но познание, нет ничего, что бы не вовлекалось когда-либо в компетенцию философии, равно как и ничего, что когда-либо не исключалось из нее" (Там же. – С. 27). По словам Виндельбанда, история названия "философия" есть история культурного значения науки. "Будучи сначала вообще единой нераздельной наукой, философия, при дифференцированном состоянии отдельных наук, становится отчасти органом, соединяющим результаты деятельности всех остальных наук в одно общее познание, отчасти проводником нравственной или религиозной жизни... Философия каждой эпохи есть мерило той ценности, которую данная эпоха приписывает науке" (Там же. – С. 35).

Далее Виндельбанд констатирует, что при всем различии суждений о реальных предметах и человеческих оценок мы обычно соединяем те и другие. Суждениям мы приписываем известную ценность, объявляя их истинными или ложными. Суждения, лишённые всякой оценки – это проблематические суждения, на которых трудно основать человеческую деятельность. Все предметы, доступные человеческому пониманию, охвачены описательными, объясняющими и математическими науками; все предметы, кроме оценки. В свою очередь в логике, этике и эстетике имеются фундаментальные для них оценки, притязающие на абсолютную значимость. Задача критической философии, по Виндельбанду, состоит в том, чтобы исследовать оправданность подобных притязаний, связанных с функционированием нормативного сознания, присутствующего как внутренний стержень в нашем эмпирическом сознании. "Всякое согласие относительно чего-либо, что люди должны признать как властвующую над ними норму, предполагает это нормативное сознание" (Там же. С. 52). Философы, таким образом, не являются законодателями в сфере нормативно-ценностного сознания. Они, как полагает Виндельбанд, лишь проясняют те базовые ценности, которыми люди реально руководствуются в своей жизни, сообщают этим ценностям категориальную форму, связывают их воедино.

Акцентирование особой, ведущей роли ценностей в духовной жизни личности и противопоставление их научным знаниям, будучи проведено безоглядно и неосмотрительно, чревато новой одностороностью, едва ли более плодотворной, нежели крайность знаниецентризма и сциентизма. Однако на деле, как уже отмечалось, мир ценностей отнюдь не противостоит миру знаний, равно как практический разум людей вовсе не является противоположностью их теоретическому разуму. Последний есть та сторона интегрального человеческого разума, которая характеризуется главным образом приобретением надежного, достоверного знания, свободного от влияния

субъективных прихотей и иллюзий; вопрос же о назначении этих знаний и о путях их эффективного практического использования находится в основном за пределами круга интересов теоретического разума, или реального разума людей в его теоретическом аспекте. Обращаясь своей мыслью к практическим сторонам, заботам нашего бытия, мы должны учитывать не только сущее в нем, но и должное, соотносить свойства и связи вещей с нашими потребностями, ценностями, целями. Представления о ценностях соединяют знания о вещах самих по себе (включая и такой специфический объект, как мы сами, взятые в телесной и душевно-духовной определенности) и аккумулированные в культуре знания о должном или недолжном в этих вещах. Знания, выраженные в форме ценностей, более или менее органично интегрируют объективные и субъективные характеристики бытия. Ценностные представления не противопоставляют субъективные человеческие устремления объективным знаниям, а раскрывают субъективную, экзистенциальную, бытийную значимость того, что прочно установлено как независимое от нашей воли и потому должно учитываться в качестве реальной данности, приниматься в качестве таковой или же становиться объектом преобразовательных усилий.

В сфере ценностных знаний, как и в человеческом познании вообще, правомерно и во многих отношениях плодотворно различение теоретического и обыденно-практического уровней. Первый из них представлен теориями ценностей, широко распространенной разновидностью которых являются идеологические учения, призванные выражать и обосновывать сущностные интересы тех или иных общностей людей. Менее очевиден и во всяком случае не является общепризнанным ценностный статус философского знания, который оспаривается прежде всего в рамках позитивистской традиции, сводящей философию к науке и отказывающей философии в мировоззренческой значимости. Но если выйти за пределы позитивистских предрассудков и признать философию в качестве теоретического мировоззрения (хотя не вызывает сомнений, что отдельные философские учения могут всячески избегать декларирования или отчетливого обнаружения своей мировоззренческой направленности), то принадлежность философских знаний к миру ценностных представлений и идей, направляющих человеческую деятельность, становится неоспоримой. Решая определенным образом вопрос об основаниях мирового бытия, охватывающего также и человеческое бытие, и раскрывая в категориальной форме связь человека и мира, философ тем самым постулирует некоторые базовые ценностные идеи, из

которых затем, в меру его заинтересованности в концептуальном истолковании практических сторон человеческой жизнедеятельности, выводит более или менее широкий и систематизированный массив ценностных суждений, пригодных для повседневности.

Теоретичность философского мировоззрения означает не что иное, как стремление к продумыванию его оснований, рефлексии над ними, осуществляемую посредством категорий. Основания нашего мировоззрения соединяют черты единичного (лично-индивидуального), особенного (выражающего принадлежность к различным социально-культурным общностям, группам) и всеобщего (характеризующего родовую сущность людей, их универсальные способы и формы бытия). Это единство так или иначе представлено не только в обыденно-практическом, но и в теоретическом мировоззрении. Философская теория не отбрасывает и не перечеркивает вопросы, которые, как правило, неявно заключены в обыденном мировоззрении, а производит их селекцию и заново их формулирует, придавая им отчетливость и связность, достигаемые с помощью категорий. Те ценности, которыми обыденно-практическое мировоззрение руководствуется интуитивным образом, без специального прояснения и систематического обдумывания, просто полагаясь на традицию, философы стремятся вынести на суд разума, подвергнуть разностороннему рассмотрению и, по возможности, углубить, произведя различение основоположений и производных понятий, представлений, выводов.

Здесь уместно использовать образ просвета, или поляны, к которому порой обращался Хайдеггер. Обыденное мышление реально функционирует и обнаруживает свою действенность в сравнительно неширокой (если сопоставлять ее со всем совокупным пространством развитого теоретического мышления и открываемым им миром объективного бытия) области понятий, представлений, идей. На границах этой области человеческая мысль как бы погружается в полумрак, теряет отчетливость, и здесь уже, поскольку речь идет о человеческом бытии, в действие вступают неосознанные интуиции, а далее, по мере вступления в сгущающуюся тьму разума, простирается сфера бессознательного. Но разум некоторых людей не может примириться с ограниченностью устанавливаемых традицией и выражающих обыденный строй жизни пределов его дееспособности; он стремится расширить эти пределы, осветить и поставить под свой контроль доступные на данном этапе истории понятийному прояснению области подсознательно складывающихся воззрений, мотивов и целей. Достигается это посредством теоретического мировоззренческого исследо-

вания. Подобная же работа разворачивается и в сфере знания, тяготеющего к объективности, где обыденно-практическое познание дополняют, а нередко и радикально преобразуют специализированные виды научного исследования.

Не затрагивая здесь детальные характеристики социально-исторических условий и предпосылок становления и развития специализированных форм духовной деятельности людей, отметим лишь особую роль, которую играют в этом плане интегральные философско-мировоззренческие построения. Подвергая теоретическому исследованию те основополагающие представления или идеи, которые прежде были лишены отчетливой осознанности и продуманности, философы по существу расширяют в том или ином направлении доступную для людей область уверенного, осмысленного пользования мировоззренческими понятиями, значимыми для науки, политики, юриспруденции и т. д. Границы "поляны", на которой может совершать свой свободный пробег человеческая мысль, выраженная в понятиях, хотя и отодвигаются при этом вглубь пространства, где прежде царствовал полумрак, однако полностью не исчезают, а просто становятся иными. Как уже неоднократно отмечалось, философская мысль, как и всякая человеческая мысль, тоже имеет свои отправные посылы, одни из которых обозримы и доступны прояснению на данном этапе развития культуры, а другие пока еще не поддаются продумыванию, уходя корнями в весьма глубокие пласты бытия. Поступательное развитие философского мировоззрения (насколько вообще правомерно говорить здесь о поступательности) означает смену одних интуитивных предпосылок другими, но теоретико-мировоззренческое мышление всегда исходит из некоторых интуиций, которые сами по себе еще не имеют обоснований, иначе они не были бы интуициями.

Решая свои специфические творческие задачи, философ может мысленно перемещаться по тропинкам, которые поначалу видны лишь одному ему. Для успешного продвижения в неисхоженной области, хотя и относящейся к человеческому бытию, но не проясненной мыслью, он бывает вынужден, наряду с использованием общеупотребительных мировоззренческих понятий, создавать целый набор дополнительных мыслительных средств, каковыми выступают категориальные интуиции и целые группы, связки новых, иногда весьма непривычных понятий. Если его интеллектуальные построения вызывают интерес у философски мыслящей общественности, то в дальнейшем неизбежно происходит некоторая адаптация его особого категориального аппарата к тем формам теоретического мировоззренческого

мышления, которые вошли в культурную традицию или развиваются его современниками. Открывшиеся философу-творцу мировоззренческие дали постепенно начинают осваиваться сначала другими философами, затем просто образованными и мировоззренчески активными личностями. Вершиной успеха для философа можно считать включение его идей в учебники, т.е. признание их общезначимости и в некотором смысле даже обязательности для образовательного усвоения массовой аудиторией.

Через посредство образовательной деятельности результаты специализированного теоретико-мировоззренческого исследования получают возможность широкого внедрения в сферу практической жизнедеятельности людей. При этом вновь следует напомнить, что философское мировоззрение повествует прежде всего о ценностях человеческого бытия, представляет собой рефлексию над ними и над всем тем, что с ними связано. Философы не открывают новые законы явлений окружающего их мира и не предлагают технико-технологические рецепты их практического освоения. Говоря о мире, философ имеет в виду человека, который живет в этом мире и считает для себя необходимым разумно, в согласии со здравым смыслом и жизненным опытом определить относительно того, как он должен действовать, к чему стремиться и чего избегать, чтобы не допустить унижения своего человеческого достоинства, не потерпеть в главном жизненного поражения. Философ выражает в своих произведениях как зафиксированный в культуре и переосмысленный им интегральный опыт теоретического мировоззренческого мышления, так и свой личный опыт мировоззренческой рефлексии, который, вообще говоря, не обязателен для других и едва ли может быть исчерпывающе полно и точно повторен другой личностью, продумывающей свое бытие. В этом отношении действенность философской мировоззренческой проповеди кажется порой несоизмеримой с силой обыденной мировоззренческой традиции, на стороне которой – длительное время складывавшийся коллективный опыт вооружения людей, входящих в самостоятельную жизнь, базовыми ценностными установками и ориентирами.

Традиционные способы мировоззренческого формирования личности – через воспитание в семье и влияние ближайшего окружения, через приобщение к религии, фольклору, бытовой обрядности и т.д. – обладают неоспоримыми достоинствами привычности, исключительной адаптированности к повседневному бытию. В сопоставлении с ними голос философа звучит для неподготовленного слушателя и непривычно, и не слишком убедительно. Р.П. Вольф, автор учебника по

философии, пользующегося определенной известностью в англоязычных странах, а недавно изданного и на русском языке, отмечает: “Наши студенты, изучая философскую классику, испытывают большие трудности в понимании того, что такое философия в целом. Язык зачастую слишком сложен, шаги аргументации чересчур стремительны” (Вольф Р.П. О философии. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – С. 7). Хотя студенты – это практически взрослые люди, прямое их обращение к классическим философским текстам нередко оборачивается разочарованиями и даже возникновением своеобразной реакции отторжения, которая особенно усиливается в условиях административно-идеологического принуждения, лишаящего молодых людей права мировоззренческого выбора. М.К. Мамардашвили вообще заявлял об ошибочности организации обязательного изучения философии в вузах, поскольку философия “не представляет собой систему знаний, которую можно было бы передать другим и тем самым обучить их. Становление философского знания – это всегда внутренний акт, который вспыхивает, опосредуя собой другие действия” (Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – С. 14).

Нужно, однако, признать, что философия не одинока в качестве претендента на исключение из учебных планов, и здесь она оказывается в весьма достойном обществе, поскольку сторонники реального образования неоднократно предлагали освободить эти планы от разнообразной “зауми”, не нужной человеку в его практической жизни, относя сюда и чистую математику, и математическое естествознание, и древние языки, и всемирную историю, и многое другое, а сторонники формального, или классического образования, наоборот, высказывали явное неодобрение по поводу практико-ориентированных учебных курсов, не способствующих, в силу своей утилитарной заземленности, развитию человеческого интеллекта, общих творческих способностей личности. Тот же Мамардашвили, осудив принуждение к изучению философии, весьма выразительно охарактеризовал философское мышление как прозрение относительно того, что связывает человека с миром, с другими людьми, а высказанное им понимание философского знания как внутреннего акта предполагает, что человек должен быть определенным образом подготовлен к свершению этого акта, и подготовка эта, надо думать, включает в себя знакомство с базовой философской традицией, вооружающее человека необходимыми средствами теоретико-мировоззренческого мышления.

В деятельности образования, если она хорошо поставлена, есть некоторая неустранимая избыточность. Школьный учебный план

включает такое разнообразие сведений, как если бы каждый учащийся должен был стать универсальным гением или хотя бы “ходячей энциклопедией”. Далее, дети, а потом и взрослые люди, занимаясь самообразованием, знакомятся с множеством таких вещей, до которых, глядя извне, им вообще не должно быть дела. Однако каждый человек как-то ориентируется в этом море информации, и ограничение доступа к ней по существу является одним из посягательств на человеческую свободу. Об избыточности образования правомерно говорить лишь в том случае, если мы твердо знаем пределы человеческого роста и можем уверенно соотносить конечный результат личностного развития с теми его ресурсами, которые должны быть введены в действие на каждом из этапов данного развития. Такое возможно, да и то лишь отчасти, в обществе с жесткими сословными перегородками и предопределенностью будущего для представителей каждого из сословий, но даже при самом богатом воображении это нельзя признать идеалом современного демократического общества.

Философские вопросы возникают у образующейся личности довольно рано. В огромном количестве продуцируются они “почемучками”-дошкольниками, и каждый последующий этап образования личности порождает такие вопросы, порой даже сообщая им напряженную драматичность. Базовые философские понятия не являются чьими-то досужими изобретениями, они изначально присутствуют в языке, осваивая который, человек проходит, так сказать, начальную школу философского мышления. Школьники, правда, не готовы к адекватному восприятию целостных философских концепций, но они совсем неплохо понимают основополагающие философские проблемы, а также и многие их решения, предложенные профессионалами-философами, если только удастся адаптировать эти проблемы и их решения к кругу интересов и особенностям восприятия детей соответствующего возраста. Такая адаптация вообще характерна для школьного образования, и если философские знания в чем-то и отличаются от других знаний, предлагаемых школьникам для усвоения, то это отличие состоит в их мировоззренческой сущности. Адаптированные философские знания успешно усваиваются тогда, когда они востребованы образующейся личностью, связаны с вопросами, которые она сама встретила на своем жизненном пути, и служат как прояснению и более четкой формулировке в сознании этой личности данных вопросов, так и нахождению и продумыванию разных вариантов ответов на них. При этом важная особенность школьного мировоззренческого образования состоит в том, что оно происходит преимущественно в коллективе, а не в тиши уединения.

Уединенные мировоззренческие размышления могут быть плодотворными у взрослого человека, накопившего значительный жизненный опыт и обстоятельно ознакомившегося с различными мировоззренческими позициями, так что в его внутреннем диалоге могут звучать голоса многих мыслителей, в том числе и хронологически удаленных от современности. Дети лишены подобных преимуществ умудренного жизненным опытом человека; им нужны реальные собеседники, и в их числе не только сверстники, но и опытный и авторитетный наставник, умеющий направить ход дискуссии в определенное русло и не лишить ее при этом эмоциональной и интеллектуальной привлекательности и ответственности. Целостную программу введения содержательной философско-мировоззренческой дискуссии в жизнь обычной школы разработал американский философ и педагог М. Липман. Н.С. Юлина, увлеченно пропагандируя эту программу, отмечает, что ее основными принципами являются: 1) обучение философствованию, а не информирование детей о философских учениях; 2) проблемная подача философского знания, более интересная и понятная детям, нежели систематическое изложение целостных концепций; 3) организация работы класса как сообщества исследователей, ведущего сократический диалог; 4) замена традиционных учебников философии специально составленными повестями, нагруженными философской проблематикой, имеющими способную заинтересовать детей сюжетную канву и обеспечивающими выразительную персонификацию рассматриваемых мировоззренческих позиций (Философия для детей. – М.: ИФ РАН, 1996. – С. 6, 23 и др.).

Главная задача, которую поставил перед собой Липман, состоит в развитии у детей, на основе приобщения к философскому поиску, умений и навыков зрелого разумного мышления, характеризующегося логичностью, критичностью, творческой направленностью, контекстуальностью, аргументированностью, способностью к содержательному диалогу (Там же. – С. 7). В принципе школа всегда занималась развитием мышления детей, однако, как полагает Липман, обычно она тренирует сравнительно ограниченный набор навыков мышления и рассуждения, и только обращение к философии позволяет раздвинуть эти узкие границы, преодолеть дисциплинарную разобщенность и фрагментарность школьного знания, сделать его связным и осмысленным для детского восприятия путем соотнесения с универсальными философскими категориями. Достоинство философии как мировоззренческой дисциплины состоит в том, что она учит не только формам мысли (как логика), но и содержательному наполнению этих

форм в рамках меняющегося контекста и при особом внимании к ценностным аспектам наших суждений и действий.

По наблюдениям Липмана, дети сравнительно легко включаются в обсуждение вопросов о мышлении, языке, о логике, гносеологии и даже метафизике (онтологии). Более трудны для них проблемы, существенно нагруженные ценностными компонентами и относящиеся к этике, эстетике, социальной и правовой жизни общества. При рассмотрении этих проблем сказывается ограниченность собственного жизненного опыта школьников, неопределенность или неустойчивость некоторых их личностных качеств, отсутствие зрелых навыков работы с соответствующими понятиями. Жанр “философской повести” позволяет создать в классе атмосферу интеллектуальной игры, нагруженной весьма глубокими смыслами, ибо в ней обыгрываются разные варианты суждений по мировоззренчески значимым вопросам, разные варианты действий, наглядно демонстрирующих сцепление, взаимосвязь ключевых ценностей человеческого бытия, последствия того или иного личностного выбора. Герои обсуждаемых повестей таковы, что детям легко идентифицировать себя с ними и вместе с ними пройти обширный ряд проблемных ситуаций и ценностных “развилочек”.

Урок “философии по Липману” должен быть построен так, чтобы избежать некоторых типовых опасностей, возникающих при проведении обычного урока или воспитательного мероприятия. Часто бывает так, что в классе, как отмечает Н.С.Юлина, оказываются на виду не те, кто мыслит глубоко и основательно, хотя, может быть, и более медленно, а дети с лучшей памятью, быстрой реакцией, дополненной, случается, нахальством и заниженной требовательностью к своим словам и действиям. Урок философии не должен быть похож на обычную викторину или КВН. “Философскую повесть” сначала зачитывают – неспешно, по абзацам, а затем сами учащиеся формулируют возникшие у них в связи с прочитанным текстом вопросы; совместно, на основе дискуссии, отбираются самые интересные вопросы и производится их первичная группировка. Далее происходит обсуждение того, как лучше выразить, сформулировать ключевую проблему, неявно заключенную в рассматриваемом сюжете. Следующий этап – выдвижение гипотез о возможном решении данной проблемы. При их обсуждении возникает вопрос о критериях оценки гипотез с точки зрения их убедительности и правильности и предпринимаются попытки выработать такой вывод, который наиболее полно отвечал бы этим критериям, чем обычно открываются новые перспективы для дискуссии (Там же. – С. 61).

В чем-то эта схема деятельности на уроке напоминает представления Поппера о логике научного исследования, в чем-то развивает идею Дьюи об обучении как исследовании. Важно, однако, что сам Липман акцентирует не просто получение нового знания, а ценностное самоопределение личности школьника в процессе коллективного творчества. Речь идет именно о творчестве, потому что на таком уроке дети приобщаются к логике философского дискурса и сами как бы заново творят мир упорядоченных ценностных понятий, переводят в форму отчетливой мысли то, что до этого, может быть, лишь смутно ощущалось ими.

Главное в таком уроке – это атмосфера интеллектуальной свободы. Здесь ценится не просто меткое слово, а глубокая и правильная мысль. Каждый ребенок вправе высказать свое суждение и критиковать других; но ему следует учитывать и принимать как должное, что и его суждения будут подвергнуты критическому рассмотрению. Поэтому свобода здесь органично сопрягается с ответственностью: необоснованные положения обязательно будут раскритикованы. Процесс мировоззренческого поиска имеет коллективный характер. За каждым участником дискуссии признается право на особую позицию по обсуждаемым вопросам, но индивидуальные вклады участников дискуссии суммируются и взаимообогащаются, так что приемлемый для всего работающего на уроке «сообщества исследователей» заключительный вывод оказывается общим достижением и достоянием. В идеале разные личности здесь не нивелируются и не подавляют друг друга; дети учатся слушать других, воспринимать мнение, отличное от собственного, ценить здравую мысль, кому бы она ни принадлежала. Они приобретают имеющий огромное жизненно-практическое значение навык учиться друг у друга и совместно искать, вырабатывать истину.

Липман обоснованно подчеркивает, что это есть школа демократии. Добавим от себя, что это также школа мировоззренческого просвещения, особенно важная для общества, в котором ощущается дефицит гражданственности, ценностные ориентиры расшатаны, и люди, потеряв доверие к власти и не умея принять на себя ответственность за свою личную судьбу и судьбу общества в целом, нередко шарахаются от истерии к депрессии. Попытка «пропустить» взрослых людей через подобные курсы ликвидации мировоззренческой безграмотности вызвала бы, наверно, всеобщее удивление. Однако дети вполне способны и, может быть, даже должны пройти такую школу мировоззренческого самоопределения – для того, чтобы не повторять ошибок предыдущих поколений.

Конечно, подобный курс “философии для детей” – это только введение в философию, причем философские знания служат здесь цели развития мировоззренческого мышления. Попутно такое введение позволяет дать хотя бы приблизительную картину многообразия философских позиций и их взаимодополнения в интересах практической жизнедеятельности людей. Поучительна сама по себе попытка педагогически обоснованного переосмысления совокупного багажа философских учений и идей, актуализированных в современной культуре, акцентирующего внимание не на специально-терминологических и иных внешних, формальных их аспектах, а на их общечеловеческой значимости, связанной с обращенностью к сущностным сторонам человеческого бытия. Действительно глубокая мировоззренческая идея, если хорошо постараться, обычно может быть сформулирована так, чтобы она стала понятной даже ребенку. Правда, здесь требуется мастерство интерпретатора, умение учесть специфику аудитории, но школьники в этом отношении – едва ли не самая благодарная аудитория, ибо дети, как показывают современные психолого-педагогические исследования, овладевают базовыми навыками ответственного и критического мышления непосредственно в процессе усвоения языка и совершенствования языковой деятельности.

В нашей стране накоплен определенный опыт организации мировоззренческого образования школьников с привлечением как философских знаний, так и материалов конкретных наук, представленных в качестве учебных дисциплин. В течение примерно 30 лет в школах Советского Союза преподавался курс обществоведения, первая часть которого отводилась изложению основ философии диалектического и исторического материализма. Затем, уже в 90-е годы, школьники стали изучать качественно новый мировоззренческий курс “Человек и общество”, который в настоящее время имеет название “Человек. Общество. Государство”. Одной из интересных попыток развить позитивные моменты данного учебного предмета явилась разработка программы, концепции и соответствующих им пособий по курсу “Гуманистика”, предпринятая авторским коллективом под руководством профессора Ю.А.Харина. И название этой дисциплины, и ее содержание указывают на необходимость целостного осмысления школьниками проблемы человека и, в связи с этим, последовательной гуманизации образовательной деятельности.

Автор настоящего пособия руководил работой по созданию введенного в действие в 1999 году государственного образовательного стандарта школьного курса “Человек. Общество. Государство” (“Чело-

век и мир”), назначение которого состоит в том, чтобы включить в учебный процесс новое человековедческое и обществоведческое содержание, отсутствующее в других школьных предметах, и, вместе с тем, ознакомить учащихся с наиболее значимыми мировоззренческими идеями, воспринятыми мировой и отечественной культурой. Курс строится таким образом, чтобы помочь школьникам в осуществлении конструктивного личностного синтеза философских, конкретно-научных и жизненно-практических знаний, в установлении связи этих знаний с базовыми гуманистическими ценностями и смыслами человеческого бытия. Материалы курса побуждают учащихся к самоанализу и самооценке, к выработке активной и ответственной жизненной позиции.

Если в процессе мировоззренческого образования людей удается донести до них основное содержание давно уже ведущегося философского спора о ценностях, сформировать у них умение оценивать позиции сторон в этом споре и продумывать свою собственную жизненную позицию, пользуясь теми образцами, которые накоплены в культуре, и обращая внимание не только на конечные выводы, но и на отправные посылки (в том числе и скрытые допущения и предрассудки, социально-культурные влияния и принуждения), то можно предположить, что такие люди получают в итоге неплохую мировоззренческую оснастку, так необходимую в непростом жизненном странствии.

Мировоззренческое становление и развитие личности, напомним еще раз, есть восхождение ее к свободе; эта свобода есть прежде всего способность осознанного и ответственного ценностного самоопределения, на основе которого разворачивается деятельная самореализация человека как субъекта. Понимаемая таким образом свобода не тождественна беспричинности, абстрактной независимости от каких бы то ни было влияний. В действительности весь жизненный путь человека пронизан многообразными детерминирующими воздействиями – семьи, школы, трудового коллектива, общества, природы. Важно, однако, другое. Человек действует как личность лишь тогда, когда он осознанно совершает свой выбор, определяет свою позицию и готов отвечать за это свое решение. Данный выбор совсем не обязательно должен быть всецело оригинальным и неповторимым. Действительно новое как общезначимое возникает в сфере мировоззрения довольно редко. В совокупной культуре общества накоплено великое множество образцов мировоззренческой ориентации людей, в которых, правда, варьируются решения сравнительно немногочисленных вопросов, имеющих фундаментальное значение для человеческого бытия. Некоторые из этих образцов личность

принимает как свои собственные, отождествляет себя с ними, они становятся ее устойчивыми внутренними мотивами, сторонами ее сущности. Человеческая свобода требует не изменять самому себе, не допускать безвольного и беспринципного следования чуждым влияниям и велениям, а если и пересматривать свои базовые убеждения, то делать это самостоятельно и ответственно.

Но свободен ли человек в выборе самого себя, своей личностной сущности? На этот вопрос нет исчерпывающего ответа. В. Виндельбанд, специально исследовавший свободу воли, отмечает, что признание человеческой личности конечной, высшей причиной самой себя делает ее беспричинной; однако на то, что действует беспричинно, невозможно возлагать ответственность (Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. – М.: Юрист, 1995. – С. 582 – 596). Человек рождается и умирает. Считать его личность самодостаточной причиной означает выводить ее за эти узкие пределы земного бытия и включать в такие сферы, о которых можно лишь фантазировать, потому что знаниями здесь мы не обладаем. Приняв же земную точку зрения, связывающую человека с природой, с другими людьми, с культурой и историей, нужно признать, что абсолютная свобода личности – это теоретическая фикция, не имеющая никакого жизненно-практического значения.

Означает ли данная констатация признание также и того, что тезис об образовании личности как о ее восхождении к свободе неоснователен и бессодержателен? Думается, что это не так, поскольку свобода принадлежит к числу базовых ценностей человеческого бытия и в таком качестве выступает не как вещная данность, а как универсальное задание, направляющее процесс личностного становления. Например, достижима ли истина в человеческом познании? В относительном значении данного понятия – конечно, достижима, об абсолютной же истине мы можем лишь составлять причудливые квазирелигиозные представления. Аналогичное суждение можно высказать и о добре, о красоте, но также и о свободе. Человек как личность свободен постольку, поскольку он осознает то, что он делает, отвечает за содеянное им и нацелен на личностный рост, на расширение возможностей своей конструктивной самореализации. То, что служит этому росту, прояснению понимания им самого себя, своего бытия и жизненного предназначения, своих сущностных связей с миром, – все это служит прирастанию его реальной и позитивной свободы.

Родители, наставляющие малыша относительно правил поведения, необходимости бережного отношения к другим людям, к всему живому и т.д., через это приобщение к необходимости расширяют гра-

ницы свободы своего ребенка. Освоив и поняв эти границы, по сути дела согласившись с ними, он далее будет рассматривать следование соответствующим правилам уже не как принуждение, внешнюю необходимость, а как свое добровольное, свободное решение. И это не только иллюзия, приятный самообман, а прежде всего готовность следовать логике бытия, частью которого мы являемся, и, освоив его законы, конструктивно участвовать в приращении, обогащении бытия. Законы бытия, как правило, не дают указаний относительно конкретного содержания наших поступков и действий; они характеризуют сущее, должное же либо устанавливается традицией, либо свободно определяется самими людьми, так или иначе интерпретирующими познannую ими необходимость. При этом человеческая свобода понимается нами как созидательное, а не разрушительное начало жизни людей. Приобщение к свободе, расширение ее означает приобретение все новых возможностей позитивной деятельности, неотделимой от человеческого самосозидания.

Конечно, можно было бы придумать и какое-нибудь другое понятие свободы, истолковав ее, например, как вседозволенность сверхчеловека, находящегося по ту сторону добра и зла, но обыденное словоупотребление отторгает такую новацию, признавая за свободой в целом позитивную ценность, а деятельность деструктивную, негативную связывая не со свободой, а со своеволием, распушенностью и т.д. В этом отношении наш здравый смысл нас не обманывает, а мировоззренческая концепция, радикально порывающая со здравым смыслом, рискует быть истолкованной в качестве вызывающего тревожное недоумение образца добровольного отказа следовать велениям разума. Интерпретация человеческих деяний с точки зрения свободы отнюдь не вырывает их из общего контекста выработанных историко-культурным развитием ценностных определений человеческого бытия; наоборот, только в соотнесении с этим контекстом следование идее свободы может служить возвышению личности. Свобода, далее, не беспричинна; просто при рассмотрении свободы как человеческого призвания мы отвлекаемся от труднообозримого множества фактов биографии индивида, конкретных обстоятельств, детерминировавших личностное развитие, и утверждаем способность и обязанность человека ответственно относиться к собственным жизненным ориентациям, выносить свои мотивы на суд своего разума и следовать велениям совести.

В этом процессе восхождения личности к свободе особая роль принадлежит учителю. Вспомним урок "философии по Липману". Дети

на этом уроке формулируют мировоззренческие вопросы, вырабатывают ответы на них. Ответы эти, как обнаруживается, обычно далеко не оригинальны и в большинстве всесторонне продуманы в соответствующих философских концепциях. Но дети еще ничего не знают об этих концепциях и должны дойти до истины своим умом. Но только ли своим? Ведь они бы запутались уже на первых шагах своих философских рассуждений, если бы учитель не осуществлял умелого и тактичного руководства. Сократический диалог только на первый взгляд кажется спонтанным, а на самом деле он требует скрупулезнейшей подготовки, тщательного продумывания сценария дискуссии, наподобие того как легкое и непринужденное исполнение музыкального произведения в концертном зале требует тщательных и трудоемких репетиций.

Итак, дети сообщают ответы на поставленные ими же интересные и важные смысло-жизненные вопросы, а учитель по возможности незаметно, ненавязчиво направляет и регулирует этот процесс. Кроме организационно-педагогической, здесь есть и содержательная сторона: то, к чему учитель подводит учеников, он сам должен знать и хорошо понимать, и притом не только теоретически, но и на уровне разнообразных практических, ситуативных приложений и следствий. Поскольку речь идет о философии, учитель должен быть прекрасным знатоком философии и мастерским ее интерпретатором. Тем самым вопрос о мировоззренческом образовании школьников перерастает в требующий отдельного и обстоятельного рассмотрения вопрос о мировоззренческом образовании учителя. Здесь мы коснемся только некоторых его моментов.

Каждый учитель по-своему формировался как личность, и в школьный класс он приносит прежде всего свое собственное мировоззрение, через призму которого он только и способен интерпретировать учебный материал. Требования к мировоззрению учителя, предъявляемые самой спецификой педагогической деятельности, исключительно сложны и внутренне противоречивы. С одной стороны, учитель должен иметь устоявшуюся мировоззренческую позицию, которая ощущается детьми как свидетельство личностной цельности и определенности. И если эта позиция вызывает доверие, уважение и симпатию у школьников, то положительное восприятие личности учителя во многом переносится и на преподаваемый им материал, способствует более результативному его усвоению. С другой стороны, учитель, преподающий мировоззренческую дисциплину, выступает по отношению к ученикам как полномочный представитель совокупной мировоззренческой культуры общества, в которой наличествуют и

нередко противоборствуют весьма несходные ценностные ориентации, идеи и нормы. Излагая такой предмет, учитель не может уклониться от необходимости ознакомить школьников со своими собственными убеждениями, попутно обосновывая, оправдывая и даже в определенной степени популяризируя их. Вместе с тем он ввел бы в заблуждение учеников, если бы не показал им, что в духовной жизни современного ему общества имеются и совершенно иные, отличные от принятых им, воззрения, идейные позиции, которые порой весьма несимпатичны ему, хотя и вызывают доверие и одобрение у многих других людей. Как совместить требование объективности изложения учебного материала с неизбежной предвзятостью собственного отношения учителя к значительной его части? Далее, как быть с тем, что возможности учителя в деле освоения разнообразных мировоззренческих учений ограничены либо в силу несовершенства базовой вузовской подготовки, либо, скажем, в силу отсутствия соответствующей литературы и недостатка времени для ее углубленной проработки?

Во всяком случае учитель выступает по отношению к ученикам не просто как транслятор и интерпретатор мировоззренческой информации, но и как своеобразный фильтр, ограничивающий доступ к некоторым ее видам. То, что это зачастую получается непреднамеренно, просто в силу ограниченности его личных возможностей, не меняет дела. Тем не менее ситуацию не следует чрезмерно драматизировать. Учитель – это отнюдь не единственный источник мировоззренческой информации, доступной детям и значимой для них, а влияние школы далеко не исчерпывает всего многообразия факторов, детерминирующих их мировоззренческое развитие. Существенную роль здесь играют также общение в семье и со сверстниками, влияние средств массовой информации, самостоятельное чтение и др. Учитель воздействует на мировоззренческий облик своих учеников не только и, может быть, не столько конкретным содержанием сообщений и наставлений, сколько всей совокупностью своих личностных качеств, демонстрирующих его мировоззренческую позицию в действии. Есть ведь немало таких агрессивных радетелей свободы, от которых искренне хотелось бы освободить или защитить человечество. Бывает, наоборот, что люди придерживаются консервативных убеждений, однако не находят возможным искусственно ограничивать мировоззренческий поиск своих подопечных и считают своим долгом предоставить им добротный и разнообразный материал для мировоззренческих размышлений.

Если вновь вернуться к уроку “философии по Липману”, то придется признать, что каждый отдельный такой урок или даже целая их

совокупность еще недостаточны для формирования зрелой мировоззренческой позиции школьника. Дети здесь учатся грамотно и ответственно рассуждать на мировоззренческие темы. Это – немалое приобретение, но сами по себе такие рассуждения не тождественны мировоззренческому самоопределению. Они, правда, способствуют преодолению неосведомленности относительно содержания мировоззренческих понятий, некритического восприятия многих образцов ценностной ориентации, развитию навыков мировоззренческого дискурса, в том числе и внутреннего диалога о должном и недолжном в нашем бытии. Тем самым сознание ребенка оказывается настроенным на продуманное, взвешенное определение и последующее уточнение своей мировоззренческой позиции. Но реальное человеческое мировоззрение не исчерпывается лишь понятийной его оболочкой, ибо оно представлено прежде всего основополагающими установками мышления и практического действия, базовыми мировоззренческими интуициями, которые складываются на основе жизненного опыта и, что весьма желательно, при активном участии мышления. Квалифицированные мировоззренческие рассуждения способны в чем-то предостеречь от негативных влияний, способствовать формированию привычки полагаться на свой ум и свой опыт, обогащенные пониманием богатства и практической значимости философских идей, при выработке ключевых оценок и ориентиров деятельности. Надо, однако, признать, что выработка эта производится в большинстве случаев скорее интуитивно, нежели только рассудочно.

Философия перерастает в действенное практическое мировоззрение тогда, когда ее идеи, размышления, сомнения и решения оказываются вовлеченными как в отчетливый, логически упорядоченный дискурс, так и в повседневную, преимущественно интуитивную, ориентацию в жизненных обстоятельствах, опирающуюся на здравый смысл. Задача философского мировоззренческого образования личности простирается, следовательно, вплоть до преобразования нашего здравого смысла и, в связи с этим, изменения не только стиля нашего мышления, но и, в определенной степени, всего стиля жизни, понимаемого как особый способ ее построения, организации, реализующий наше сущностное отношение к бытию. Это отношение не сводится лишь к теоретико-мировоззренческим философским идеям, поскольку, как в свое время с удовольствием выписывал В.И. Ленин в конспекте гегелевской "Науки логики", "практика выше (теоретического) познания, ибо она имеет не только достоинство всеобщности, но и непосредственной действительности" (Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т. 29. – С. 195).

Кант тоже отмечал в заключительном разделе “Критики чистого разума”, что мировое, т.е. затрагивающее каждого человека, понятие философии тесно связано с идеалом философа, выступающего не как виртуоз разума, а как законодатель человеческого разума, конечная цель которого охватывает все предназначение человека. Древние “разумели под именем философа одновременно и главным образом моралиста; даже и теперь внешний вид самообладания, достигаемого при помощи разума, дает повод по аналогии называть человека философом, хотя бы его знание было ограниченным” (Кант И. Соч. Т. 3. – М.: Мысль, 1964. – С. 685). Вовлекаясь в личностный мировоззренческий синтез, становясь личностным знанием, философия способствует утверждению стиля жизни, пронизанного действительной мудростью.

### Вопросы для самоконтроля

1. Каково соотношение ценностей и знаний в человеческом мировоззрении?
2. Как следует понимать утверждение В. Виндельбанда о том, что философия есть критическая наука об общеобязательных ценностях?
3. Каковы основные принципы разработанной М. Липманом методики изучения философии в школе?
4. Как соотносятся человеческая свобода и детерминированность наших действий?
5. Какова роль учителя в мировоззренческом становлении школьников?

## 10. МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Накануне второго съезда учителей Республики Беларусь, состоявшегося 2 – 3 ноября 2001 года, Главное управление аналитической и правовой работы Министерства образования подготовило и опубликовало “Сборник концептуально-программных документов по развитию национальной системы образования”. В этом сборнике представлены концепции дошкольного, общего среднего, профессионально-технического, высшего образования, концепции развития вузовской науки, реформирования специального образования, воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, а также планы мероприятий либо программы реализации соответствующих концепций. Таким образом, здесь подведены определенные итоги напряженной теоретико-методологической работы, обобщающей отечественный и мировой опыт организации и управления дея-

тельностью системы образования. Содержание данного сборника наглядно демонстрирует достигнутый уровень осмысления мировоззренческих и методологических проблем развития образовательной деятельности в современном мире и преломления этих проблем в специфических условиях жизни нашей страны.

При изучении документов, вошедших в состав данного сборника, складывается впечатление, что их разработчики нередко вынуждены были осуществлять непростой выбор между значимыми для системы образования мировоззренческими альтернативами, в частности, между личностно ориентированной и социоцентристской позициями в отношении базовой направленности и цели образования. Уже во втором разделе “Основных направлений развития национальной системы образования”, одобренных Советом Министров Республики Беларусь 12.04.1999 года, отмечается, что “образование, впитав духовное наследие народа Беларуси, станет определяющим фактором формирования свободной, духовно, интеллектуально и физически развитой личности; образование, основываясь на традиции стабильного развития общества и государства, станет важнейшим фактором совершенствования правового демократического государства; образование, опираясь на интеграцию с наукой, станет определяющим фактором роста эффективности экономики” (Сборник концептуально-программных документов по развитию национальной системы образования. – Мн., 2001. – С. 10). Такова интегральная цель реформирования национальной системы образования. В ее формулировке, как мы видим, соединены указание и на личностную, и на социальную ориентированность образовательной деятельности. Необходимость такого соединения очевидна, если исходить из позиции здравого смысла. Возникает, однако, вопрос, насколько глубоко осмыслена и насколько последовательно выражена эта необходимость как в теоретическом, концептуальном плане, так и в плане организационно-практическом.

Для ответа на данный вопрос нужно несколько детальнее проанализировать содержание материалов, включенных в названный сборник. Особый интерес здесь представляет “Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь”. Во введении к ней отмечается, что наряду с негативными тенденциями и явлениями, в воспитании детей и учащейся молодежи в последние годы стали появляться положительные моменты, нуждающиеся в закреплении и поддержке. Негативные явления представлены социальной тревожностью, неуверенностью, агрессивностью и жестокостью, увеличени-

ем количества учащихся с девиантным поведением. Во многом эти явления связаны с уменьшением в предшествующее десятилетие воспитательного потенциала учреждений образования, прекращением деятельности пионерской и комсомольской организаций, утратой детьми и учащейся молодежью интереса к общественной работе, коммерциализацией жизни в молодежной среде, потерей массовости в спортивно-оздоровительной работе, попытками проникновения в воспитательный процесс деструктивных религиозных организаций и миссионеров, тиражированием в средствах массовой информации насилия, жестокости, эротики и порнографии, обесцениванием добросовестного труда.

Вместе с тем в "Концепции" положительно характеризуются происходящий в наше время отказ от моноидеологии и декларативных ценностей, возвращение к общечеловеческим моральным качествам и традициям народа, возрождение интереса к белорусской культуре и языку, ориентация на защиту семьи и личности, а также создание разнообразных типов учебных учреждений, вариативных и авторских программ, новых педагогических технологий, расширение возможностей ознакомления с педагогическими идеями, культурой и бытом других стран, появление новых структур, должностей и профессий воспитательной направленности и др. Указывая на формирование новой системы ценностных ориентаций и воспитательно-образовательных целей, на существенное изменение характера социального познания, обретающего черты диалогичности, проблемности, альтернативности, авторы "Концепции" подчеркивают остроту задачи определения новых теоретико-методологических и практических подходов к современному воспитанию, которые и обрисовываются, по их мнению, в данной "Концепции".

Более развернуто соответствующие положения изложены в той части "Концепции", где характеризуется смена парадигм воспитания. Уходящая парадигма представляется здесь как структура, которая "ценностно-целевым путем направляет на социальную ориентированность, безусловную авторитетность педагога, репродуктивность в отношении транслируемых в воспитательном процессе ценностей и инструментария, применяемого педагогом, отождествление государственного и личного интереса" (Там же. – С. 205). Ей противопоставляется новая воспитательная парадигма, которая предусматривает установку на равноправие различных видов социально приемлемого воспитательного опыта (воспитание на народных традициях, светское воспитание, религиозное воспитание), направленность пе-

дагогических усилий на выстраивание самим воспитуемым социально приемлемых ценностных ориентаций, терпимое отношение к вольномыслию, если последнее не связано с пропагандой жестокости, насилия и агрессии, а также диалогизм и плодотворную кооперацию культурных позиций, предоставление ребенку (учащемуся, студенту) свободы выбора и принятия ответственности и самоответственности, освоение педагогом позиции посредника между воспитуемым и культурой и т. д. "Стержневой идеей новой педагогической технологии должно выступать руководство инициативой самого воспитуемого в процессе педагогического взаимодействия. Со стороны педагога это допускает как его поддержку, так и создание условий для самореализации. Такой подход способствует самоопределению личности, стимулированию способности к успешной адаптации" (Там же).

Итак, новая воспитательная парадигма выступает как личностно-ориентированная; она имеет, скажем так, умеренно-либеральную направленность и акцентирует восхождение образующейся к личности к свободе, тогда как уходящая (устаревшая) парадигма характеризуется как консервативно-авторитарная и социоцентристская. Но буквально на следующей странице обсуждаемой "Концепции" указывается, что "цель, задачи и содержание воспитания определяются объективными потребностями общества, социально-культурными и этническими нормами и традициями". Эта формула, толкуемая здесь как одна из важнейших закономерностей воспитания, имеет совершенно отчетливый социоцентристский смысл, далеко не во всем приемлемый для личностно-ориентированной педагогики. В составе других приводимых здесь "важнейших закономерностей воспитания" можно усмотреть немало такого, что сопоставимо по степени глубокости с знаменитой формулой "партия учит нас, что газы при нагревании расширяются". Закономерности эти гласят, что развитие ребенка и формирование его личности происходит неравномерно в силу несогласованности вербальных, сенсорных и двигательных процессов; эффективность воспитания зависит от оптимальной организации деятельности и отношений детей, учащихся, молодежи; результаты воспитания зависят от понимания и учета влияния на личность ребенка (учащегося, студента) объективных и субъективных факторов – и т. д.

Совмещение в одном и тот же тексте сущностно и стилистически разнородных положений, идей позволяет нам заключить, что разработчики "Концепции" хотя и осознают глубину различий между старой и новой воспитательными парадигмами, но либо не могут отказаться от привычной риторики, либо интуитивно ощущают невозможность рез-

кого перехода от первой ко второй и, возможно, допускают, что в старом тоже содержится нечто рациональное, востребованное жизнью.

Действительно, персонцентризм в образовательной деятельности столь же условно, относительно обоснован и столь же односторонен, как и социоцентризм. Акцент на развитую, зрелую личность как самоценность и непосредственную цель образования весьма органичен для педагогической практики, в процессе которой учитель имеет дело с живыми, реальными детьми, а не с умозрительными схемами, и для успеха в этом деле детей надо любить и уважать как становящиеся личности. Но если признано, что человеческая личность является высшей ценностью и целью образования и вообще жизни, то вслед за этим сразу же возникает вопрос о том, что же является неоспоримой, абсолютной ценностью и целью для самой этой формирующейся личности? Допустив здесь полнейший произвол со стороны еще не устоявшейся, во многом незрелой личности, мы рискуем столкнуться со множеством предельно негативных явлений. Очевидно, что саморазвитие, самоформирование личности должно иметь проверенные жизнью ориентиры и критерии результативности, которые и зафиксированы различными способами в культуре. Поэтому и указывается в цитируемой "Концепции" на важность достижения единства индивидуального и коллективного опыта, на использование ценностей национальной и мировой культуры и т.д.

Правота и обоснованность социоцентризма как раз и состоит в признании того обстоятельства, что отдельной личностью жизнь человечества не начинается и не завершается; люди живут в обществе и не могут быть свободными от его детерминирующих влияний, не могут игнорировать завоевания его культуры, его нормы, традиции, требования и т. д. Каждый человек может достичь личностной зрелости и успешно реализовать себя лишь в обществе, через связи с другими людьми, а высшим признанием плодотворности его творческих достижений является их закрепление в культуре, рассмотрение их как образцовых и общезначимых. Но этим никак не опровергается тот факт, что именно отдельные личности являются непосредственными творцами значимого нового в культуре и в жизни, тогда как общество не является личностью и самоценно лишь косвенно, через связь общественных условий с жизнедеятельностью реальных людей. Подчеркивая социальную природу человеческой личности, социоцентризм сопряжен с опасностью недооценки либо даже игнорирования личностной самобытности как главного источника социально-культурного роста, развития.

То обстоятельство, что противоположные теоретико-мировоззренческие позиции, несмотря на их кажущуюся несовместимость, нередко все же интегрируются или, точнее говоря, совместно используются в процессе соответствующей практической деятельности, едва ли может вызвать удивление. Вопрос, однако, состоит в том, возможно ли и каким образом достижимо теоретическое их объединение, синтезирование их разнородного содержания в некую концептуальную целостность. Решение этого вопроса имеет неоспоримую мировоззренческую и методологическую значимость для педагогической науки и практики.

Здесь мы сталкиваемся с проблемой, имеющей фундаментальное философское значение. Категории нашего мышления, как уже отмечалось выше, изначально предназначены для постижения мира вещей, внешнего мира человеческого бытия. Человек как субъект мышления, познания использует эти категории в качестве своеобразных интеллектуальных орудий освоения и преобразования окружающего его мира. С помощью категорий, путем подведения под них многообразия нашего внешнего опыта мы, по Канту, получаем возможность устанавливать законы природы, необходимую причинную связь ее явлений. Категории и законы – это инструменты нашего господства над миром. Но применимы ли данные категории для осуществления человеческого самопознания, для прояснения путей человеческого самосозидания? Кант отвечал на этот вопрос отрицательно. Гегель, наоборот, полагал, что категориально выраженная диалектика саморазвития духа тождественна диалектике развития мирового бытия. Тем самым Гегель полностью освободил категории диалектического мышления от обвинений в ограниченности и непригодности в сфере становления личности. Правда, эта реабилитация категорий достигается за счет отрицания самоценности человеческой личности и признания ее лишь средством самореализации мирового духа. Следует признать, что абсолютизация всеобщего и сведение личности к преходящему и факультативному моменту этого всеобщего глубоко антипедагогична, если принять позицию гуманистической педагогики.

Итак, можно ли, оставаясь на позициях философского миропонимания, связанного с понятийным мировоззренческим мышлением, надеяться установить, выработать эффективно действующий категориальный аппарат, применимый для постижения процессов не только извне направляемого формирования человеческой личности в соответствии с якобы абсолютными предписаниями, но и процессов самостановления, саморазвития человека как личности? Можно ли

найти такие понятия, которые позволяли бы мыслить человека не как вещь или инструмент для достижения не им самим поставленных целей, а как самоценность и абсолютную цель, памятуя при этом, что в действительности все параметры этого абсолюта историчны и неодинаковы в разных культурах, социальных общностях?

Следует сразу же признать, что задача эта еще никем и никогда не была решена в полном объеме, хотя предпринималось множество попыток обосновать ее последовательное решение. Действительно, каждая философская концепция человека, признающая в качестве фундаментального факт человеческой свободы, являет собой определенную версию ответа на данный вопрос. Ответы такого рода давались и в философской антропологии, и в "философии жизни", и в экзистенциальной философии. Ограниченные рамки учебного пособия и специфика задач его заключительного раздела не позволяют привести здесь в развернутом виде соответствующие материалы, охватывающие по существу всю историю философии. Во всяком случае ясно, что задача эта может решаться лишь на путях осуществления вначале культурно-образовательного философского синтеза, обеспечивающего должную широту кругозора и толерантность мышления участников данного предприятия, а затем посредством проблемного, а также, возможно, системного философского синтеза.

Предваряя возможные результаты этого искомого синтеза, зафиксируем некоторые ориентиры на пути, ведущем к нему. Ранее уже отмечалось, что и персонцентризм, и социоцентризм как особые и притом крайние и неизбежно в чем-то односторонние позиции в философии образования неслучайны и небеспочвенны. Здесь нужно также учесть принципиальную несхожесть способов теоретического выражения, оформления этих позиций. Акцентирование социальных качеств личности тесно связано с выделением в ней общего, относительно устойчивого, т. е. всего того, что без труда выражается в четких понятиях, категориях, законах и закономерностях. "Соблазнительность" социоцентризма состоит в том, что используемые им средства теоретического мышления о человеке вполне привычны и в принципе являются теми же самыми, как и средства философского осмысления объективной реальности. Но если мы рассматриваем личность не как предмет, а как процесс, и притом особо подчеркиваем ее способность и призвание к внутренне обусловленному самоопределению, то здесь мы сразу же сталкиваемся с неадекватностью привычного категориального аппарата, исторически сложившегося для решения совсем других философских проблем, относящихся преимущественно

но к онтологии, гносеологии, социологии и т. д. Еще Аристотель отмечал, что для постоянно меняющегося у нас нет понятия, а с ним, добавим, и знания в его привычных, жестко концептуализированных, законосообразных формах.

Тем не менее знанием о человеке как личности мы все же обладаем. Правда, это знание зачастую имеет художественно-образную или нормативно-ценностную, а не жесткую понятийно-логическую форму. Искусство и мораль, а также во многом и религия оказываются мировоззренчески более подходящими для постижения процессов образования личности, нежели объективистски ориентированная наука или же сциентизированная философия. Ценностные категории имеют, как известно, рамочный характер. Они не предполагают исчерпывающих описаний и не дают строго однозначных ситуативных предвидений или предписаний. Связывание их или их совместное применение едва ли способно породить нечто подобное системе законов Ньютона, позволяющей рассчитывать траекторию движения тел. Особенность ценностных категорий состоит в том, что они обращены не только к человеческому рассудку, но и к нашим эмоциям, чувствам, воле; они затрагивают каждого из нас как личность, как особую целостность. Аппарат ценностных категорий позволяет, как нам думается, преодолеть антитезы персонцентризма и социотцентризма, интуитивизма и естественнонаучного рационализма. Используя такие категории, мы всегда доопределяем их с учетом конкретной ситуации личностного становления; мы развиваемся вместе с нашими представлениями о ценностях и целях человеческого бытия.

Продуктивная, отвечающая современным требованиям философия образования не может быть выстроена в виде законченной и жесткой концептуальной системы, использующей одни лишь строго определяемые понятия. Ведь речь в ней должна идти о человеческом становлении, изображаемом и понимаемом не только извне, но и прежде всего изнутри, поскольку философия образования, в одном из ее сущностных предназначений, должна выступить действенным инструментом человеческого самопознания и самопроектирования. В философии образования имеют место скорее предположения, нежели безоговорочные утверждения; скорее ориентиры, нежели директивы или предписания; скорее тенденции и возможности, нежели строго установленные законы. Здесь можно было бы напомнить об особых достоинствах диалектического мышления, преодолевающего статичность и даже догматизм привычных рассудочных понятийных форм. Именно гибкость и текучесть диалектических категорий сближает их с форма-

ми художественно-образного мышления, что и позволяет говорить о диалектике как синтезе науки и искусства и даже о своеобразной поэзии понятий, присутствующей, например, в философии Гегеля.

Этому соответствует и более гибкое отношение к структурированию и осуществлению практической педагогической деятельности. Сегодня, несмотря на все декларации о личносно ориентированной педагогике, в школе далеко еще не изжит диктат инспектора, проверяющего прежде всего следование жестко установленным шаблонам и состояние отчетности. И это – не просто произвол догматиков, а скорее проявление печальной необходимости. Образовательная деятельность в современном обществе требует огромных материальных и иных ресурсов, и поэтому государственные органы должны осуществлять жесткий контроль за правильностью использования средств, выделяемых на нужды образования. Контролируется же то, что поддается формализации, подсчету, измерению и т. д. Это означает, что основное внимание неизбежно уделяется внешним параметрам образовательной деятельности, тогда как ее глубинная личностная направленность и результативность не поддается непосредственному измерению и во многом выпадает из поля зрения управленцев. Как бы то ни было, а государство в лице законодательной и исполнительной власти должно знать, на что реально выделяются ресурсы и как они используются. Поэтому необходимо, с одной стороны, обеспечить достаточную гибкость системы образовательной деятельности, позволяющую адекватно учесть и многообразие личностных образовательных траекторий, и весь спектр потребностей общества в определенным образом подготовленных работниках, а с другой стороны – довести концептуализацию философии образования до такого уровня зрелости, когда из нее можно было бы выводить все основные показатели личностной эффективности образовательной деятельности. Решить эти задачи чрезвычайно трудно, но и уклоняться от их решения невозможно и недопустимо.

Специфика учебного пособия, выступающего как введение в философию образования, не позволяет предпринять последовательную разработку системы индикаторов личностной и социальной результативности образовательной деятельности. Впрочем, такие индикаторы давно уже используются в социологических исследованиях. Правда, они нуждаются в совершенствовании, а для этого требуется обсуждение не только множества вопросов специального характера, но и принципиальных проблем базовой ценностно-целевой ориентации образования, на чем мы и сосредоточили здесь внимание.

Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2001 – 2005 годы предусматривает постепенный переход к постиндустриальному обществу с “развитыми отношениями социального партнерства, рациональной системой формирования всесторонне развитого человека, физически здорового, духовно богатого, восприимчивого к научно-техническим нововведениям” (Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2001 – 2005 годы. – Мн.: Беларусь, 2001. – С. 39). Эта ключевая социальная задача решается не только нашей страной, но и всем мировым сообществом, ибо она выражает магистральный путь развития современного человечества.

Обсуждение принципиальных проблем реформирования национальной системы образования Республики Беларусь выводит нас на самый высокий уровень философско-мировоззренческой рефлексии, в чем, несомненно, сказывается единство современного мира, реализующееся через многообразие и взаимодополнение его национально-государственных и иных форм. Проблемы, о которых здесь говорилось, являются общими практически для всех современных образовательных систем; решение их, надо думать, было бы более эффективным, если бы в нем интегрировались подходы, мировоззренческие и методологические установки, выработанные в рамках различных культурных традиций и доказавшие на практике свою результативность.

### Вопросы для самоконтроля

1. Как соотносятся личностная и социальная направленность образовательной деятельности?
2. Применимы ли категории предметного мышления к постижению личностного бытия?
3. Какова роль художественно-образных и нормативно-ценностных форм сознания в мировоззренческом осмыслении образования личности?

## 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 // Вышэйшая школа. – 1997. – Вып. 4. – С. 9-13.
6. *Барулин В.С.* Социально-философская антропология. – М.: Онега, 1994. – 255 с.
7. *Бергсон А.* Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 163-168.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. – М.: Асад-Центр, Медиум, 1995. – 323 с.
9. *Бердяев Н.А.* Царство Духа и царство Кесаря. – М.: Республика, 1995. – 383 с.
10. *Бестужев-Лада И.В.* К школе XXI века: Размышления социолога. – М.: Педагогика, 1988. – 256 с.
11. *Библихин В.В.* Язык философии. – М.: Прогресс, 1993. – 416 с.
12. *Блох Э.* Тюбингенское введение в философию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. – 400 с.
13. *Бовш В.И.* Кризис и национальное сознание // Праблемы грамадскай свядомасці: Матэрыялы 2-га штогадовага сходу Беларускага філасофскага таварыства. – Мн.: Права і эканоміка, 1996. – С. 35-43.
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. *Бондарай У.Р., Буйко Т.М., Латыш М.І.* Уводзіны ў філасофію адукацыі: Курс лекцый і пл. семін. заняткаў. – Мн.: НІА, 1998. – 116 с.
16. *Бордовский Г., Извозчиков Б.* Эдукология как наука об образовании // Вестник высшей школы. – 1991. – № 3. – С. 24-32.
17. *Будева 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. Букин 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. Верже Ж. Средневековый университет: учителя // Alma mater. – 1997. – № 2. – С. 43-46; № 4. – С. 33-36.

25. Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. – М.: Юрист, 1995. – 687 с.

26. Вишневский М.И. Социально-философские основы гуманистики: Учеб. пособие для аспирантов и студентов. – Могилев: Изд-во МГПИ им. А.А.Кулешова, 1997. – 101 с.

27. Вишневский М.И., Костенич В.А., Трещенок Я.И. Философия образования и проблема человека: Учеб. пособие. – Могилев: Изд-во МГУ им. А.А.Кулешова, 1997. – 69 с.

28. Вишневский М.И. О мировоззренческих основаниях современной образовательной деятельности // Веснік МДУ імя А.А.Куляшова. – 1998. – № 1. – С. 10-16.

29. Вишневский М., Гирина В. Как нужны маяки в этом море бушующем (Гуманистические ориентиры мировоззренческого образования) // Беларуская думка. – 1998. – № 11. – С. 123-129.

30. Вишневский М.И. Мировоззренческий синтез в современном философском образовании // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 1 – 2. – С. 6-10.

31. Вишневский М.И. Культурно-образовательный философский синтез // Веснік МДУ імя А.А. Куляшова. – 1999. – № 2-3. – С. 62-67.

32. Вишневский М.И. Философия: Учеб. пособие для аспирантов и студентов. – Могилев: Изд-во Мог. ун-та, 1999. – 338 с.

33. Вишневский М.И. Взаимосвязь мировоззренческих и образовательных аспектов повседневности // Веснік МДУ імя А.А.Куляшова. – 1999. – № 4. – С. 90-97.

34. Вишневский М.И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования: Монография. – Могилев: Изд-во МГУ им. А.А. Кулешова, 1999. – 252 с.

35. Вишневский М.И., Гирина 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.

36. Вишневский М.И. Интегративность мировоззренческих оснований образовательной деятельности // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 4. – С. 8-14.

37. Вишневский М.И. Философия как личностное знание // Философия в современном мире. – Мн.: Право и экономика, 2001. – С. 28-35.

38. Вишневский М.И. Проблемы мировоззренческого образования детей // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 7. – С. 9-16.

39. *Вольф Р.П.* О философии. – М.: Аспект-Пресс, 1996. – 415 с.
40. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем.; Общ. ред. Б.Н. Бессонова. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
41. *Гегель Г.В.* Феноменология духа. – СПб.: Наука, 1994. – 443 с.
42. *Гегель Г.В.Ф.* Работы разных лет: В 2 т. – М.: Мысль, 1971.
43. *Гегель Г.В.* Энциклопедия философских наук. В 3 т. – М.: Мысль, 1974-1977.
44. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
45. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. *П.В. Алексеев*. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
46. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
47. XXI век: будущее России в философском измерении: Материалы Второго Российского философского конгресса: В 4 т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999.
48. *Долженко О.* Беспольные мысли, или Еще раз об образовании // Вестник высшей школы. – 1991. – № 8. – С. 21-34.
49. *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
50. *Ермаков В.Г.* Методологическая основа многоаспектной теории стандартов и контроля в системе образования. – М.: НИО, 1998. – 154 с.
51. *Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 510 с.
52. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1993. – 224 с.
53. *Зеньковский В.В.* Педагогика. – М.: Правосл. Свято-Тихон. Богосл. Ин-т, 1996. – 154 с.
54. *Зинченко В.П.* О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1977. – № 5. – С. 3-16.
55. *Ионин Л.Г.* Социология культуры: путь в новое тысячелетие. – М.: Логос, 2000. – 432 с.
56. *Каган М.С.* Эстетика как философская наука. – СПб.: Петрополис, 1997. – 544 с.
57. *Каган М.С.* Философия как мировоззрение // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С. 36-45.
58. *Кант И.* Сочинения. В 6 т. – М.: Мысль, 1964-1966.
59. Концепция национальной школы Беларуси (проект) // *М.А. Гусакоўскі, Ю.Э. Красноў, А.А. Палянінкі* і інш. // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 10. – С. 89-126.
60. *Кичелев В.Г., Миронов В.Б.* Образование, воспитание, культура в истории цивилизаций. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 520 с.
61. *Коллингвуд Р.Дж.* Идея истории. Автобиография. – М.: Наука, 1980. – 485 с.

62. 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.
63. Кумарин В.В. Вместо педагогики "философия образования"? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 110-118.
64. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
65. Ладыжец Н.С. Философия и практика университетского образования: Учебник. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1995. – 256 с.
66. Латыш Н.И. Образование на рубеже веков. – Мн.: Нац. ин-т образования, 1994. – 156 с.
67. Латыш Н.И. На шляху да "адукацыйнага грамадства": Сем нарысаў пра адукацыю. – Мн.: Нац. інс-т адукацыі, 1997. – 77 с.
68. 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.
69. Левко А.И. Естественнаучные и социокультурные принципы познания в педагогической науке // Адукацыя і выхаванне. – 1999. – № 5-6. – С. 55-66; № 7. – С. 3-9.
70. Левко А.И., Ахмерова Л.В. Проблема ценностей в системе образования. – Мн.: НИО, 2000. – 311 с.
71. Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
72. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46-54.
73. Ленин В.И. Полн. собр. Соч. – Т. 29. – М.: Политиздат, 1963. – 782 с.
74. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Специальный курс: Учеб. пособие для студентов высш. уч. заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
75. Логвинов И.И. Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 105-110.
76. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
77. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.
78. Марков Б.В. Философская антропология: очерки истории и теории. – СПб.: Изд-во "Лань", 1997. – 384 с.
79. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М.: Политиздат. – Т.2,3,13, 20, 23, 37.
80. Марков Б.В. Философская антропология: очерки истории и теории. – СПб.: Изд-во "Лань", 1997. – 384 с.
81. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – 2-е изд. – М.: Политиздат. – Т. 3,13, 20, 23, 37.
82. Мацкевич В. Полемиические этюды об образовании. – Лиепая: Изд-во О. Аугустовской, 1993. – 287 с.
83. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. – М.: Аграф., 1998. – 480 с.
84. Момджян К.Х. Введение в социальную философию: Учеб. пособие. – М.: Высш. школа, КД Университет, 1997. – 448 с.
85. Научные и вненаучные формы мышления. – М.: ИФ РАН, 1996. – 335 с.

86. *Непомнин О.Е., Меньшиков В.Б.* Синтез в переходном обществе: Китай на грани эпох. – М.: Восточная литература, 1999. – 334 с.
87. Образование в конце XX века (материалы “круглого стола”) // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 3-21.
88. *Ортега-и-Гассет Х.* Что такое философия? – М.: Наука, 1991. – 408 с.
89. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Авт.-сост. *Б.М. Бим-Бад*. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
90. *Печанка М.Ф.* Адукацыя як сістэма // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – № 9. – С. 9-12.
91. *Пинский А.* Вальдорфские школы как альтернатива традиционному образованию // Вестник высшей школы. – 1991. – № 8. – С. 38-44.
92. *Пинский Ан. А.* Пайдейя: работы 1986-96 годов. – М.: Частная школа, 1997. – 368 с.
93. *Полани М.* Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
94. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
95. Программа социально-экономического развития Республики Беларусь на 2001-2005 годы. – Мн.: Беларусь, 2001. – 167 с.
96. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения / Сост. *В.Н. Щербаков*. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
97. *Розов Н.* Ценности и образование (вехи истории европейской мысли) // Вестник высшей школы. – 1991. – № 12. – С. 36-47.
98. *Рубинштейн М.М.* История педагогических идей в ее основных чертах. – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1922. – 304 с.
99. *Саймон Б.* Общество и образование / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 200 с.
100. *Сагатовский В.Н.* Философия развивающейся гармонии. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. – 224 с.
101. Сборник концептуально-программных документов по развитию национальной системы образования. – Мн.: НИО, 2001. – 223 с.
102. *Соловьев Э.Ю.* Прошлое толкует нас. – М.: Политиздат, 1991. – 432 с.
103. Современная социальная теория: Бурдье, Гидденс, Хабермас. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. – 120 с.
104. Социально-философские проблемы образования: Сб. статей / Ред.-сост. *Н.Н. Пахомов, Ю.Б. Тупталов*. – М.: Исслед. центр по пробл. упр. кач. подгот. спец., 1992. – 190 с.
105. Социально-экономические проблемы образования на современном этапе: Сб. статей / Нац. ин-т образования; Отв. ред. *М.Г. Кириенко*. – Мн., 1997. – 143 с.
106. Социокультурные факторы формирования личности ученика общеобразовательной школы. Отв. ред. *А.И. Левко*. – Мн.: НИО, 1999. – 267 с.
107. Социо-логос. Выпуск 1. – М.: Прогресс, 1991. – 480 с.
108. *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.
109. *Степашко Л.А.* Философия и история образования: Учебное пособие для вузов. – М.: Флинта, 1999. – 268 с.
110. *Степин В.С.* Культура // Вопросы философии. – 1997. – № 8. – С. 61-71.

111. *Степин В.С.* Исторический вызов и проблема общенациональной идеи // Социология. – 1999. – № 4. – С. 18-28.
112. *Тарнас Р.* История западного мышления / Пер. с англ. – М.: Крон-Пресс, 1995. – 448 с.
113. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
114. *Толстой Л.Н.* Собр.соч. В 22 т. Т.16. – М.: Худож. литература, 1983. – 447 с.
115. *Тхагопосев Х.Г.* О новой парадигме образования // Педагогика. – 1999. – № 1. – С.103-110.
116. Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташкина. – М.: Пед.об-во России, 2000. – 448 с.
117. *Филиппов Ф.Р.* Школа и социальное развитие общества. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
118. Философия для детей / Отв.ред.,сост. и автор гл. 1 *Н.С.Юлина.* – М.: ИФ РАН, 1996. – 241 с.
119. Философия образования для XXI века. – М.: Исслед. центр по пробл. упр. кач. подгот. специалистов, 1992. – 208 с.
120. Философия образования. “Круглый стол” журнала “Педагогика” // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 3-28.
121. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного “круглого стола”) // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 3-34.
122. *Флоренский П.А.* У водоразделов мысли. – М.: Правда, 1990. – 447 с.
123. *Хабермас Ю.* Идея университета. Процессы образования // Alma mater. – 1994. – № 4. – С. 9-17.
124. *Харин Ю.А.* От хаоса к гармонии // Беларуская думка. – 2000. – № 8. – С.36-43.
125. *Шелер М.* Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
126. *Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В.* Социология образования: прикладной аспект. – М.: Юристъ, 1997. – 304 с.
127. *Штейнер Р.* Духовное обновление педагогики / Пер. с нем. – М.: Парсифаль, 1995. – 256 с.
128. *Шыраканая Д.І.* Філасофія і сучаснасць: праблема асэнсавання рэчаіснасці // Гуманітарныя і сацыяльныя навукі на зыходзе XX стагоддзя. – Мн., 1998. – С. 86-95.
129. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования. – М., 1993. – 154 с.
130. Это человек: Антология / Сост. *П.С. Гуревича.* – М.: Высш. школа, 1995. – 320 с.
131. *Юлина Н.С.* Философия для детей // Вопросы философии. – 1993. – № 9. – С. 151-158.