

М. А. Лукацкий, д.п.н., профессор

ЧЕЛОВЕК ОБУЧАЮЩИЙСЯ (НОМО EDUCANDUS): ОТ АНТИЧНОСТИ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

**Цель человеческой жизни
заключается в обновлении
общества и культуры
благодаря воспитанию и образованию.
Г. Ром**

Разгадке тайны человека посвящено множество религиозных, философских и научных трудов. Однако претендовать на полное её раскрытие сегодня не может ни наука, ни философия, ни религия. Фокусируя своё внимание на поиске сущности человека, они пытаются найти стойкие, неизменные, изначально присущие ему качества, черты, свойства. Последовательное выявление этих характеристик в контексте беспрестанно ведущегося процесса человекопознания приносит свои плоды и приближает к раскрытию тайны человеческой природы.

Среди выявленных на сегодняшний день человеческих характеристик можно выделить ряд определяющих, принципиально значимых для бытия рода человеческого. Среди таких характеристик весьма часто отмечают разумность, способность к созданию мира культуры, к наследованию опыта жизни, приобретенного человечеством в ходе истории, и др.

Антропологические данные однозначно свидетельствуют о том, что человек как вид продолжает оставаться неизменным на протяжении нескольких сотен тысяч лет. По меньшей мере, сведений о каких-либо изменениях человека как вида конкретными антропологическими дисциплинами пока не обнаружено. Это дает основания считать, что биологическая природа человека за это время не подверглась эволюции. Вместе с тем, было бы наивным считать, что с человеком за время его существования в универсуме ничего не происходило. Вне всяких сомнений, между современным человеком и его далекими предками - колоссальная дистанция. Появление существующих отличий в первую очередь обусловлено тем путем культурного развития, который человек прошел за время своего исторического существования. Именно культурная, а не биологическая эволюция предопределила отмечаемые наукой изменения человеческой натуры. Многим антропологам этот факт дает веские основания говорить о том, что человеческой природы, которая была бы независимой от культуры, не существует. Развивая эту мысль, американский антрополог К. Гирц замечает: «Люди без культуры вовсе не были бы умными дикарями..., отброшенными назад к жестокой мудрости своих инстинктов; они не были бы ни благоразумными детьми природы..., ни... наделенными природой талантом обезьянами... Они были бы недееспособными чудовищами с минимальным количеством полезных инстинктов, ещё меньшим количеством внятных чувств и полным отсутствием интеллекта - умственными инвалидами»¹.

Каким образом человек стал, выражаясь словами И.Г. Гердера, «вольнотпущенником природы», доподлинно неизвестно. Понятно лишь то, что «человек сумел открыть новый способ адаптации к окружающей среде»². Суть этого способа - символическое приспособление к действительности. Эрнст Кассирер, предложивший понимать человека как символическое животное, считает, что у человека на определенной стадии развития между системой рецепторов и

эффекторов появилось третье звено - символическая система. Она-то и преобразила всю человеческую жизнь. «Человек живет отныне не только в физическом, но и в символическом универсуме. Язык, миф, искусство, религия - части этого универсума, те разные нити, из которых сплетается символическая сеть, запутанная ткань человеческого опыта. Весь человеческий прогресс в мышлении и опыте утончает и одновременно укрепляет эту сеть. Человек уже не противопоставляет реальности непосредственно, он не сталкивается с ней, так сказать, лицом к лицу... Он настолько погружен в лингвистические формы, художественные образы, мифические символы или религиозные ритуалы, что не может ничего видеть и знать без вмешательства этого искусственного посредника»³. Немецкий философ неизменно подчеркивает, что все формы культурной жизни есть суть формы - символические, а их творец человек - символическое существо (*animal symbolicum*).

«Человек-символический» - это существо, творящее тексты культуры, их понимающее и интерпретирующее. Этот аспект бытия человека фокусно исследуется философской герменевтикой. Совершенствование способности человека к пониманию и интерпретированию не может не быть связано с очищением сознания и обретением большей его ясности. Это освобождение сознания от замутняющих его наслоений и напластований - предмет особого внимания философской феноменологии. Трактовка культуры как явления символического означает и то, что суть

¹ Гирц. К. Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. С.61.

² Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры // Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарики, 1988. С.470.

³ Там же. С.471.

культурного творчества состоит не в создании подобия уже известным предметам, а в преображении мира, наделении его новыми смыслами.

Культура всегда исторична. Индивид как природное существо, находясь в пространстве культуры, приобретает характеристики, которые накладываются на его изначальную (биологическую) природу. Эти характеристики образуют его «вторую (культурную) природу». Жизнь человека, приобретшего «вторую природу», стала подвластной двум линиям детерминации: природной и культурной.

Культурная детерминация подталкивает человека к жизни в трех измерениях - прошлое, настоящее и будущее. Она настоятельно требует воссоздания в потоке индивидуальной жизни культурного опыта прошлого, его пополнения в настоящем и транслирования в будущее. Такая детерминация позволяет людям стать существами, творящими свою историю. В ходе реальной истории и выковываются изменения культурной сущности человека.

Вполне можно говорить о том, что человек, творящий мир культуры, создает себя сам. Этот процесс производства человеческой сущности носит социальный характер. «Люди вместе создают человеческую окружающую среду во всей совокупности её социокультурных и психологических образований, ни одно из которых нельзя понять в качестве продуктов биологической конституции человека, которая... устанавливает лишь внешние пределы производительной деятельности человека. Подобно тому как человек не может развиваться в изоляции, так и человеческую окружающую среду он не может создавать в изоляции. Одинокое человеческое существование - это существование на животном уровне (которое человек, безусловно, разделяет с другими животными). Как только наблюдаются феномены специфически человеческие, мы вступаем в сферу социального. Специфическая природа человека и его социальность переплетены необычайно

сложно. Homo Sapiens всегда и в той же степени есть Homo Socius»¹. Человек живет в культуре, и культура живет в нем.

Непрерывность процесса воспроизводства культуры предполагает сохранение накопленного человечеством опыта жизнестроительства. Этот опыт, для того чтобы стать intersубъективным, должен быть объективирован, то есть выражен в знаковой или предметной форме. Только в этом случае опыт может передаваться от одного поколения к другому, от одной общности людей к другой. Для передачи опыта требуется специальный социальный аппарат, объединяющий тех, кто транслирует опыт и тех, кто его воспринимает. Помимо социального аппарата в обществе должны наличествовать и отработанные специальные

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., «Academia-Центр», «МЕДИУМ», 1995. С.87.

процедуры, с помощью которых люди, являющиеся носителями тех или иных культурных традиций, могут передавать эти традиции тем, кто с ними не знаком.

Индивид не рождается членом общества, но в нем есть предрасположенность к социальной жизни, которая настоятельно требует своей реализации. На этой предрасположенности и базируется социальный аппарат, позволяющий несведущему человеку перенимать опыт бытия в мире культуры от другого - сведущего. Лишь тогда, когда индивид интернализирует этот опыт культурной жизни, он становится полноправным членом человеческого сообщества. Онтогенетический процесс, обеспечивающий становление человека как социального существа, называется социализацией. Управляемую и контролируруемую обществом социализацию, в отличие от её стихийных форм, принято именовать Образованием.

Образование выступает тем социальным феноменом, который обеспечивает культурогенез - преемственность и развитие культуры -универсума бытия людей. Такая постановка вопроса дает веские основания рассматривать образование как специальный, сложившийся исторически, выверенный механизм формовки «второй (культурной) природы» человека, а концепции образования, рожденные в ту или иную эпоху, как отражение исторически складывающейся культурной сущности человека. Представления о «человеке обучающемся» -неотъемлемая составная часть таких концепций образования. Выявление смысловых горизонтов понимания человека как существа обучающегося, выявление сути представлений о «человеке обучающемся», содержащихся в концепциях образования различных исторических периодов, с необходимостью предполагает обращение к самим этим концепциям.

Над проблемой образования мыслители бьются более чем две тысячи лет. Об этом красноречиво свидетельствуют религиозные, философские, литературные труды представителей и Запада, и Востока.

То, что образовательная проблематика всерьез обсуждалась ещё в Античности, демонстрируют, в частности, труды древнегреческих мыслителей - создателей оригинальных систем воспитания и образования. Ими было введено понятие «Пайдейя» (παιδεία), означавшее преобразование человека средствами воспитания и образования. Преображающий (формообразующий) эффект достигался, по их глубокому убеждению, приобщением человека к культуре, к универсальному знанию, к добродетельному поведению, которые и составляют сущность человеческого бытия. Делая акцент на том, что сокровища души - это высшее богатство, не поддающееся тлену и исчезновению, древнегреческие философы трактовали образование как нечто необходимое для истинной человеческой жизни. Фокусируя

внимание на том, что благородство души, представления о добродетелях, об искусстве, религии, языке, культуре в целом не даются человеку с момента появления его на свет, они показывали, какой магической силой влияния на становление человеческого начала обладает знание. Следует отметить, что античные философы по-разному наполняли смыслом понятие «пайдейя». Вместе с тем, неизменным в их формулировках понятия «пайдейя» оставался аспект воспитания человека для жизни в государстве. Все их конструкции пайдейи проникнуты попытками обосновать новый тип общественного воспитания, позволяющего органичнее связать индивидуальную жизнь граждан с бытием государства. Пайдейя для античных мыслителей - это «генетическая морфология идеальных отношений»¹ человека и целостного сообщества.

Размышления об основополагающей миссии воспитания и образования для ведения истинной человеческой жизни характерны для Сократа, софистов, Платона. К примеру, у Платона пайдейя - это тот путь, который должен пройти гражданин, стремящийся к достижению идеала духовного и физического совершенства (калокагатии). Достижение этого идеала Платон связывал с усвоением культуры общественной жизни, с обретением мудрости, мужества, благоразумия, справедливости, воинских, гражданских, нравственных и интеллектуальных добродетелей (то есть истинных добродетелей - «арете»).

Аристотель внес в древнегреческое понимание пайдейи еще одно важное значение. Он связал понятие пайдейя не только с усвоением необходимых для добродетельной жизни знаний, но и с формированием в человеке способности к вынесению правильных суждений. По мысли Аристотеля, только надлежаще образованный человек в состоянии судить, правильны или нет суждения другого. Только образованный человек, считал он, имеет возможность сам судить практически обо всём. Это искусство с необходимостью должно прививаться образованием (7caί5sia), заявлял мыслитель. Образование ориентировано на формирование добродетельного рисунка поведения человека, то есть соответствующих навыков, привычек, практик. И для того, чтобы это действительно было так, утверждает Аристотель, «воспитание и занятия должны быть установлены по закону»².

Обращались к идее воспитания и образования и древнеримские мыслители (Сенека, Цицерон, Тацит и др.). Ими было введено в оборот

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). М: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997. С. 106.

² Аристотель. Никомахова этика. // Сочинения: В 4-х т. Т.4. С.288.

близкое пайдейе по смыслу понятие - humanitas (человечность). С его помощью философы рассуждали о специфическом пути приобретения базового для человека качества - гуманности. Помещая в центр своих философских построений понятие humanitas, мыслители подчеркивали, что сущность воспитания и образования не может быть сведена к тривиальному усвоению знаний и к методам их трансляции.

Рассуждения античных философов об образовании затрагивают, как это видно из краткого обзора, и вопросы, связанные с тем, каким должен становиться человек в ходе обучения и воспитания. Античными философами «человек обучающийся» понимался как существо, приобретающее в контексте обучения и воспитания способность к добродетельному ведению жизни в условиях социального целого.

Проблемам образования отводилась первостепенная роль и в трудах

средневековых теологов и философов (Ориген, Августин Аврелий, Боэций, Абельяр, Дуне Скот, Фома Аквинский и др.). Педагогика воспитания верой практически на протяжении семи веков была доминирующим средством приобщения людей к религиозно понимаемым истинам добра и зла, порока и добродетели. Ориентация на любовь к Богу, на безгрешность перед Его лицом составляла ядро учебно-воспитательных занятий в эту историческую эпоху. Педагогика воспитания верой была обращена к душе человека, работа которой должна была позволить истолковать, осмыслить и, главное, принять сердцем явленную и открытую людям Божественную истину.

Религиозная педагогика Средних веков в значительной степени отрицала античные идеалы образования, делая упор на формирование в человеке таких качеств, как почитание Бога, смирение перед его волей, а также на формирование в нём способностей познания мира, себя, другого сквозь призму религиозного видения. Вот, к примеру, как об этом рассуждал один из крупнейших мыслителей Средневековья христианский неоплатоник, рассматривавший человеческую душу как независимую от тела духовную субстанцию, Августин Аврелий: «К изучению наук ведет нас двоякий путь - авторитет и разум. По отношению ко времени первенствует авторитет, а по отношению к существу дела - разум». Августин констатирует, что «всякий человек делается образованным из необразованного, а всякий необразованный не может знать того, каким он должен явиться перед людьми учащими и посредством какой жизни можно сделаться способным к учению». Из этого следует, по его мнению, что авторитет служит самым надежным проводником в истинное знание. «Авторитет, - пишет он, - бывает частью божественный, частью человеческий; но истинный, прочный и высший авторитет тот, который называется божественным. ...Божественным авторитетом должен быть назван тот, который не только в чувственных знаменьях превышает всякую человеческую способность, но, управляя человеком, показывает ему, до какой степени принизился он сам ради него, повелевает ему не поддаваться чувствам, для которых предсказания те представляются достойными удивления, а возвышаться до ума... Этот авторитет должен своими делами показать свою власть, своим унижением научить милосердию, своими предписаниями законам природы; а всё это преподается более таинственным и верным образом в той религии, в которую мы посвящаемся и в которой жизнь добродетельных весьма легко очищается не двусмысленными состязаниями, а авторитетом таинств. Авторитет же человеческий по большей части обманчив...»¹. В текстах Августина главнейшая задача воспитателя представлена как оппозиционная воспитательным идеям Античности. Истинное воспитание, по его мнению, должно изгонять из воспитанников дух языческой гражданственности и заменять его духом христианского благочестия. Воспитание сводится, настаивал он, к научению тому, как следует вести правильную жизнь, то есть жизнь, соответствующую евангельским канонам.

Размышления Фомы Аквинского, другого крупного теолога Средневековья, о воспитании выстраиваются несколько иначе. Фома Аквинский не придерживался платоновских взглядов на человеческую душу: ему были ближе идеи Аристотеля о душе как форме тела. В отличие от Августина, он не считал, что душа обладает способностью непосредственно созерцать Божественные истины. Человеческой душе, утверждал мыслитель, присуща разумность. И хотя разум человека ограничен (ему недоступен ряд истин Божественного порядка, являющихся предметом веры), он всё же имеет приоритет перед чувством в сфере познания. И поэтому воспитание, по мысли Фомы Аквинского, для того чтобы быть успешным, должно доносить до воспитуемых спасающие их жизнь религиозные истины в понятном и убедительном виде. Тренировка интеллекта, а не воли, как у Августина, должна, утверждает Фома Аквинский, составлять ядро педагогики воспитания верой.

Обращение к педагогическим воззрениям Средневековья позволяет выяснить, как трактовалось теологической мыслью этого периода образование и каким перед ней представал обучающийся и воспитывающийся человек. Характерным для Средневековья стало понимание обучения как единственно верного пути к познанию Бога и божественной сущности души, а понимание «человека обучающегося»

¹ Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В двух томах. М.: АО «Аспект Пресс», 1994. Т.1. С.129-130.

как существа, усваивающего с помощью образования непреложные нормы бытия, озаренного религиозными истинами.

Эпоха Возрождения продолжила поиски путей и способов формирования Человека-образованного. Были воскрешены и обновлены многие Античные идеи. В частности, обрел вторую жизнь термин «humanitas», используемый древнеримскими мыслителями и обозначавший качества образованного человека, которые необходимы ему для активного участия в жизни общества. Понятие «гуманизм» стало краеугольной характеристикой Эпохи Ренессанса, предпринявшей попытку деперсонализации Бога («природа есть Бог в вещах» - Дж. Бруно, «мир погружен в Бога» - Н. Кузанский). Гуманизм эпохи воплотился в попытке понять человека в его разнообразных взаимосвязях и взаимоотношениях с миром (Л. Валла, Дж. Вазари, Н. Макиавелли, М. Монтень и др.). Убежденность в величии человека, вера в его безграничные возможности пронизали труды мыслителей этого периода. Идеальный настрой эпохи Возрождения получил блестящее литературное отражение в произведении «Речь о достоинстве человека» итальянского гуманиста Пико делла Мирандола. В нем Мирандола повествует о том, как Бог, сотворив человека, специально наделил его «неопределенным образом» и, поставив его в центр мира, сказал: «Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие, божественные. ...О, высшее и восхитительное счастье человека, которому дано владеть тем, что пожелает, и быть тем, кем хочет!»¹. Соответственно такому видению человека, путь обретения им самого себя понимался в эпоху Возрождения как путь приобщения в контексте образования к открытым истинам. Образование считалось универсальным ключом, открывающим и высвобождающим в человеке божественный потенциал. *«Человек обучающийся» в эпоху Возрождения воспринимался как существо, научающееся в ходе обучения и воспитания выстраивать свою жизнь, воплощая в ней требования божественной сущности души и раскрывая в ней свои разумные и природные возможности.*

Новое время не стало исключением в части обращения к проблеме образования. Вопросом «что такое образование?» задавались многие философы этой эпохи (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Б. Спиноза, Г.В. Лейбниц, Д. Юм, Т. Гоббс, Дж. Локк и мн. др.). В их трудах обосновывается понимание значимости образования для формирования интеллектуальных

¹ Пико делла Мирандола Дж. Речь о достоинстве человека // Эстетика Ренессанса. М., 1981.С.249.

способностей человека и укрепления его телесных сил. В целом, образование в

Новое время трактовалось как овладение интеллектуальными знаниями в сочетании со знаниями, носящими практический характер, что в совокупности должно было позволить человеку рационально организовывать и выстраивать линию своей жизни. Образованный человек в Новое время отождествлялся с субъектом, укрепившим себя интеллектуально, освобожденным от природных недостатков и в значительной степени обуздавшим свои иррациональные влечения. Такое понимание образованного человека присуще и образовательному проекту Я.А. Коменского, оказавшему значительное влияние на педагогические воззрения эпохи. Хотя исходным пунктом мысли Я.А. Коменского был не человек в его природности, а человек в его отношении к Богу, чешский мыслитель не сомневался в том, что, только «подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию», можно помочь им «научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни»¹. Для этого он стремился собрать всё знание человечества в единую систему («пансофия») и разработать универсальный педагогический метод передачи их в обобщенном виде обучающимся.

Педагогическая мысль Нового времени внесла коррективы в представление о «человеке обучающемся», сформулированное эпохой Возрождения. Для Нового времени стало характерным понимание «человека обучающегося» как существа, постигающего в контексте образования открытые интеллектом человека законы мироздания, социальной и практической жизни, усваивающего знания, позволяющие ему, подавляя природные влечения, разумно выстраивать линию своей жизни.

Вопросы, связанные с образованием и воспитанием человека, живо обсуждались и теоретически осмысливались и в Эпоху Просвещения, провозгласившую всевластие разума и непреложность общественного прогресса. Философские позиции признанных деятелей Эпохи Просвещения (Г.Э. Лессинг, Вольтер, Ш.-Л. Монтескье, Д.Дидро, Ж. Ламетри, К. Гельвеции, Ж.-Ж. Руссо, П. Гольбах, Дж. Толанд, А.Э. Шефтсбери, Б. Мандевиль, А. Коллинз и др.), касающиеся осмысления феномена образования и воспитания, существенно отличаются друг от друга. Вместе с тем, эти позиции пронизывает общность тем и решений. Убежденность представителей Эпохи Просвещения в очищающей душу силе знания, в разумности мироустройства побуждала их рассматривать образование и воспитание как действенное средство

¹ Коменский Я.С. Великая дидактика// Педагогическое наследие. М: Педагогика, 1989. С.11-12.

включения человека в рациональный порядок универсума. Понимание всеобщности разумного и рационального побуждало просветителей считать, что свет разума в состоянии заставить невежество замолчать, что он может позволить конкретному индивиду освободиться от силой захвативших его случайных и эгоистических интересов, страстей, заблуждений и открыть в нем возможности для ведения иного, разумного образа жизни.

В подтверждение такого оптимистического видения роли разума и образования можно привести рассуждения Ж.-Ж. Руссо, в полной мере следовавшего девизу Просвещения - «Имей мужество пользоваться собственным умом» (И. Кант), размышления мыслителя, которого многие считают первым крупным теоретиком современной педагогики.

Ж.-Ж. Руссо разделял характерное для Просвещения понимание человека как природного существа, чувственные склонности которого заставляют его стремиться к самосохранению, удовольствию и к избеганию страданий. Для него было

несомненным, что «Источником наших страстей, началом и основой всех прочих, единственной страстью, которая рождается вместе с человеком и никогда не покидает его, пока он жив, является любовь к себе»¹. Веря в человеческий разум, в его способность проникнуть во все тайны бытия, веря в возможность людей подчинять голосу разума свои инстинкты, Ж.-Ж. Руссо доказывал, что только с помощью образования и воспитания можно сделать человека властелином своей личной и общественной жизни. «Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах»², констатирует Ж.-Ж. Руссо, и это, по его мнению, следствие неразумного устройства жизни. Устранение неразумности мыслитель связывает с переходом «от естественного состояния к гражданскому», в котором инстинкт в поведении человека будет заменен справедливостью, придающей его действиям нравственный характер. «Только тогда, когда голос долга сменяет плотские побуждения, а право - желания, человек, который до сих пор считался только самим собою, оказывается вынужденным действовать сообразно другим принципам и советоваться с разумом, прежде чем следовать своим склонностям. Хотя он и лишает себя в этом состоянии многих преимуществ, полученных им от природы, он вознаграждается весьма значительными другими преимуществами; его способности упражняются и развиваются, его представления расширяются, его чувства облагораживаются и вся его душа возвышается до такой степени, что если бы заблуждения этого нового состояния не низводили часто человека до

¹ Руссо Ж.-Ж. Педагогические соч.: В 2 т. М: Педагогика, 1981. Т.1. С.247.

² Руссо Ж.-Ж. Об Общественном договоре: Трактаты. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2000. С.198.

состояния ещё более низкого, чем то, из которого он вышел, то он должен был бы непрестанно благословлять тот счастливый миг, который навсегда вырвал его оттуда и который из тупого и ограниченного животного создал разумное существо - человека»¹. О том, как воспитывать подрастающее поколение в соответствии с требованиями сформулированного им общественного договора, французский философ повествует в своем главном педагогическом труде «Эмиль, или О воспитании». Воспитание, в трактовке Ж.-Ж. Руссо - главное. средство, призванное «формировать национальное самосознание и так направлять мнения и вкусы граждан, чтобы те были патриотами по склонности, по страсти, по необходимости»².

Философско-педагогическая мысль эпохи Просвещения внесла в понимание «человека обучающегося», выдвинутого Новым временем, ряд дополнительных аспектов. Эпоха Просвещения стала рассматривать «человека обучающегося» как существо, которое при помощи образования умиряет свое эгоистическое начало и вписывается в Разумный миропорядок, становясь проводником и реализатором идеи непрерывного прогрессивного общественного развития.

Немецкая классическая философия (вторая половина XVIII - начало XIX века) предложила свои ракурсы решения проблемы образования. И. Кант стал первым, кто наметил пути выстраивания педагогики и образования на антропологической основе. Именно антропология, согласно его воззрениям, должна определить то, что человек «как свободно действующее существо делает или может и должен делать из себя сам»³. Своё антропологическое кредо И.Кант воплотил и в трудах, посвященных педагогике. В них он доказывал, что «Человек -единственное создание, подлежащее воспитанию»⁴. Под воспитанием он понимал «уход (попечение, содержание), дисциплину (выдержку) и обучение вместе с образованием»⁵. Так как «Человек может стать человеком только путем

воспитания», так как «Он - то, что делает из него воспитание», то «воспитание - величайшая проблема и труднейшая задача для человека»⁶. Квинтэссенцию педагогических воззрений И. Канта выражает следующий отрывок из его трактата о педагогике: «При воспитании человека следует:

¹ Там же. С.212.

² Руссо Ж.-Ж. Руссо. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. С.134.

³ Кант И. Сочинения: в 6 т. М., «Мысль», 1966. Т.6. С.351

⁴ Кант И. О педагогике. // Трактаты и письма М, «Наука», 1980. С.445.

⁵ Там же.

⁶ Там же.

1. *Приучить к дисциплине.* Дисциплинировать - значит обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека, будем ли мы рассматривать последнего как отдельную особь или как члена общества, не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости.

2. Человека следует *развивать умственно.* Культура обнимает наставление и обучение. Она есть сообщение навыков. Навык - это обладание какой-либо способностью, достаточное для любых целей. Он, следовательно, не определяет ровно никаких целей, но предоставляет это в последствии обстоятельствам.

Иной навык пригоден во всех случаях, например чтение и письмо; другой - только для некоторых целей: например, музыка - для того, чтобы снискать к нам расположение. Из-за множества целей число навыков простирается до бесконечности.

3. Следует также обращать внимание на то, чтобы человек *был умен*, пригоден для человеческого сообщества, приятен и пользовался влиянием. Сюда относится известный род культуры, который называют *цивилизованностью*. Для последней необходимы манеры, вежливость и известный такт, обладая которым можно пользоваться всеми людьми для своих конечных целей. Понятие цивилизованности изменяется сообразно со вкусами каждого столетия...

4. Следует обратить внимание и на воспитание *нравственности*. Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть в одно и то же время целями каждого»¹.

Ещё одна весьма любопытная трактовка образования в немецкой классической философии была предложена Г.В.Ф. Гегелем. Согласно его воззрениям, образование следует понимать как подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию. Гегелевское понимание образования как отчуждения от природного бытия и подъема ко всеобщности акцентирует внимание на проблематике становления «Я» индивида, его самосознания. В его трудах субъективность предстает как определенность всеобщего. Субъективность индивида, будучи заряженной на достижение свободы, может, базируясь на «принципе духа и сердца», развернуть себя в контексте истории и культуры, развиваться «до степени предметности, до степени правовой, нравственной, религиозной, а также и научной деятельности»². Таким образом, по Гегелю, образование - это то, что

¹ Кант И. О педагогике. // Трактаты и письма М, «Наука», 1980. С.453-454.

² Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М., 1977. С.325.

отрывает индивида от своей природной сущности, то есть позволяет дистанцироваться от частных личных влечений, потребностей, интересов и тем самым подняться ко всеобщему в сферу духа.

Немецкой классической философии удалось обогатить существующие воззрения, касающиеся образа «человека обучающегося». Понимание того, что образование — средство творения человеком самого себя и мира, в котором он живет, что образование всегда несет на себе отпечаток исторического времени, что только образование обеспечивает индивиду обретение самосознания, выступило значимой добавкой к трактовкам обучения и воспитания, предложенным прошлым. Заданный немецкой классической философией взгляд на образование повлек изменения и в представлениях о «человеке обучающемся». В качестве важнейших характеристик «человека обучающегося» стали выступать его способности к приобретению общезначимых знаний, к пониманию исторической ситуации и осознанию себя.

Краткий экскурс в историю развития представлений о педагогических идеалах будет неполным, если не упомянуть ряд таких имен, как И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, Ф.А.В. Дистервег, внесших в первой половине XIX века в разговор об обучении и воспитании тематику, пронизывающую все последующие размышления об обучении и воспитании, вплоть до сегодняшнего дня. Это тематика природосообразности и культуросообразности процесса обучения и воспитания. Благодаря усилиям этих видных педагогов проблема выстраивания процессов обучения и воспитания сообразно физиологической и интеллектуальной основам обучающихся, сообразно социально-историческим условиям своего времени приобрела самостоятельный и непреходящий характер.

Период с середины XIX по начало XX века, ознаменовавший собой конец эпохи классической философии и переход к её постклассической форме, внёс кардинальные изменения в дискурс об образовании. Завершившееся формирование так называемого «индустриального общества» привело к радикальному преобразованию социальных структур предыдущей эпохи. Произшедшие изменения подтолкнули к пересмотру понимания сущности истории, которая стала рассматриваться как специфически человеческий способ бытия, как «единственная подлинная наука о человеке» (К. Маркс). Погружение в такое понимание историчности стало поводом осознания человеком собственной ограниченности, конечности. Такая мерка стала прикладываться ко всему человеческому опыту, к культуре. Истина перестала рассматриваться как нечто совершенное и неизменное. Гегелевский панлогизм был потеснен, ожил иррационализм в трактовке действительности человеческого бытия (С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр). Время стало отдавать приоритет индивидуальному перед всеобщим, абстрактные спекулятивные конструкции перестали вызывать доверие, «земная» проблематика, а отнюдь не Абсолютный Дух, стала в большей мере занимать философов (Ф. Ницше - «воля», К. Маркса - «труд» и т.п.). Время также обратило внимание философов на феномен языка - на этого неустранимого медиума между человеком и миром, человеком и человеком. Герменевтика обрела самостоятельное и самодовлеющее значение (В. Дильтей). Рассуждениям ряда мыслителей становится свойственным прагматический характер. Позитивизм начинает заявлять о своих амбициях, складываются младогегельянство и неокантианские течения. В соответствии со сменой идейных настроений содержательно изменяется и характер дискуссии об образовании, о становлении в его контексте человека.

Вот несколько примеров, проясняющих направленность поисков в этот исторический период ответов на вопрос о существовании образования. Г. Спенсер,

представитель первой волны позитивизма, придерживавшийся эволюционных взглядов на общественную жизнь и сделавший эти взгляды основой своей системы синтетической философии, предложил утилитарное видение образования. Он критиковал классическое образование (приравнивая его к схоластическому книжному обучению) за отрыв от реального жизненного содержания. Образование, по его убеждению, должно приносить практическую пользу, обеспечивая разностороннее развитие индивидуальности каждого человека. В своей книге «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» Г. Спенсер писал: «Главная обязанность воспитания должна заключаться в том, чтобы подготовить нас к полной жизни», и для этого в контексте воспитания должны использоваться такие «предметы и методы», которые ведут к этой цели, то есть дают учащимся обстоятельные и практичные ответы на вопросы: «Как поступать нам со своим телом? Как поступать с душой? Как вести свои дела? Как воспитать семью? Как поступать в качестве гражданина? Как пользоваться источниками счастья, которые предоставляет нам природа? Каким образом пользоваться своими способностями с тем, чтобы приносить наибольшую пользу себе и другим? Как жить полной жизнью?»¹.

Диаметрально иначе смотрел на образование Ф. Ницше, видевший в нем причину упадка современной ему жизни. «Два мнимо противоположных течения... с одной стороны, стремление к возможно большему *расширению образования*, с другой стороны, стремление к

¹ Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. М.: Изд-во УРАО, 2002. С.9.

уменьшению и ослаблению его» Ф. Ницше полагал несчастьем для истинно культурной жизни людей. Мыслитель утверждал, что соблазн перенесения образования на всё большие и большие круги населения (первое течение) а также соблазн отречения образования от своих «автономных притязаний» и подчинение его государству (второе течение), выступают роковыми обстоятельствами для сферы просвещения. Для него несомненной истиной являлась необходимость «сосредоточения образования на немногих избранных»¹. Ф. Ницше едко и жестко высмеивает течения, образующие естество образования второй половины XIX века. Мыслитель с прискорбием отмечает, что формула первого течения такова; «Как можно больше знания и образования, - отсюда, возможно, большие размеры производства и потребления - а отсюда, возможно, большая сумма счастья». Такая формула означает, по Ф. Ницше, что «цель и результат образования - польза, вернее, нажива, возможно большая денежная прибыль». Образованием, согласно такой формуле, становится «выработка возможно более «годных к обращению» людей, вроде того, как называют годной к обращению монету». Ф. Ницше не оставляет камня на камне и от второго течения, именуя его: «песнь о сокращении образования». Ныне, пишет он, стало общим местом, что «теперь изучение наук так развилось в ширину, что если человек с хорошими, но не исключительными способностями захочет что-либо создать в них, то он должен заняться совершенно специальной отраслью и, вследствие этого, оставить нетронутыми все остальные». Логика этой постановки вопроса такова: человек, получивший образование, «в своей специальности стоит выше *vulgus'a*, то во всем остальном, т.е. в главном, он принадлежит к нему. Обретший такое образование «становится похож на фабричного рабочего, который в продолжение всей жизни не делает ничего, кроме определенного винта или ручки к определенному инструменту либо машине, достигая, правда, в этом изумительной виртуозности»². Истинное образование - это

образование, которое связано с «аристократической природой духа», и поэтому целью образования должно быть «образование отдельных избранных людей, вооруженных для великих и непреходящих дел»³. Для Ф. Ницше образование - непреложное средство гармонизации социальной жизни, «как великие вожди нуждаются в последователях, так и руководимые люди нуждаются в вождях. Здесь в иерархии умов господствует взаимное предопределение, род предустановленной

¹ Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Философия в трагическую эпоху. М.: «REEL-book», 1994. С.106-107.

² Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Философия в трагическую эпоху. М.: «REEL-book», 1994. С.120-121.

³ Там же. С.143.

гармонии»¹. Образование не должно разрушать этого «вечного порядка», настаивает Ф. Ницше. Переориентировавшись на воспитание аристократов духа, образование, по его мнению, неминуемо сметет ту культуру, «которая теперь восседает на престоле современности»², и спасет социальную жизнь от деградирования.

В. Дильтей также не был удовлетворен состоянием современного ему образования. Анализируя педагогические построения, он приходит к выводу о том, что попытки теоретически построить эту дисциплину на базе этики, объяснительной психологии, социологии привели к плачевному её состоянию. Эти дисциплины не учитывали того, что душевная жизнь человека телеологична. Сугубо каузальное понимание душевной жизни, по мнению В. Дильтея, обедняет представление о полноте человеческой природы. Поэтому все науки о духе, к коим относится и педагогика, нуждаются «в такой психологии, которая была бы прежде всего обоснованна и достоверна, чего о нынешней объяснительной психологии никто сказать не может, и которая вместе с тем описывала бы и, насколько возможно, анализировала бы всю мощную действительность душевной жизни»³. В. Дильтей обосновывает точку зрения, согласно которой анализ сложной социальной и исторической действительности может быть осуществлен лишь тогда, когда эта действительность будет «разложена на отдельные целевые системы», из которых она состоит: «хозяйственная жизнь, право, искусство и религия» и др. Тогда образование, как однородную часть социальной и исторической действительности, можно будет рассматривать как нечто целое, конституированное душевной связью человеческих личностей, взаимодействующих в этой системе. А так как такая связь есть связь психологическая, то она может быть понята только такой психологией, которая учитывает телеологичность жизни человеческого духа. Такую психологию, ориентированную не на объяснение, а на понимание духовной жизни, следует использовать для исследования отношений учителя и ученика, воспитателя и воспитуемого, отношений, которые и определяют суть образования и воспитания. По В. Дильтею, воспитание есть деятельность, в контексте которой воспитатель формирует духовную жизнь воспитанника, а образование - один из результатов этой деятельности. Исходя из того, что воспитание - функция общества, В. Дильтей формулирует и социальную цель воспитания: «придать психическим силам нации жизненное призвание и сформировать их для того, чтобы они достигли наилучшего самоудовлетворения и наибольшей

¹ Там же. С. 184.

² Там же. С. 184.

³ Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Изд-во «Алетейя», 1996. С.35.

полезности для целого»¹. Педагогика, в таком случае, начинает выступать как важнейшая наука о духе, а образование - как форма объективации этого духа. Ставя метод понимания во главу этой науки о духе, В. Дильтей заложил основы герменевтической педагогики.

Самобытная попытка подвести прочный фундамент под размышления об истинном образовании была предпринята и отечественной философско-педагогической мыслью середины XIX - начала XX века. Метафизические размышления П.Д. Юркевича, П. Флоренского, Б.П. Вышеславцева, И.А. Ильина, С.Л. Франка и ряда других о сердце как «центре», «стержне», «средоточии» человеческой жизни положили начало рассмотрению вопросов, касающихся воспитания человека с «сокровенной самостью», с «глубинным Я», способного к «сердечному созерцанию» действительности. Используя понятия «религия сердца», «этика сердца», «гносеология сердца», «интуиции сердца», «откровения сердца» и др. в качестве метафизических, отечественные мыслители стремились преодолеть узко рационалистические трактовки феномена образования, распространенные на Западе, и наметить отвечающие духовной природе человека пути его воспитания как нравственной и знающей личности, способной к самостоятельному поиску истины.

Философско-педагогические воззрения отечественных

мыслителей, взгляды Г. Спенсера, Ф. Ницше, В. Дильтея, представленные ранее, отражают направленность поиска образованием середины XIX - начала XX века своей аутентичности. Представление о «человеке обучающемся» в этот период в полной мере испытало на себе своеобразие этого поиска. «Человек обучающийся» стал пониматься как существо, способное в ходе образования осознать свою включенность в историю, в социальную жизнь, осознать свою жизненную миссию, глубинные стремления своей души, научиться раскрывать в контексте бытия свои внутренние духовные и телесные потенциалы, решать практические вопросы, связанные с его личным и общественным жизнеустройством.

XX век оказался богатым на различные варианты решения проблемы образования. Появились весьма непохожие друг на друга, противостоящие друг другу по своим идейным замыслам концепции образования. Непосредственным поводом, стимулировавшим возникновение множества различных пониманий феномена образования, стала необходимость осмысления кризисной ситуации бытия человека в мире углубляющейся индустриализации, череды войн, социальных и экологических потрясений. В условиях прогрессирования негативных явлений, постоянно

¹ Dilthey W. Gesammelte Schriften. Bd. IX. Stuttgart; Gottingen, 1960. S.196.

увеличивающегося разрыва в уровнях обеспечения различных обществ, нарастания демографического неблагополучия и возникновения реальной угрозы деградации человеческого генофонда, рассеивания иллюзии о возможности процветания человечества на основе всеобщей грамотности, исчерпанности просвещенческой картины мира, и главное - отсутствия сбалансированных представлений о способах изменения сложившейся ситуации, дискуссия об образовании вышла на новый виток. Образование, в рамках этой дискуссии, стали рассматривать под углом зрения ответственности за создающуюся в мире ситуацию. Выход из неё участники дискуссии начали неизменно связывать с поисками новых подходов к обучению и воспитанию молодого поколения, подходов, позволяющих в

условиях углубляющегося глобального кризиса воспитывать культурного, знающего и отвечающего за своё поведение человека. Теоретической основой активно ведущегося диалога выступили: феноменология (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер и др.), герменевтика (Х.-Г. Гадамер, П. Рикёр и др.), философская и педагогическая антропология (М. Шелер, Х. Плеснер, А. Гелен, О. Больнов, Э. Финк и др.), персонализм (Э. Мунье, Ж. Лакруа и др.), экзистенциализм (К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, Г. Марсель и др.), философия языка (Б. Рассел, Л. Витгенштейн, Д. Мур и др.), структурализм (К. Леви-Строс, Р. Барт и др.), психоанализ (З. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг, Э. Фромм и др.), бихевиоризм (Дж. Уотсон, Б.Ф. Скиннер, А. Бандура и др.), когнитивная психология (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. Колберг и др.) и ряд других.

В фокусе внимания исследующих проблему образования оказались самые разнообразные вопросы, касающиеся бытия этой сферы. Позитивистски ориентированные исследователи обратились к темам статуса педагогической науки, структуры педагогического знания, дескриптивных, нормативных и ценностных высказываний в педагогике (А. Фишер, Р. Лохнер, И. Шефлер, Р. Питере). Исследователи, ориентированные на гуманитарное знание, предметом рассмотрения сделали темы, связанные со спецификой человеческого бытия: «диалог двух сознаний» в контексте их встречи в образовательном пространстве, коммуникативная природа образовательного процесса (М. Бубер, А. Петцелт, К. Шеффер). Тематическое поле исследований, ориентированных на гуманитарное знание, включило в себя также проблематику, центрирующуюся на выявлении смысла образования и на интерпретации реалий формирования нового образа человека в контексте его обучения и воспитания (Г. Рот, О. Больнов, К. Динельт, И. Дерболов). Получили истолкование и темы, затрагивающие историко-культурные, герменевтические (Г. Ноль, Э. Венигер), личностные (М. Шелер, Э. Мунье), прагматические (У. Джеймс, Д. Дьюи) аспекты становления человека в образовательном пространстве.

Стилистика осмысления феномена образования в XX столетии станет более осязаемой, если обратиться к трудам, содержащим взгляды мыслителей на процесс обретения человеком своей сущности в мире образования.

Одно из оригинальных видений роли и места образования в жизни человека принадлежит Максу Шелеру. М. Шелер в своей работе «Формы знания и образования» делал упор на философское, «сущностное определение образования». В его трактовке *«образование есть категория бытия, а не знания и переживания»*. По его мнению, «образование - это отчеканенная форма, образ *совокупного* человеческого бытия; но это форма не материального вещества, как это имеет место в скульптуре или картине, а отчеканивание, оформление живой целостности в форме *времени* как целостности, состоящей исключительно из ряда последовательностей, из протекания процессов, из актов»¹. Такому «образованному бытию субъекта, - утверждает М. Шелер, - соответствует всегда *один* мир, «микрокосм», - сам по себе целостность, которая в каждой своей части и в каждом элементе с той или иной степенью полноты словно объективный ответ позволяет отчеканенной, развивающейся живой форме каждой конкретной личности высветиться с предметной стороны»².

Человек, констатирует М. Шелер, - существо, являющееся тупиком природы, «её концом и её наивысшей концентрацией одновременно». Вместе с тем, отмечает философ, человек как духовное существо «есть нечто иное, чем просто тупик: он есть в то же время светлый и великолепный *выход* из этого тупика»³. Из этого понимания человека как существа, «которое в своем *глубочайшем центре* свободно», М. Шелер делает вывод о том, что он есть не что иное, как «вечная задача, вечно сияющая цель. Мыслитель отрицает понимание человека как вещи («даже как относительно константной вещи»), он утверждает, что человек - «вечная

«возможная», в каждый момент времени свободно совершающаяся *гуманизация*, никогда, даже в историческое время, не прекращающееся *становление* человека - часто с глубокими провалами в относительное озверение». М. Шелер настоятельно подчеркивает, что идея гуманизации так же «неотделима от идеи «образования», как и... идея

¹ Шелер М. *Формы знания и образование // Избранные произведения*. М.: «Гнозис», 1994. С.21.

² Там же. С.21.

³ Шелер М. *Формы знания и образование // Избранные произведения*. М.: «Гнозис», 1994. С.26.

«микрокосма»¹. Он дистанцируется от прагматического подхода к определению сущности образования, утверждая, что «образование - это «не учебная подготовка к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует *не ради* такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишенного всех внешних «целей», - для самого *благообразно* сформированного человека»². Базисом такого образования, отмечает М. Шелер, выступает «образовательное знание», которое, хотя и связано со знанием, приобретенным человечеством, имеет отличия от него. «Знание, ставшее образованием,... знание, которое уже не остается в нас как бы непереваренным, знание, о котором не задумываются, как оно появилось и откуда оно... Полностью переваренное и полностью усвоенное, ставшее жизнью и функцией знание... происхождение и источник которого невозможно уже установить, вот что такое, - по мысли М. Шелера, - «образовательное знание». Являясь «сущностным знанием», «образовательное знание», считает немецкий философ, с необходимостью становится «формой и правилом схватывания, «категорией» всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность»³.

Любопытная трактовка образования, приобретшая большую популярность в XX столетии, была предложена Хансом-Георгом Гадамером. Отталкиваясь от постулата о неразрывной связи между бытием духа и идеей образования, мыслитель с удовлетворением отмечал, что в современное ему время «Применительно к привычному нам значению слова «образование» первая важная констатация состоит в том, что более старое понятие «естественного образования» как формирования внешних проявлений (строение частей тела, пропорциональное телосложение) и вообще произведения природы (например, «горообразование»), уже почти полностью отделилось от нового понятия. Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей»⁴.

Предваряя разъяснение своего понимания образования, Х.-Г. Гадамер замечает, что «тончайшим образом» разработать понимание образования как процесса, обеспечивающего «исторический подъем духа в область всеобщего» впервые удалось Гегелю. Соглашаясь с таким видением,

¹ Там же. С.26-27.

² Там же. С.31-32.

³ Там же. С.36-37.

⁴ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. С.51.

мыслитель солидаризируется с Гегелем и в том, что человек *«не бывает от природы тем, чем он должен быть»*, и поэтому он нуждается в образовании¹. Духовная, разумная сторона человеческого существа, пишет Х.-Г. Гадамер, требует разрыва с «непосредственным и природным», что может быть достигнуто только в случае подъема единичного и конкретного индивида ко всеобщему опыту и знаниям. Двигаясь этим путем, «человек делает себя во всех отношениях духовным существом»². Восхождение в контексте образования ко всеобщности, по Х.-Г. Гадамеру, процесс нерасторжимо связанный с бытием индивидуальной субъективности. А раз это так, то образование всегда сопряжено с разнообразными индивидуальными мнениями, суждениями, смыслами, то есть с пониманием как таковым. И поэтому образование в обязательном порядке должно учитывать своеобразие индивидуального понимания, отражающего перипетии личной жизни человека, особенности усвоения им норм социального бытия и восприятия текстов культуры. Оказать образованию в этом отношении помощь под силу только герменевтике, так как только она в состоянии выявлять неявные формы «предрассудков», «пред-мнений» и «пред-суждений», составляющих «предструктуру понимания».

Х.-Г. Гадамер отвергает все попытки рассматривать образование утилитарно, как банальную передачу накопленных предшествующими поколениями знаний, как процесс получения профессии. Утилитарное понимание образования неизбежно ведет, по его мнению, к тому, что таинство вхождения в культуру начинает считаться чем-то само собой разумеющимся и неизменно следующим за овладением общими и специализированными знаниями. Для Х.-Г. Гадамера такое перевернутое понимание образования - причина его кризисного состояния. «Следует с недоверием, - настаивает он, - отнестись к... концепту «цель образования», за которым скрывается некое вторичное «образование». Образование не может быть собственно целью, к нему нельзя в этом качестве стремиться, будь это хотя бы в рефлексиях воспитателя»³. Образование, по утверждению Х.-Г. Гадамера, не может быть сведено к «простому культивированию имеющихся задатков, от которого оно произошло»⁴. Для него истинное образование - это то, которое поднимает человека в высоты культуры.

¹ Там же. С.53.

² Там же. С.54.

³ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. С.53.

⁴ Там же. С.53.

Проблема образования находит свое своеобразное решение и в трудах Эмманюэля Мунье, сделавшего понятие личность центральной темой своих размышлений. Связывая кризисную ситуацию бытия человека в XX столетии с кризисом человеческой личности, Э. Мунье считал, что «драма цивилизации», приведшая к потере человеком смысла своего существования, к измельчению человеческого в человеке, может быть в значительной мере преодолена с помощью образования, фундированного на «личностной философии». По его мнению, образование, пробуждающее личность, в состоянии изменить общественную жизнь, придать ей гуманистическое измерение. Э. Мунье писал: «Институту воспитания... персонализм придаёт первостепенное значение... Воспитание в своей сущности не

нацелено ни на то, чтобы сформировать гражданина, ни на овладение определенной профессией, ни на создание какого - либо социального персонажа. Его главная функция состоит не в том, чтобы *лепить* сознательных граждан, славных патриотов, маленьких фашистов, коммунистов или светских людей. Его миссия состоит в том, чтобы *пробудить* в человеке личность, чтобы он был способен вступать в жизнь и действовать как личность»¹. Образование, убежден Э. Мунье, должно выполнять «функцию обучения жизни, а не просто функцию накопления знаний и умений». Мыслитель подчеркивает, что «миру личностей присуще то, что в нём нельзя научиться жизни посредством обезличенного обучения, преподносимого в формах готовых истин». Э. Мунье решительно выступает против такой концепции образования, которая «основывается на рационалистическом предположении о существовании истины, целиком поддающейся выявлению, которую можно внушить личности академическим способом, без последующего размышления над ней (в чем она должна быть заинтересована), чтобы стать целеустремленным и обладающим ценностями субъектом». Образование, скроенное по такому формату, игнорирующее «конечную цель воспитания - вовлеченность личности в жизнь»,² неминуемо становится, по Э. Мунье, ограниченным, пронизанным «практическими целями, диктуемыми социальным организмом: технической подготовкой производителя и формированием гражданина»².

Философско-педагогическая проблематика, связанная с осмыслением роли образования в углублении кризиса человеческого бытия, пришедшегося на начало - середину XX столетия (две мировых войны, череда революций и гражданских войн, ужасы Гулага и.пид.), катализировала, в частности, пересмотр представлений о «человеке обучающемся». Бытующие в прошлом веке версии «человека

¹ Мунье Э. Манифест персонализма. М.: Республика, 1999. С.322.

² Там же. С.324.

обучающегося» стали уступать место новому пониманию, которое видело в «человеке обучающемся» не только носителя тех или иных научных и утилитарных знаний, но, в первую очередь, существо обретающее в контексте образования возможность стать личностью, сформировать свое неповторимое и уникальное «Я», приобрести способность понимать себя, Другого и нести ответственность за происходящее в мире.

На рубеже 60-70-х годов XX века критическое переосмысление предшествующего и современного культурного опыта способствовало формированию нового для эпохи (постмодернистского) мировоззрения. Идеи истоки этого мировоззрения просматриваются в философских построениях конца XIX - середины XX века (философия жизни, психоанализ, экзистенциализм, персонализм, феноменология и др.), а также в литературных произведениях того же периода, поставивших под сомнение традиции и авторитет рационализма. Свидетельством оформления постмодернизма в самостоятельную мировоззренческую парадигму стали труды его идейных выразителей: Ж.-Ф. Лиотара, Р. Барта, М. Фуко, Ж. Деррида, Ф. Гваттари, Ю. Кристевой, У. Эко, Ж. Батая, Ж. Бодрийяра, Ж. Делёза и ряда других. Пафос постмодернистской критики существующей культуры, глубокая разочарованность в идеалах и ценностях Возрождения и Просвещения, отказ от веры в прогресс и торжество разума, накопление усталости от культуры, подавляющей человека, нарастание тревоги за будущее и рост эсхатологических настроений, стремление к

эстетическому и эклектическому видению действительности оказали серьёзное влияние на состояние философско-педагогической мысли и на результаты осмысления феномена образования в последней трети XX - начале XXI века.

Предтечей постмодернистского поворота в осмыслении феномена образования выступили идеи антипедагогтики и «философии упразднения» образования, высказанные рядом социальных мыслителей (И. Иллич, П. Фрейре).

Иван Иллич стал широко известен после выхода в 1971 году книги «Освобождение общества от школ». Он был активным участником характерных для того времени дискуссий, посвященных проблемам человека в современном обществе. И. Иллича беспокоили явные признаки возможности угасания творческого и критического интеллекта людей под нажимом разрастающейся индустрии. Демистификации благости для людей существующего культурного и социально-экономического порядка и посвящены его труды. И. Иллич доказывает, что продолжающаяся «институализация человеческих ценностей неизбежно ведет к загрязнению среды, социальной поляризации и психологическому бессилию», трём направлениям «процесса глобальной деградации и модернизированной нищеты»¹. Образование в этом процессе институализации человеческих ценностей играет, первостепенную роль, а значит, оно и несет ответственность за деструктивные процессы в обществе.

Образование, утверждает он, прививает молодому поколению только те ценностные представления и идеалы, которыми оно должно руководствоваться в своей жизни, поддерживая бытие и функционирование социальных структур. Эти ценностные представления и идеалы необходимы ложно устроенному обществу, а отнюдь не самим молодым людям. Рассуждая в таком ключе, И. Иллич делает вывод, что «общественное образование только выиграло бы при избавлении общества от само собой разумеющейся обязательности школ»². Образование, согласно логике И. Иллича, углубляет существующее в обществе порабощение, вбивая в головы обучающихся твердое убеждение в том, что контроль за процессом «институализации человеческих ценностей» лежит вне компетенции человека. «Учебные программы всегда служили для распределения людей по социальным рангам. Когда-то это распределение происходило ещё до рождения: принадлежность человека к определенной касте обуславливала карма, а принадлежность к аристократии - происхождение родителей. В разные времена в качестве учебного плана могли выступать различные ритуалы, последовательность посвящений в сан, серия военных или охотничьих подвигов; дальнейшее продвижение по службе могло зависеть от определенного набора предыдущих высочайших поощрений. Всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личной биографии: предполагалось, что оно даст всем равные шансы на любую работу и должность. И теперь ещё многие наивно верят, что именно школа обеспечивает людям общественное доверие в зависимости от их учебных достижений. Однако вместо того, чтобы уравнивать жизненные шансы людей, школьная система монополизировала право на распределение возможностей между ними»³.

Ещё один грех образования, по И. Илличу, состоит в том, что оно внушает обществу мысль, что обученность человека является следствием его обучения в образовательном учреждении. На самом деле, говорит он, «большинство людей приобретает свои знания в основном вне школы, в школе это происходит лишь постольку, поскольку в небольшом числе

¹ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М: Просвещение, 2006. С.25.

² Там же. С.26.

³ Там же. С.35.

богатых стран они вынуждены проводить в ней всё более длительную часть своей жизни»¹.

И. Иллич особо подчеркивает, что образование стало символом ритуализации сомнительного прогресса. Высвечивая в критическом ракурсе все пороки современного образования, И. Иллич предпринимает попытку доказать, что для обеспечения всем людям равных образовательных возможностей институт школы должен быть ликвидирован. Выдвинутый И. Илличем проект «дескуляризации общества» предполагает отделение школы от государства, введение норм закона, запрещающих дискриминацию тех, кто не учился в школе, отмену привилегий, связанных с получением сертификатов и свидетельств об образовании. Всё это будет способствовать, по его мнению, освобождению от иллюзии, что одни люди способны решать за других вопросы, связанные с их образованием. Реализация проекта дескуляризации общества станет возможной, по его утверждению, когда идеалы безудержного потребительства будут потеснены и заменены на идеал «конвивальности». Это понятие, введенное И. Илличем, характеризует гармоничные и творческие взаимоотношения между автономными людьми, а также между людьми и окружающей средой. Конвивальность в отношениях достигается, по его мнению, опорой на индивидуальную свободу, этическую ценность коммуникаций между людьми, взаимопомощь, сотрудничество и человечность как таковую. Проект дескуляризации И. Иллича - это, по сути, проект радикального переустройства общества в направлении изменения сложившегося разделения труда и профессиональной специализации, отмены губительной для человека практики программированного приобретения знаний, использования достижений науки и техники без ущерба для окружающей среды. В проекте деинституализации образования, предложенном И. Илличем, ощутима романтическая настроенность автора, его приверженность к критическому осмыслению реалий современной ему культуры, быть может, даже некоторая утопичность.

Критическое отношение к существующей системе образования, является доминантой и в рассуждениях Паоло Фрейре, автора книг «Педагогика поработанного» (1971), «Образование критического сознания» (1973) и др. П. Фрейре отстаивает революционную концепцию трансформации образования. Обновление образования для него, как и для И. Иллича, - путь к устранению социального угнетения, дегуманизированного состояния общества. В своей концепции педагогики освобождения он использует корпус различных идей, почерпнутых в

¹ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006. С.36.

марксизме, экзистенциально-диалогической и персоналистической философии (М. Бубер, Э. Мунье), гуманистическом психоанализе (Э. Фромм). Понимание человека как существа, ведущего непрерывный диалог с собой, с себе подобными, с природой, с Богом, выступает для П. Фрейре основанием, объединяющим непохожие друг на друга философские и социальные воззрения. Диалогичность бытия, по его мнению, делает человека существом историческим. Исторический характер носит также и революционная, в корне изменяющая формат образования, деятельность. Организующим началом такой преобразующей образование деятельности мыслитель видит диалогические отношения между участниками

педагогического процесса. Только конструктивному диалогу, ведущемуся сознательными личностями (педагогами и учащимися), под силу изменить образовательную реальность, считает П. Фрейре.

Диалог, для него, всегда основан на свободе, равноправном участии сторон. Именно поэтому педагогика освобождения, по П. Фрейре, есть не что иное, как способ решения кардинальных образовательных вопросов с помощью средств диалога. Принцип педагогики угнетения, состоящий в превращении и овеществлении личностного «Ты» в безличное «Оно», в контексте диалога между наделенным властью и манипулирующим «Я» (учитель) и подчиненным ему «Ты» (ученик), должен быть устранен и заменен гуманистическим принципом свободного, равного диалога. Такой диалог возможен, по мнению П. Фрейре, лишь тогда, когда его участники являются носителями критического сознания, позволяющего задаваться вопросами, оценивать ситуацию, находить варианты решения проблем. Встреча критических сознаний в контексте диалога, утверждает П. Фрейре, и есть движущая основа, конституирующая новый лик образования, образования без угнетения. Формирование критического сознания и выступает, по его мнению, главной целью педагогического процесса. Говоря о критическом сознании, мыслитель акцентирует внимание на том, что оно всегда связано с пониманием субъектом социальной ситуации его жизни, пониманием, к примеру, неравенства, авторитарности, отсутствия свобод и т.д., присущих современному образованию. Площадка диалога должна позволять конструктивно обсуждать и осмысливать такие понимания, делая тем самым диалог генератором изменений в образовании - модели общества.

Радикальные идеи, высказанные И. Илличем и П. Фрейре, оказались в последней трети XX века не единственными, представляющими так называемое антипедагогическое движение. Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, М. Винклер, М. Маннони и ряд других продолжили критику современного им образования как образца насильственного манипулирования мира взрослых миром детства, как террора против учащихся, как, в конечном итоге, желания разрушить индивидуальность ребенка. Всё, что освобождает от такой педагогической модели, стало считаться целесообразным, в том числе и упразднение института обязательной школы. По мысли представителей антипедагогики, во главу угла спасенного от тоталитарного диктата образования должны быть поставлены автономность и свобода обучающегося, доверие к его природе и внутренним установкам, к спонтанной активности. В соответствии с этим в образовании должны культивироваться иные, чем прежде, нормы и правила взаимодействия педагогов и учащихся. Отношения между ними должны стать партнерскими и симметричными, а само образование должно прекратить практику воспитания («промывки мозгов»), заменив ее практикой поддержки учащегося. Образование как взращивание Разума также стало предметом критических атак со стороны антипедагогической мысли, которая, по существу, попыталась поставить крест на характерном для новоевропейской культуры понимании разума, предельно релятивировав и субъективировав его, лишив свойств универсальности. В трактовке антипедагогики разум стал пониматься как инструмент, позволяющий каждому обучающемуся решить, что лучше для него. Истин стало столько же, сколько людей, получающих образование. По мнению представителей антипедагогики, образование не только не должно пренебрегать этим обстоятельством, оно обязано поставить многоголосие истин во главу учебного процесса, сделав его плюралистичным и мультивариантным.

Идеи антипедагогики приоткрыли дверь стремительному проникновению постмодернистских воззрений в теорию и практику образования. Выдвинутые постмодернистской мыслью взгляды на природу и механизмы власти как стратегии принуждения, на коммуникационный характер знания и способы его легитимации, на

основополагающую роль языка в бытии человека, на несостоятельность классических определений разума и его претензий на объективность познания, на человека как непрерывный поток становления и изменения, на игровую сущность человеческого бытия стали широко использоваться для анализа и осмысления педагогических феноменов.

Среди социальных мыслителей появляется ряд умеренных и горячих сторонников перекройки теории педагогики в соответствии с мировоззренческими установками постмодернизма (Э. Кезел, Р. Эдварде, Р. Юшер и др.). Понятия, заимствованные из трудов Ж.Ф. Лиотара, Ж. Деррида, М.Фуко, Ж. Лакана, появляются в текстах, посвященных осмыслению реалий образования. В качестве действенных рецептов выхода образования из состояния стагнации предлагается рассматривать педагогику как разновидность искусства, а знание, транслируемое учителем ученику, не как нечто несущее в себе объективность и общезначимость, а как повествование о действительности (нарратив), которое, хотя и является самодостаточным и самоценным, но не претендует на ее однозначное толкование. Образованию также предлагается умерить свои властные амбиции (репрессивность и дисциплинарность) по отношению к ученику. Эстетизация методов преподавания и содержания обучения с помощью «языковых игр» объявляется надежным путем оздоровления образования.

Постмодернистские воззрения отнюдь не всеми теоретиками педагогики последней трети XX - начала XXI века были встречены с симпатией (Ю. Олькерс, Г. Мертенс, Р. Рапп-Вагнер и др.). Постмодернизм был воспринят ими как покушение на устои педагогики, сфокусированной на проблеме становления личности в коммуникационном пространстве мира образования. Неприемлемым для этих теоретиков педагогики выступило постмодернистское понимание человека, которое отвергало наличие в нем устойчивой природы и которое специфику человеческого существования сводило к использованию различных дискурсов и языковых игр. Резко негативное отношение у них вызвало постмодернистское желание дефетишизировать разум и стремление приписать эстетике главную роль в сотворении новой культуры. По мнению этих представителей теоретической педагогики, вызов постмодернизма - это смертельная угроза образованию. Впитывая в себя постмодернистские взгляды, образование, уверены они, вступает на ложный путь. Оно лишается прочного фундамента, гуманистического начала и теряет возможность осмысленно обучать и воспитывать людей. И поэтому образованию, соскользнувшему на путь, предложенный постмодернизмом, неминуемо будет объявлена смерть, точно так же как постмодернизмом была провозглашена «смерть человека» после растворения его в структурах языка и дискурсивных практик.

В целом, для периода последней трети XX - начала XXI века характерно то, что понимание феномена образования и развития человека в его контексте потеряло однозначность и приобрело полифоничность. Наряду с представлениями об образовании как о механизме трансляции обучающимся значимого социокультурного опыта, как об условии становления самосознательной и понимающей личности, как о месте воспитывающей диалогической встречи «Я» и «Ты», получила распространение и трактовка образования как средства формирования языковой компетентности учащегося, включения его в пространство «языковых игр», приобщения к символическому, игровому по своей сути, универсуму. «Человекобучающийся» в этих условиях стал пониматься как существо, становящееся в ходе образовательного процесса способным к использованию языков культуры, интерпретации текстов культуры, к овладению навыками и умениями коммуницировать и приходить к согласию

с собой, Другими.

Рассмотрение исторически сложившихся философско-педагогических представлений об образе «человека обучающегося», о роли и месте образования в процессе обретения человеком «второй природы» - своей культурной сущности демонстрирует, что эти представления претерпели от Античности до наших дней существенные изменения. Эти изменения были продиктованы духом эпохи, ее культурой, накладывающей характерный отпечаток на концептуальное оформление исторических представлений о «человеке обучающемся».

Соответствовали времени и, способы, с помощью которых осуществлялись обучение и воспитание. Так, для ранней Античности передача необходимых знаний (секретов мастерства) осуществлялась Мастером - носителем этих знаний (секретов) ученику по принципу: «делай, как я».

В средней и поздней Античности, раннем и среднем Средневековье в период становления института наставничества, выдвигая на первый план учителя - «духовного отца» ученика, приобщающего его, в первую очередь, к мудрости жизни, стал доминировать другой способ обучения - обучение словом. Наставник - личность, живой пример для подражания, обладающий несомненными качествами и достоинствами, вел обучение преимущественно при помощи слова. Его образ жизни и отчетливая речь служили главным инструментом передачи жизненно важных знаний. Обучение велось в пространстве «Галактики устного слова» и выстраивалось по принципу: «будь мудрым, как я». Рукописные тексты в процессе обучения хотя и использовались, но носили вторичный, вспомогательный, подчиненный устному слову характер.

Наступление эры книгопечатания, письменно-печатной культуры, укоренение человека в пространстве «Галактики Гуттенберга»¹ стимулировало существенную трансформацию института обучения и воспитания. Обучение с помощью книги в позднее Средневековье, эпоху Нового времени, Просвещения, вплоть до середины XX столетия приобрело статус ведущего способа обучения. Книга позволила значительно увеличить число учеников (читателей) и породила

¹ «Галактика Гуттенберга» - название книги М Маклюэна, посвященной осмыслению феномена книгопечатания, революционно повлиявшего на развитие цивилизации. См.; Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. М: Академический проект: Фонд «Мир», 2005.

потребность в учителях, обучающих по ней. Риторика постепенно сменила стилистика. Обучение с появлением книги и расширением контингента учащихся стало превращаться в индустриальный процесс. Печатное слово воспитывало у учащихся полнейшее доверие к себе и, как следствие, воспринималось ими как не подлежащая сомнению истина. Учитель, выступающий пропагандистом и комментатором содержания печатного текста, выстраивал обучение на основании принципа: «стань таким же, как и я, носителем книжных знаний».

С середины XX века человечество начало с ускорением дрейфовать из «Галактики Гуттенберга» в направлении «Галактики Интернет»¹. Электронные средства хранения и воспроизводства знаний потеснили книгу. В условиях лавинообразного роста информации знания, содержащиеся в книге, стали быстро устаревать, она во многом потеряла свойственный ей в недалеком прошлом статус ментора. Книга была вынуждена уступить часть образовательного пространства электронным средствам обучения. Экранная культура, объединяющая в себе устную и письменную речь, образы, анимацию и многое другое, ворвавшись в образование, настоятельно потребовала нового учителя, отличного по профессиональным

умениям от учителя - носителя книжной культуры. Требованием для учителя стало обучение учащихся взаимодействию с экранным текстом, зачастую содержащим, в отличие от книги, разноголосицу взглядов, мнений и представлений. Педагог - проводник книжного знания - был вынужден приобрести квалификацию толкователя текстов, а во главу образовательного процесса был поставлен принцип: «овладей, как и я, искусством интерпретации».

Кратко проследив историю появления и концептуального оформления представлений о «человеке обучающемся», коснувшись специфики, сложившихся в ходе истории способов прививки ему культуры в контексте обучения, трудно не задаться вопросом: «каким будет следующий лик «человека обучающегося»? К сожалению, современный мир, все более и более усложняющийся, дает нам такие массивы разнообразной и противоречивой информации, что пока можно только говорить о догадках и интуитивных видениях, но не о взвешенных ответах на этот вопрос.

¹ «Галактика Интернет» - название книги М. Кастельса, в которой осуществлено исследование влияния Интернета на социальную и экономическую жизнь людей. См.: Кастельс Э. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004.

=====

Источник:

Новое в психолого-педагогических исследованиях: теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. № 1. - М.: Издательство Московского психолого-социального института. 2008. - 116 с. - С. 6-35.

© НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008

© Издательский дом Российская академия образования (РАО), 2008