

ФИЛОСОФСКИЙ



ФАКУЛЬТЕТ

**КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

ФИЛОСОФСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ**

КАЗАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФИЛОСОФСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ**

коллективная монография

Казань

2007

*Печатается по рекомендации
Редакционно-издательского совета философского факультета
Казанского государственного университета*

Рецензенты:

канд. филос. наук, доц. М. Г. Румянцева
канд. филос. наук, доц. В. В. Королев

Редакционная коллегия:

канд. филос. наук, доц. Ф. Ф. Серебряков (отв. редактор);
канд. филос. наук, доц. Г. К. Сайкина;
канд. филос. наук, доц. А. Х. Хазиев;
канд. филос. наук, доц. Т. М. Шатунова.

**Образование как пространство и время человеческого бытия:
Коллективная монография / Отв. ред. Ф. Ф. Серебряков. – Казань:
Казанский государственный университет им. В. И. Ульянова-Ленина,
2007. – 196 с.**

Работа, выполненная группой преподавателей философского факультета КГУ, представляет собой попытку дать целостное рассмотрение образования как сферы социального бытия, как пространства и времени человеческой жизни. В работе прослеживается связь образования с другими структурами и проявлениями жизни, характеризуются некоторые исторические формы образования и его современные проблемы, а также выявляется связь между образованием как образ-о-ванием личности и образованием как учебно-педагогическим процессом. В контексте последнего рассматриваются философское образование, эстетика, этика (нравственное воспитание).

Издание предназначено для преподавателей, студентов, всех, кто интересуется проблемами образования, философией, философией образования.

© Казанский государственный
университет, 2007

ПРЕДИСЛОВИЕ

Бывают периоды, исторические ситуации, когда какая-нибудь сфера социального бытия, какая-нибудь часть социального организма становится ключевой для прогресса всего организма. Она содержит потенции для инновационного развития, представляет собой «архимедов рычаг» для прорыва в новую, более эффективную, по сравнению со старой, и востребованную велением времени и общественных потребностей парадигму развития. Поскольку она в таком качестве осознана, к ней приковано общественное внимание, к ней, как никогда ранее, обращена исследовательская мысль, с ней связываются известные надежды. Такова диалектика исторического развития.

Сегодня такой сферой, по-видимому, является образование. Недаром прорывы в техническом и технологическом отношении в тех регионах мира, где они имеются, справедливо связывают с прорывом в образовательной области. Не вызывает поэтому удивления, что к самым разным аспектам образования как у нас, так и в остальном мире небывало возрос как исследовательский, так и практический интерес. Интерес правительств и общественных организаций, частных лиц и корпораций, ученых и деловых людей. Это находит выражение в массе периодических изданий, сборников, конференций международного, регионального и местного уровней, посвященных образованию, в публикациях, подготовленных философами, социологами, экономистами, педагогами, юристами, гуманитариями и естественниками иных специальностей, в образовательных и исследовательских программах и проектах международных, региональных, национальных, в возрастающих инвестициях в образование со стороны правительств, корпораций, международных организаций.

Проблема образования (в самом широком смысле и в разных аспектах его) не только сложная, но по содержанию своему крайне противоречивая; однозначного и ясного по своим последствиям решения даже частных его проблем нет. Тем более это справедливо в отношении реформы образования, скажем, в духе и в соответствии со стандартами болонского процесса. Проблема образования это не только проблема качества его в целях технического и технологического прорыва и устойчивого в этих отношениях инновационного

развития, не только проблема ответа вызовам информационного общества, этой «экономики знаний». Это прежде всего социальная (в широком смысле) проблема, имеющая непосредственное отношение также к формированию содержания и образа субъекта общественно-исторического развития.

Естественно, наше внимание в связи с этим обращено прежде всего к России, к проблемам отечественного образования. Они, в силу известных причин, выступают острее и воспринимаются болезненнее. Так бывает, когда глубинному реформированию подвергается не догоняющая, а в целом здоровая и эффективная система, требующая, безусловно, корректировки в соответствии с духом времени (ибо время духа, на который была ориентирована эта система, с торжеством глобализации, видимо, проходит), но не ломки. То, что у нас называется реформой образования, имеет не только положительные моменты, но обнаруживает и ощутимые утраты, учитывая ресурсы, уровень, качество и задачи прежней, советской, системы образования. Хотя говоря абстрактно, безотносительно к уровню и качеству последней, а имея в виду только ее задачи, глубинное, граничащее с ломкой, реформирование этой системы было неизбежно по той простой причине, что цели и задачи образования непосредственно связаны и даже опосредствованы характером и целями общественной системы, как гриб «опосредствован» грибницей и средой. Изменение последней не может не привести к тотальному изменению первого... Не очевидно, однако, что подведение отечественного образования под «европейские стандарты» (скажем, через болонский процесс) может дать нашим выпускникам ожидаемые преимущества. Не секрет, что высокая оценка зарубежными специалистами прежней системы образования, его качества и востребованность «там» выпускников многих советских вузов, прежде всего дававших фундаментальное техническое и естественнонаучное образование, объясняется его *отличным* (в обоих значениях этого слова) характером. Если же наши студенты будут учиться по таким же программам, стандартам, требованиям и схемам как и «их» студенты, наши выпускники в отношении образования будут *такими же*, как и «они», ничем от «них» *не отличаться*, то вряд ли они на «их» рынке труда будут востребованными в том качестве, в каком они могут ожидать, во всяком случае более востребованными и конкурентоспособными, чем «свои»: зачем, если они - *такие же*.

Но это только одна сторона дела, пусть и фундаментальная. Проблема же (как она выглядит исходя из данных, современных, а не утраченных реалий)

включает вопросы от сугубо образовательно-педагогических до метафизических, утилитарных, этнических и пр., которые нуждаются в осмыслении. Значительное количество публикаций по этой теме не служит препятствием для очередного обращения к ней – один ум хорошо, два – лучше.

Образование (в разных его аспектах) уже давно является предметом внимания ряда преподавателей философского факультета Казанского университета, что нашло отражение в том числе в монографиях и сборниках статей¹. Но они были все же частными (с разной широтой) и не связанными в единую картину размышлениями о проблемах образования.

Настоящее издание является не только продолжением сложившейся традиции, но представляет собой попытку дать целостное рассмотрение образования как сферы человеческого бытия, понять его связь с другими структурами и проявлениями общественной жизни, проследить его историческое развитие и формы (равно как и надисторическое содержание) в связи с формами исторического бытия человека, формами исторического пространства и времени, проследить связь между образованием как образ-ованием личности и образованием как учебно-педагогическим процессом, выявить характер процессов в современном образовании. Авторы при этом исходили из того, что образование нельзя рассматривать, совершенно абстрагируясь от этого его фундаментального определения – пространство и время человеческого бытия (со всеми вытекающими отсюда социальными, историческими и культурными следствиями). В частных же исследованиях проблем образования это определение его должно присутствовать в снятом виде.

Реализации этого замысла должно, по мнению авторов, способствовать построение структуры работы, наименование ее глав и параграфов.

Первая глава посвящена общефилософскому, методологическому анализу пространства-времени как формы общественного бытия человека, характеристике конкретных культурно-исторических форм пространства и времени, анализу исторического бытия (в его конкретных осуществлениях от

¹ См., например: Университет. Общество, Человек /М.Б. Садыков, Ф.Ф. Серебряков, М.Д.Щелкунов, А.В.Петров. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003; Образование и культура постмодерна: Сб. статей. – Казань: Изд. Казан. ун-та, 2005; Наука и образование: современные тенденции и перспективы. Сб. научных трудов в 2-х частях. – Казань: Карпол, 2003; Образование в зеркале философии: материалы международной научной конференции. - Казань, 1998.

античности до современности) как воспроизводства человека соответствующей эпохи.

Во второй главе, представляющей логичное продолжение первой, речь идёт уже не вообще об историческом бытии как о воспроизводстве человека эпохи, а воспроизводстве его посредством такого среза общественно-исторического бытия как образование. Образование в самом широком смысле этого слова рассматривается как *образ-о-ваяние* личности как субъекта культурно-исторической деятельности, как субъективно-объективного (духовно-предметного) носителя эпохи, времени, общества, вместе с тем воспроизводящего их в своей исторической жизни и деятельности.

В третьей главе исследуются лабиринты современного образования, проблемы и особенности образовательного процесса, в том числе в контексте места в нем ряда научно-учебных дисциплин (философии, эстетики, этики).

Разумеется, не все важнейшие и современные стороны проблемы рассмотрены – представленный здесь анализ ограничен компетенцией преподавателей философского факультета, это социально-философский анализ. Авторы тем не менее осознают, что и в этом отношении в исследовании охвачены далеко не все аспекты, что, впрочем, можно рассматривать и как обнадеживающую вещь в плане перспектив работы.

Коллективная монография написана преподавателями философского факультета Казанского университета в составе: д.ф.н., проф. М.Д. Щелкунов и д.ф.н., проф. М.Б. Садыков (гл.3, § 4), д.ф.н. Е.М. Николаева (гл.3, § 1), к.ф.н. Л.М. Богатова, КГГПУ (гл.2, § 1), к.ф.н. Г.К. Гизатова и к.ф.н. О.Г. Иванова (гл.1, § 4), к.ф.н. З.З. Ибрагимова (гл.1, § 3), к.ф.н. Ю.Н. Иванов (гл.2, § 2), к.ф.н. Е.С. Маслов (гл. 3, § 5), к.ф.н. Г.В. Мелихов и к.и.н. Н.Н. Мелихова, КГТУ (КХТИ) (гл.2, § 3), к.ф.н. Г.К. Сайкина (гл.1, § 1), к.ф.н. Ф.Ф. Серебряков (Предисловие, гл. 3, § 7), к.ф.н. Н.А. Терещенко (гл. 3, § 2), к.ф.н. А.Х. Хазиев (гл.2, § 4), к.ф.н. Шатунова (гл. 3, § 6), асп. В.М. Масюкова (гл.3, § 3), асп. Ю.Г. Хаерова (гл.1, § 2).

Глава 1. ИСТОРИЧЕСКОЕ БЫТИЕ КАК ВОСПРОИЗВОДСТВО ЧЕЛОВЕКА ЭПОХИ

§ 1. Пространство и время как сущностные координаты бытия человека

Человек – особое, уникальное существо. Поэтому применение общих понятий к человеку требует внесения определенных корректив в их содержание. Пространство и время человеческого бытия приобретают существенные особенности. Не сразу человек начинает понимать внутреннюю связь с пространством и временем. Сначала он воспринимает их как посторонние ему формы, атрибуты внешнего, окружающего его мира, упорядочивающие мир. Не случайно предметное изучение пространства и времени сначала сводилось, прежде всего, к изучению физического пространства и физического времени. При этом субъект исследования пространства и времени брался как вне-находимый. По сути философия до немецкой классической философии и марксизма руководствовалась идеей “абстрактного” человека. Особенности человеческого времени и пространства становятся специальным предметом сравнительно недавно.

Человек как нерасторжимое единство души и тела не только физически существует в пространстве и во времени, но и способен на их внутреннее переживание и проживание. Не случайно И. Кант обозначал пространство как форму внешнего созерцания, а время как форму внутреннего созерцания человека.

В экзистенциальном смысле каждый человек живет в строго определенном пространстве и времени своей индивидуальной жизни. “У живых людей имеются только “здесь” и “там”, “вчера” и “послезавтра”, “прежде”, “позже”, “внутри” и “вне”, “вверху” и “внизу”. Но ни один нормальный человек совершенно определенно не говорит о времени и пространстве. И у этого есть серьезные причины. “Время” и “пространство” в единственном числе никогда не могут быть восприняты с помощью органов чувств. На опыте нам встречаются многие времена и пространства, но время и пространство в

единственном числе – никогда”¹. Если продолжить данную мысль, то получается, что мы чувственно переживаем времена и пространства, а мыслим – пространство и время как таковое (связанные поэтому логически с бесконечностью и вечностью).

Переживание пространства и времени и в определенной мере восприятие самого себя как пространства и времени, на наш взгляд, *конституируют* человека. Мы подчас даже не задумываемся над тем, что человеческая самоидентичность во многом определяется пространственно-временными актами идентификации. Человек утверждает себя как некое обособленное, ограниченное в пространстве тело и как некую связь времен. Человеку важно понять, какое место он занимает в социальном пространстве и каковы его отношения с тем временем, в котором он живет.

Пространство и время – это не просто объективные условия человеческого существования, но еще и *жизненные задачи* человека, предмет *обучения* и *образования*. Ими необходимо *овладеть*, их нужно *присвоить*, в них нужно *вписаться*. М.М. Бахтин писал о “техничности” пространства и времени; он считал, что человеку необходимо овладеть “техникой” пространства и времени. Действительно, человек становится человеком, собрав части своего тела в некую целостность, овладевая своим телом как некой отдельностью от пространства как такового (строая и изучая собственные границы) и решая задачу создания умения гармоничного вписывания в пространство своей телесностью (осваивая совсем не умозрительно своего рода механику). Следовательно, процесс социализации предполагает обучение поведению не только в социальном, но и в физическом пространстве. Одновременно становление человека предполагает собирание прошлого, настоящего и будущего (причем, не только своих модусов времени, но и общечеловеческих) в единую нервущуюся нить. В принципе сама культура как родовое тело человека - это связь людей в пространстве и во времени.

Человек, осваивая пространство и время, начинает осознавать их как собственность. Это делает возможным видеть в них экономические оттенки. Но не только... Мы пытаемся защитить свое личное пространство и беречь свое личное время. Поэтому время и пространство можно считать мерой уважения

¹ Розеншток-Хюсси О. Избранное: Язык рода человеческого. – М.; СПб., 2000. - С. 205.

человеческого достоинства, прав личности (появляются этическая и юридическая окраски).

Темпоральность и *топологичность* включаются в сущностные определения человека. Человек не только вписывается во внешнее пространство и время, детерминируется ими, но и сам является носителем пространства и времени, их субстанцией. В чем же сложность обнаружения связи пространства и времени с сущностью человека?

После философии М. Хайдеггера никто не сомневается, что *время* является антропологической координатой и поднимается до статуса сущностной черты человека. Отношения человека со временем действительно определяют человека. Человеческая жизнь как “бытие-к-смерти” временится, причем временение жизни ничтожит саму жизнь. Человек озабочен временем. Однако необходимо напомнить следующую деталь: именно в экзистенциализме явлен *отход* от понятия “сущность человека”. Следовательно, время экзистенциально, но при данном подходе не обязательно сущностно для человека. В строгом смысле время – в большей мере определение существования, экзистенции, а не самого человека, хотя при экзистенции человек и совпадает со своей сущностью.

Изначально философия пыталась увидеть сущность человека внутри него самого, опереть ее изнутри, поэтому зачастую отождествлялись понятия “сущность человека” и “природа человека”. Вплоть до немецкой классической философии сущность человека понималась как нечто неизменное и устойчивое. В рамках такого понимания невозможно было связывать сущность человека со временем. Действительно, о время опереться сложно. Время по своей сути текуче и неуловимо. Со времен Аристотеля не исчезает мнение, что времени как такового (как реальности) не существует. Во времени как мере становления находится доля небытия. Реально существует (актуально) только настоящее время, но нет четких границ превращения его в прошлое. Проблема связи человека со временем усугубляется тем, что именно человеку трудно жить настоящим и в настоящем. Он или живет прошлым, или грезит о будущем, не проживая настоящее и тех возможностей, которое оно ему предоставляет.

Но есть одно “но”. Аристотель считал, что время исчезает, не сохраняясь. Человек же научился сохранять несохраняемое, запечат-левать время, оживлять и возвращать его. Феномен “утраченного времени” – специфически человеческое явление. Человеческое время событийно, поэтому оно подчас

представляет собой осколки. Ж.-П. Сартр единицей дробления времени, временным атомом считает мгновение. “Мгновение неделимо и вневременно, поскольку временность есть последовательность; но мир проваливается в бесконечную пыль мгновений и для Декарта, например, является проблемой, как возможен здесь переход от одного мгновения к другому: ведь мгновения находятся рядом, то есть ничем не разделены и тем не менее не связаны друг с другом”¹. Идентификация человека во многом затруднена дискретностью времени, требующей в связи с этим постоянного утверждения человеком самого себя. В связи с этим трудно доказать существование души. Итак, человек способен жить, лишь собирая осколки времени в личную и родовую историю – протягивая себя.

Однако уже Августину стало ясным, что сами модусы времени - прошлое, настоящее и будущее - существуют в настоящем. Может быть, он и был первым постмодернистом?! Память и надежда для Августина - акты, осуществляемые в настоящем времени. Если вдуматься, то прошлое как то, что прошло, может существовать только в настоящем, по отношению к которому мы и говорим, что это время прошло (когда же оно реально существовало, оно было актуализировано как настоящее). Будущее – это то, что будет относительно настоящего момента времени. Однако это не значит, что наступившее является тем будущим, которое мы представляли в том самом настоящем. Следовательно, первичным является настоящее. Но и настоящее само по себе эфемерно, это измерение может появиться только при наличии двух других. Настоящее многими мыслится лишь как граница прошлого и будущего. В экзистенциализме настоящее рассматривается как при-сут-ствие. Настоящее может быть осмыслено как присутствие разных времен, одновременность разновременного. Но следует отметить, что в этом – специфика человеческого времени, в физическом мире разные времена существуют последовательно.

Возможно, поэтому время человека эластично. Темп времени зависит от специфики того или иного события (грустные события протекают долго, счастливые – быстро; кроме того, “счастливые часов не наблюдают”). Ритм жизни во многом определяется тем, каким богатством событий мы ее наполняем. То, насколько человек умеет обращаться со временем, - во многом говорит о самом человеке, его успешности, статусе, благосостоянии. От

¹ Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. – М., 2002. – С. 161.

современного делового человека требуется умение как можно быстрее совершать все операции, встречи, сделки, ведь от этого зависит успех дела и прибыль.

Время – имманентное свойство жизни. Время течет и через самого человека. Следует особо отметить, что для осуществления себя в качестве человека по-своему важен *каждый* из модусов времени, ведь без будущего нет человека как проективного существа, без прошлого нет человека как социально-культурного существа, владеющего традициями и накопленным опытом. А без настоящего – нет ощущения жизни...

Драматичность отношений человека со временем - в том, что, с одной стороны, нельзя одновременно проживать в прошлом, настоящем и будущем, но, с другой стороны, забвение какого-то из модусов времени и абсолютизация одного из них может исказить всю человеческую жизнь. А как найти гармоничное их проживание? Как не застрять в прошлом или не жить только мечтами и надеждами? Но как и не забывать о прошлом и не разучиться мечтать, жадно беря все от настоящего? Как найти меру? И есть ли вообще она? Рецепта, как всегда, нет. Каждый вымучивает эту меру сам. Кроме того, для каждого человека существует как личная проблема - быть *ко времени* и выполнить жизненно важные задачи *вовремя*.

Человек обретает самоидентичность на основании сопоставления себя с *прошлым*. Иметь душу – во многом значит помнить. Память является основой *самоидентичности* человека. Однако есть одна сложность, на которую обратил внимание Сартр: “Но... я не являюсь своим прошлым. Я им не *являюсь*, поскольку я им *был*. Злопамятность другого меня удивляет и показывает мне всегда: как можно ненавидеть в том, чем я *являюсь*, то, чем я *был*?”¹. “Таким образом, именно поскольку я являюсь своим прошлым, я могу не быть им; именно сама эта необходимость быть своим прошлым есть единственно возможное основание того факта, что я им не являюсь”². Кроме того, иногда мы как раз желаем *убежать* от своего прошлого, приносящего нам боль и огорчения. Но ведь только время и сохраняет. Оно лечит, а не только калечит.

Прошлое, несмотря на свою самоценность (“мои года – мое богатство”), способно консервировать человека на достигнутом уровне, замыкать на старых целях и смыслах. Консерватизм определенным образом противоречит

¹ Сартр Ж.-П. Указ.соч.– С. 146.

² Сартр Ж.-П. Указ.соч.– С. 147.

человеческой сущности. Человек – существо, преодолевающее себя, трансцендирующее, самотворящее, одним словом – свободное, а значит, постоянно выходящее за пределы *наличного* бытия, того, что уже есть и состоялось. Человек, живущий одним прошлым, забывает о радости настоящего момента, не замечает, что жизнь проходит. Серость жизни мы связываем с самодовлением привычного хода жизни, который становится механичным и безрадостным. В философии экзистенциализма прошлое толкуется как фактичность или заброшенность. Прошлое делает нас меньше, чем мы есть. Человек же всегда больше своей наличности – *фактичности*.

Дело в том, что человек, живущий только прошлым, человек привычки – аналог животного в человеке. Так, по словам Канта, “привычка... есть физическое внутреннее принуждение к тому, чтобы впредь поступать так же, как поступали до этого... Привычки других людей потому вызывают в нас чувство отвращения, что здесь из человека уж очень выпирает животное, инстинктивно управляемое по правилу привычки как другое (не человеческое) естество, и таким образом он попадает в один разряд со скотиной”¹. Привычка убивает человеческое.

Человек во многом определяется *будущим*. По словам Сартра, человек – не то, что он есть, а то, чем он может быть. Человек в основе своей есть принципиальная незавершенность. Будущее вообще встроено в основание человеческой деятельности, являющейся по своему характеру *целенаправленной*. Вспомним известные слова К. Маркса об отличии самого плохого архитектора от обыкновенной пчелы. Целеустремленность является не просто наличным свойством человека, она обладает модальностью долженствования, возвышается до уровня ценности человеческого бытия.

Будущее является определяющим модусом времени человеческого бытия в философии экзистенциализма. П.П. Гайденко, анализируя антиметафизический подход Хайдеггера ко времени, заключающийся, по ее словам, в разрыве связи времени с вечностью, отмечает: “В отличие от всей традиционной метафизики, полагавшей “телос” времени в моменте “теперь”, которое в качестве неделимого есть именно “начало” времени (вспомним Аристотеля), потому что сквозь него просвечивает вечность, Хайдеггер утверждает, что время временит из будущего. А поскольку наиподлиннейшее

¹ Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. - СПб., 1999. - С. 172.

будущее для вот-бытия – это смерть, то смерть и являет собой онтологический горизонт времени. Отсюда – фундаментальная роль у Хайдеггера экзистенциала ужаса, страха (Angst), источником и подлинной формой которого является ужас смерти”¹. Итак, время – это не только мера нашего изменения, но и нашего умирания. Интересно то, что экзистенциальное время течет из будущего, а не в будущее, и это будущее несет ужас не только из-за смерти. Как пишет Сартр, “я являюсь своим Будущим в постоянной перспективе возможности не быть им. Отсюда эта тревога”². Будущее можно расценивать как то, что обязательно наступит, достигнет (сравните: в древнегреческой античности на время смотрели как на то, что безвозвратно уходит, а в средние века время стало направленным в будущее).

Но на будущее можно посмотреть и оптимистично. Будущее – это мои возможности и надежды. В религии отчаяние считается грехом, так как ты тем самым отрицаешь основы бытия, не веришь в фундаментальность порядка (и тем самым в будущность). Субстанциально будущее не актуализировано. Возможно, поэтому древние выстраивали циклическую модель времени, в которой у будущего – “материя” прошлого.

Наше будущее во многом детерминировано тем, насколько крепко мы стоим в *настоящем*. Мы все хотим как-то подстраховать свое будущее. Будущее надо уметь строить, наполнять смыслом. З. Бауман отмечает, что в современном обществе с характерной для него обстановкой обостренной и безысходной неуверенности “планы на будущее становятся временными и неустойчивыми. Чем слабее контроль человека над настоящим, тем меньше планов он строит на будущее – сами отрезки времени, называемые “будущим”, становятся все короче, а жизнь в целом разделяется на эпизоды, которые рассматриваются один за другим... В жизни, управляемой принципом гибкости, стратегии, планы и желания могут быть лишь краткосрочными”³.

В концепции М. Бубера *настоящее* время - это время, в котором осуществляются отношения “Я-Ты”, наделенные Бубером статусом подлинных человеческих отношений. Действительно, “Ты” мы можем говорить только в присутствии адресата этого слова. Неприличным поэтому считается говорить о

¹ Гайденок П.П. Мартин Хайдеггер: изначальная временность как бытийное основание экзистенции // Вопросы философии. – 2006. - № 3. - С. 177.

² Там же. - С. 158.

³ Бауман З. Индивидуализированное общество. – М., 2005. - С. 143.

присутствующем в третьем лице. “Он” же мы говорим о человеке, которого сейчас рядом с нами нет.

По мнению Бубера, “подлинное, наполненное настоящее – существует лишь тогда, когда осуществляются присутствие, встреча, отношение. Только через присутствие Ты возникает настоящее... Настоящее не мимолетно, не преходяще: оно присутствует и длится”¹. Получается, что мы сами *создаем* настоящее нашей встречей.

Подытожить размышления о необходимости присутствия всех модусов времени в человеческой жизни мы хотим концепцией О. Розеншток-Хюсси. Силами, с помощью которых мы обретаем время, он считает веру, надежду, любовь. “Без веры человек остается обрубком самого себя, поскольку для него закрыто его будущее. Без надежды человек отрезан от своих корней в прошлом, поскольку они больше не пробуждают в нем никаких желаний. А без любви ближний становится для человека только одним из предметов этого мира, поскольку человек не способен заявить о своей причастности живому настоящему, открывающемуся в единении со своим ближним. Вере принадлежит грядущее время, надежде – прошедшее, а любовь объемлет собой простой предмет для того, чтобы он разделил с нею настоящее”². Как видим, надежду Розеншток-Хюсси причисляет модусу прошлого, т.к. “надежда – это связь с тем, что совершалось прежде, точно так же, как вера – это связь с тем, что будет впереди. Это все еще шокирует читателя. Ибо читатель привык относить надежду к будущему. Он не замечает того, что надеющийся человек полон образами”³.

Время, если следовать логике Розеншток-Хюсси, в некотором смысле формирует, конституирует саму социальность. “Отдельному человеку не хватает времени. Ведь он не живет вечно. Образование любой человеческой группы оказывается возможным только благодаря парадоксу, в соответствии с которым мы, люди, нищие временем, забываем именно о нехватке времени и ведем себя так, словно, имеем бесконечное время друг для друга”⁴.

Совсем непрозрачной является связь *пространства* и сущности человека. Но разве пространство не включается в сущностные определения человека?! Вспомним, как многие мыслители связывают широту русской души с

¹ Бубер М. Я и Ты. – М., 1993. - С. 11.

² Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. - С. 39.

³ Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. - С. 67.

⁴ Розеншток-Хюсси О. Указ. соч. - С. 55-56.

необъятностью нашей территории (напротив, западную цивилизацию определяют как цивилизацию времени). Антропологи связывают позу человека, его определенное положение в пространстве со спецификой мировоззрения. Так, восточный человек выстраивает картину мира и искусство преимущественно из характерного для него положения сидя (поэтому им эстетизируется мир на уровне “травинки”) в отличие от западного человека, смотрящего на мир из положения стоя (человекообразность мира). Только пространственно однородный мир мог стать основанием европейской нововременской науки, ведь только так обоснованным являлся метод эксперимента (в средние века мир рассматривался как неоднородный, поэтому проведение эксперимента в другой точке уже не имело смысла).

Отношения человека с пространством являются важным фактором идентичности человека. Важная задача человеческого существования - занять свое *место* (не случайно долгое время пространство мыслилось как место). Подчас место может быть для человека более значимым, чем его внутренний мир, отношения с другими людьми. Стремясь к более высокому месту, человек стремится избавиться от усилия и деятельности: он хочет, чтобы место “работало” на него. Но при этом забывает, что “не место красит человека, а человек - место”.

Связь места (в социальном пространстве тем более) и идентичности и имени отмечают многие мыслители. Так, Ю. Тишнер считает: “Вникая в формулы представления себя другому, мы открываем, что всякий раз в них обозначается **место**, какое человек занимает в именном пространстве смысла: человек, говоря, кто он по профессии, обнаруживает **где** он находится. Свечение человека, заметное для другого человека, является результатом опространствования [upzestrzenie]. Следовательно, акт представления себя другому является актом экстерриторизации: выходом за пределы себя, показанием себя как сущности, связанной с пространством, с местом. Другой, видя **место**, одновременно видит и **меня**”¹. Без такого места, человек ощущает себя Ничто.

Связь места и имени заключена в место-имении. Хайдеггер писал: “В. ф. Гумбольдт указал на языки, выражающие “Я” через “здесь”, “Ты” через

¹ Тишнер Ю. Избранное / Т. II: Философия драмы. Спор о существовании человека. – М., 2005. - С. 195.

“вот”, “Он” через “там”, передающие стало быть – формулируя грамматически – личные местоимения через обстоятельства места”¹.

Для человека очень важно, как и чем или кем заполнено его пространство. В свое время А. Гелен отмечал, что человеческий род может жить повсюду, а семье аборигенов трудно будет выжить в городе, то есть она может существовать лишь в определенном месте. По мнению З. Баумана даже то, что в современном обществе существует пространственная мобильность, экстерриторизация власти и уничтожение границ, все равно “поляризует человечество”. Те или иные территории перестают быть способными воспроизводить обладающую определенной идентичностью общность. “Часть людей может теперь покинуть ту или иную территорию, причем любую, по первому желанию; другая лишь беспомощно наблюдает, как именно та земля, на которой они только и могут жить, уходит у них из-под ног”².

Человеческое пространство в отличие от физического неоднородно, иерархизировано, ландшафтно. В нем есть места концентрации человеческих смыслов и нулевые пустоты. Можно быть очень близко на физическом расстоянии, но очень далеко – в социальном смысле. Пространство может разделять людей. Появляется социальный *ландшафт*: неровная социальная поверхность, где есть горы, овраги и пустоты. Но именно поэтому у людей всегда возникает желание сравнить неровность ландшафта.

В человеческом бытии становится важной проблемой - стать телом, имеющим социально значимую величину. Не иметь тело, а именно стать социально значимым телом. В социальной ткани люди легко заменимы. Живой человек может превращаться в “живой труп”, оказываться излишним. Его очень часто множили на “ноль”. В истории целые слои людей (по социально-классовому, возрастному, половому, национальному и др. признаку) обнулялись. Так, в античности только свободный человек является полноправным субъектом. Раб же - это *величина, которой можно пренебречь*. Физическое тело (вещи) у него есть, а тела человека нет. Феодала хоронили вместе со скотом, слугами, женой, детьми и т.д. Тело феодала возвели в степень, а других просто свели на нет. Женщина очень часто не рассматривалась не только как социально значимое тело, но и как субъект морали (см. Библию). Примеров можно перечислять до бесконечности.

¹ Хайдеггер М. Бытие и время. – Харьков, 2003. - С. 143.

² Хайдеггер М. Указ. соч. - С. 238.

Тело человека постоянно перекраивается, в него то входят, то не входят те или иные люди, вещи, идеи и т.д. И это не связано только с отчуждением, ведь и для любящих людей не существует больше никого, кроме них самих. Человек может быть всегда с тобой, хотя физически его рядом нет. Вещи, звучащие в голове слова могут быть заместителями человека. А потому ты нигде и никогда не можешь по сути быть одиноким. Неорганическая ткань телесности человека вдруг оказывается способной заменять реальные человеческие тела. На этом строится вся культура!

Таким образом, проблема соотношения и взаимосвязи пространства и сущности человека упирается в проблему границ человека. Человека действительно не уместить в человеческое тело. Человек всегда больше. Физическое тело мало Человеку. Как писал К. Маркс, человек - это мир человека. Человеческая телесность может простирается до границ культуры, а может сжиматься до уровня фактической телесности человека. Итак, границы человеческого тела подвижны.

А как отделить границу меня и мира? Самое глубокое в человеке, с точки зрения постмодернизма, – его кожа. Но ведь кожа – это то, что принадлежит и мне, и миру. Это граница, которая принадлежит и внешнему миру тоже. Наверно, мы можем отметить поэтому некую объединяющую суть пространства: оно изначально по своей сути со-в-мест-но, коммуникативно, коллективно. Пространство связывает собою все.

Сложность нахождения однозначной, логически непротиворечивой связи сущности человека с пространством и временем обусловлена тем, что время и пространство могут тяготить человека. У человека во все времена возникало желание уйти от пространственно-временной *привязки* к миру, стать выше пространственно-временных координат своего существования – стать необусловленным, недетерминированным, свободным. Возникает желание освободиться от оков пространства и времени, несмотря на их объективный характер.

Человек в своей устремленности к трансцендентному, к бытию живет не пространством и временем, а идеями бесконечности и вечности. В бытии же нет ни “рядом”, ни “далеко”, ни “раньше”, ни “позже”. Любые метафизические акты (мышление, любовь, совесть, творчество, вера), которые, собственно, и порождают человека, совершаются вне повседневного хода вещей, вне пространственно-временного его порядка и выводят человека в иное измерение

жизни, по сути строят новый порядок – порядок вечности и бесконечности. К примеру, для добра нет специального места и времени. Ты сам должен высвободить для него место и время. В учениях основателей направления “философская антропология” человек как личность вообще не может иметь никакие пространственно-временные координаты в силу своей духовности. Во внутренних душевных путешествиях мы действительно способны быть где и когда угодно.

Но не будем забывать и то, что человеку сложно переживать ощущение остановки времени, жизни. Когда ничего не происходит, человек начинает подчас искусственно заставлять время течь, и находит для этого не очень-то красивые формы. Значит, нам просто необходимо ощущение времени. Некоторые люди находят для создания ощущения жизни легкий путь: они не углубляются в себя, а просто физически перемещаются с одного места в другое, неважно какое.

Сегодня происходит опустошение трансцендентного, и человек, желая как-то заполнить трансцендентное, возводит в ранг ценностей то, что раньше ценностью не считалось. Происходят серьезные трансформации. Мы разучились путешествовать в иной мир, “перешагивать через сущее”, а именно так называл Хайдеггер трансценденцию. Интересную вещь отметил З. Бауман, считающий, что для современного человека “походы в торговые центры – это экспедиции в *иной мир*, разительно отличающийся от обычной жизни, в то самое “куда-то”, где можно на короткое время испытать ту уверенность в себе и ту аутентичность, которых человек тщетно ищет в рутине повседневного бытия”¹

С точки зрения Х. Плеснера, человек как существо эксцентричное способен быть вне места и времени; благодаря этому человек и является человеком. Как мы считаем, из этого следует то, что именно благодаря такому пребыванию вне места и вне времени человек способен переживать и осмыслять пространство и время как таковые. Но здесь есть и другие последствия...

Исследуя физическое пространство и время, мы отмечаем их взаимозависимость и нерасторжимость. Да и о человеческой жизни мы привыкли рассуждать как об осуществляющейся в пространстве и во времени. Однако, на наш взгляд, одним из специфических свойств человеческого пространства и времени является то, что мы можем переживать их как

¹ Бауман З. Указ. соч. - С. 189-190.

абсолютно самостоятельные субстанции и осваивать не одновременно, а порознь, и одно через другое. Иначе говоря, в человеческом бытии возможен разрыв пространства и времени. Это происходит потому, что человек способен с пространством и временем работать как с самостоятельными сущностями, отстраненно. Поэтому социализация пространства и времени может осуществляться не в их единстве, а поочередно. К примеру, всем известно, что понятие линейного, необратимого времени появилось лишь в средние века. В античности время, если и осваивалось, то пространственно, через циклический образ, через идеальную фигуру круга. Сама античность была культурой тела.

Следовательно, можно говорить об эпохах преимущественной тяги к пространственному самоощущению или к временному самоощущению. Можно заметить эту неодновременность овладения пространством и временем и в онтогенезе. Как нам кажется, все же ребенок начинает осваивать мир с пространства, а к овладению временем он приходит значительно позже. Более того, индивидуальная человеческая сущность может больше тяготеть либо к пространственным измерениям, либо к временным (к переживаниям себя в пространстве, к “механике” и захвату территории или к собиранию себя во времени, переживаниям в себе времени).

Как отмечает В.Г. Шукин, “людям свойственно выбирать в качестве более важного для них всемирного начала по *преимуществу* пространство или по *преимуществу* время. Субъективное сознание человека как биологического и культурного земного существа усматривает в пространстве и во времени два разных начала”¹. Примером дихотомии пространства и времени, по его мнению, является выделение по преимуществу спациональных и по преимуществу темпоральных видов искусства, хронокультурологических или хорокультурологических методов исследования и моделей мира.

Как можно охарактеризовать современную эпоху и современного человека? На наш взгляд, в настоящее время развивается или, по крайней мере, преобладает – как мы ее назвали - *антропология пространства*. Раньше время определяло нас, сейчас – пространство. Мы стали говорить о месте, доме, жилище, родине человека, стали выстраивать всевозможные концепты ландшафта, антропологии города. Главным вопросом становится вопрос: “Где человек?” (а не вопрос: “Кто есть человек?”). И это заметно не только на

¹ Шукин В.Г. О филологическом образе мира (философские заметки)//Вопросы философии. - 2004. - № 10. - С. 56.

теоретическом уровне, но и на обыденном. Первым и определяющим все остальное вопросом в разговоре по мобильному телефону является вопрос: “Где ты?”. Создается ощущение, что без определения местоположения человека дальнейший разговор не завяжется или вовсе не имеет смысла.

О чем может свидетельствовать данный крен в сторону антропологии пространства, каковы возможные последствия этого? Не исчезает ли душевность человека при помещении времени на задний план? Современный человек уже окончательно осознал, что устойчивую опору во времени для собственного самоопределения и самопостроения не создашь. Время само себя уничтожает. Но человек вовсе не хочет уходить “в никуда” вместе с уходящим временем. Как ему бытийственно укорениться? Возможно, поэтому человек пытается срастись с местом – с пространством.

У человека есть определенная надежда, что пространство можно себе подчинить и переделать. Пространство можно обустраивать, украшать, захватывать, отстаивать, защищать и т.п. Время по большому счету не поддается подчинению, сопротивляется. Что можно делать со временем? К нему можно лишь возвращаться. Мы в большей мере только сожалеем об “утраченном времени”. Поэтому стрела времени в человеческой субъективности направлена больше назад.

Антропология времени трагична по своей сути, а антропология пространства оптимистична, она придает человеку силу. На наш взгляд, то, что человек строит антропологию пространства, говорит о том, что человек верит в свою будущность, знает, как ему развиваться и как жить. XX век жил идеями смерти человека, истории и т.д. Смерть, а не жизнь фундаментализировала человеческое бытие. Развитие антропологии пространства свидетельствует, с нашей точки зрения, о том, что человек перестал думать о смерти. Он обживается в мире. Возможно, он нашел определенный смысл, потерял страхи, возможно, так человек прощается со своим прошлым. Он хочет жить и думать только о жизни. Он обращается к телу как основе своей жизни, он создает моду на здорового человека. И в данном случае он вовсе не редуцирует себя до нижних оснований. Во все нет. Он поднимает телесность до высшего уровня, до уровня критерия человечности.

Современный акцент на месте человека, на вопрошании “где я?” говорит и о следующем. Человек настолько стал вездесущим, что настало время заново определиться, а где собственно человек: *не человеческое, а именно человек?* Вся

объективная реальность стала действительно человекомерной. Все вокруг стало человеческим.

Может быть, настало время уйти от расширительного толкования человеческой телесности и определиться. Вполне вероятно, что антропология пространства, по сути, по-новому актуализирует вопрос о границах человека. Назрела необходимость в пересмотре человеческой идентификации.

Есть еще одно обстоятельство. Чтобы задуматься, человеку необходимо остановиться, перестать бежать за временем. Возможно, сегодняшнее проживание человеком пространства говорит о том, что человек остановился и задумался о своей сущности. Действительно, может так случиться, что в философии вновь обоснуется пропавшее понятие “сущность человека”. Человек огораживается от внешнего хода времени, чтобы ему ничто не мешало, ничто не отвлекало, и обустривает свое жилище для комфортного и углубленного (а не сиюминутного) обдумывания своего предназначения. Может быть, человек стал думать о вечном, и его сращивание с местом (пространством) будет благоприятствовать встрече со стационарной вечностью?! Следовательно, и в антропологии пространства человек может оставаться духовным существом, которому не чуждо трансцендентное.

§ 2. Культурно-исторические формы пространства и времени

Конкретно-исторические формы представления о пространстве и времени возникают как проекции проживания и переживания человека, и, в свою очередь, обуславливают способ определения в бытии человека: его мировоззренческие нравственные, политические, научные, личностные установки.

Нами рассмотрены следующие западно-европейские культурно-исторические формы пространства-времени: мифологическая, христианская религиозная и модерновая форма. Заметим, современный человек представляет собой сочленение всех форм пространства-времени, каждая из которых явилась в свое время колоссальной мировоззренческой значимости изобретением, глубоко затронувшим суть человека. Эти формы сохранялись в человеке, наращиваясь как оболочки: мифологическая, религиозная, модерновая, современная постмодерновая – все они в целом образуют хронотоп

современного человека. Поэтому, изучая предшествующие исторические формы пространства и времени, мы одновременно исследуем «азбуку» современных сложных форм пространства-времени человека.

Первые формы пространства и времени - первобытной общины, древнеегипетского, древнегреческого и древнеримского общества – мифологичны и спаяны в цикле. Мир воспринимается и переживается не в категориях изменения и развития, а как преобразование в покое или вращение в великом кругу. Люди живут малыми общностями, узким кругом, локальными мирками, в каждом из которых - свое пространство и время. Время и пространство в традиционных обществах прерывисты, точечны. Время глубоко пространственно, воплощено в материальных и пространственных формах - в конкретных местах, предметах, вещах, людях. Живое время, в отличие от «мертвого» времени хаоса, замкнуто, заперто в определенном сакральном отрезке пространства.

Цикл – внешний мифический процесс, человек не дает в нем имя прошлому, не называет какой-либо промежуток прошлым, т.е. ушедшим необратимо, навсегда. Поэтому в мифе все бессмертно и современно – в нем «не отпускают» в небытие, не предают именованному забвению¹. В цикле времена – прошлое, настоящее и будущее - не последовательны, а одновременны. Время оказывается неограниченным (безграничным), и его не замечают. Пространство же - всегда ограничено, локально, замкнуто, обозримо, соприродно Бытию (ойкумена, полис).

Античность относилась ко времени и пространству с глубоким уважением - они воспринимались в виде могущественных таинственных сил, управляющих всеми вещами, жизнью людей и богов. Так, вода, использовавшаяся в клепсидре, как и время – «неискусственные», нечеловеческие стихии, принадлежащие вечности. Время и вечность были одной природы.

Идея циклического времени исключает саму возможность понятия инновации. Изменения происходят от внешних мистических природных сил. Время как преходящее пугало, а следование течению времени понималось как забывание, недаром Лета – река забвения. Для культуры жизненно важным было остановить время, удержать свое прошлое, что реализовывалось в ритуале, в мифе, в цикле, в культовых сооружениях, в календаре и т.д., каждый из

¹ Ср. в христианстве, напротив, прошлое нужно обязательно отпустить, попросить, простить.

которых нагружал смыслом, уплотнял настоящее, устанавливал тождество повседневного с непреходящим, сворачивая время в кольцо, воплощая и замыкая его.

Отметим, что циклическая картина мира свойственна прежде всего бесписьменной традиции. Наиболее мощным средством хранения времени явился язык и позже письменность. В отличие от архитектуры, письменность более универсальна и не привязана к месту. Язык позволяет упорядочить, описать мир, хаос сделать космосом. Язык является также и наиболее эффективным средством общения-диалога, выстраивая не только общественное, но и индивидуальное (в саморефлексии) пространство и время. Неся в себе мощную силу абстрагирования, язык окончательно выдернул человека из естественного хода вещей, времени и пространства природы. Тем самым с изобретением языка выделились два времени: реальное жизненное время истории, как она есть, и время запечатленной отраженной жизни - идеальное = виртуальное время.

Сакральная письменность рода изначально действительно несла в себе возможность закрепления, воплощения и «продления» жизненного времени, установления стабильной связи с прошлым. Письмо играло роль фиксатора времени: написанное само есть маленький «цикл» времени – к его смыслам можно обратиться снова и снова. Однако оказалось, что письменность не столько замыкала время, сколько все более «распрямляла» его, выстраивая мертвую логическую последовательность мысли¹. В повседневном измерении письменность стала профанной: временем смог обладать и распоряжаться любой человек. Возможно, «профанная» письменность дала основу для вычленения индивидуального времени, для отпадения от времени рода. «Обращение» к написанному (феномен критики) уже не предполагало сакрального отношения. Изобретение письма продлило память рода, но и привело к отчуждению памяти рода от человека.

Появление письменности ознаменовало выход на более высокий уровень способности абстрагирования и, вероятно, обусловило факт овладения временем и пространством. Если устная культура живет лишь в настоящем, то письменная культура - в будущем и прошлом (больше в прошлом). Удержанием (сакрализацией) в письме времени и пространства достигалось бытие во всех

¹ Может, не случайно Сократ никогда не оформлял свои мысли в письме.

временах: время всегда оказывалось «настоящим». Однако письменность, делая прошлое стабильным настоящим, теряет «временение» - преходящее настоящее жизни. Письмо сделало человека способным дробить единую жизнь, расчленять пространство и время на отрезки. Так, в отличие от греков, римляне знали не только годовое время-цикл – tempus annus, но еще и processus – логическое время последовательности и aetatis – законченное мертвое время состояния, возраста, поры.

В первобытном обществе не было индивидуальных форм пространства и времени – единственное жизненное пространство и время было родовым. Отсутствовало индивидуальное целеполагание в качестве организующего для целого жизненного пути; человек жил по образу и подобию своих предков. Первые формы времени и пространства человека дифференцируются и измеряются только событиями родовой жизни, где ход времени не уничтожает, а только умножает и увеличивает количество ценностей.

Для мифологического первобытного мышления в целом свойственно отвержение смерти, уход от смерти к вечности, к прошлому, к «подлинной жизни». Но уже в мифологическом сознании возникает мысль о конце времен, концепт «распрямления» временной линии в учении о «золотом веке», где время распрямляется в стрелу, направленную назад в прошлое.

На наш взгляд, в античности можно выделить две линии, определяющие два взгляда на время, в частности – на идею о «золотом веке». Первая – линия Парменида, которой следует О. Шпенглер в работе «Закат Европы», утверждает, что античная мысль внеисторична, не знает течения времени, всецело поглощена настоящим, налично данным, телесно представимым и зримым. Такая античность, утверждая идеалы совершенства, законченности, воплощала непосредственность жизнеощущения с полным или почти полным равнодушием к становлению и разрушению форм, к изменчивому бегу времени.

Другая линия – линия Гераклита - представляет время как изменение. Как замечает Н.Н. Трубников, сама мысль о вневременности греческой культуры сомнительна, ведь греки в лице Отца Богов – Кроноса «имели представление о времени не как о некоторой отвлеченной сущности, о неопределенном моменте вневременности или вечности, но как о достаточно мощной и активной силе, ..., которой приходится противопоставить не менее жестокую, могущественную и активную власть Зевса-победителя, изгнавшего Кроноса-время за пределы

Эллады»¹. На этой основе были выстроены представления об истории человека и общества как борьбы с временем-Хроносом, увлекающим в небытие. Греки любят и ценят свое настоящее время не как отвлеченное космическое начало, но как саму, здесь и теперь, жизнь - время оказывается самым ценным состоянием для античного человека.

Представление о «золотом веке» является случаем исторической инверсии (М.М. Бахтин), наряду с эсхатологическим видением истории, мифом о рае, о героическом веке, о древней правде. Здесь изображается как уже бывшее в прошлом то, что на самом деле может быть или должно быть осуществлено в будущем - совершенное время было в прошлом, в начале времен, и в будущем уже невозможно. Идея золотого века опустошает и разреживает будущее и обогащает прошлое, придавая ему почти материальную плотность и весомость. Мир оказывается статичным, никто никуда не торопится, потому что все самое главное уже случилось (греческая статуя статична).

Для греков их собственная жизнь неразрывно связана с историей-циклом рода, поэтому греки помнят себя с рождения. Но в целом архаическое сознание антиисторично и по отношению ко времени характерна «вневременность»²: события сводятся к категориям, а индивиды – к архетипу. Сознание ищет в новом лишь повторение прежде бывшего - того, что возвращает к началу времен. Будущее оказывается невидимой частью прошлого.

У грека, по мысли Бахтина, был один реальный хронотоп - площадь «агора», пространство рода, где свершались все события, где концентрировалась жизнь всех сфер общества и являлась в зримом виде телодуша рода.

Для римлян характерна более емкая социальная память, более развитые культурные традиции. Римляне понимали время более абстрактно, хотя оно еще имело связь с жизнью, с материей, с миром, с человеком; все большую значимость приобретает историческое время. Римское восприятие времени, в отличие от греческого, формировалось в условиях «открытой», мировой (в масштабах своего времени) культуры, в условиях мировой Римской империи. Умы римлян занимает время государственных дел и свершений, а не время как таковое. Наряду со сферой рода выделяется как отдельная государственная сфера. Теперь стала возможной история как политика, поле свободного

¹ Трубников Н.Н. Время человеческого бытия. С. 32,33.

² Вневременность характерна также для типологий, повторяющих, по своему, логику цикла.

действия, все больше понимаемого как человеческого, а не божественного, как *моя* история, как драма моей жизни.

Здесь также царствует пространственность в восприятии мира. Главный вид искусства также архитектура. Но идея времени более развита: в условиях мировой империи стало возможным историческое «всемирное» видение; такую историю можно назвать «пространственной», «экспансивной историей», которая работала на сравнении одновременно существующих культур. Остается разделение на римлян и варваров: своих и «чужих». Рим уже обладал культурно-социальной планкой, рамкой роста (Греция, греческий идеал), наличие которой не могло не подстегнуть их саморефлексию.

В эллинистическую и римскую эпоху начинается процесс перевода бытия и человека с внешнего во внутренний, немой регистр и принципиальную незримость. Немота и незримость начинают проникать вовнутрь человека, он отпадает от рода и вместе с тем становится одиноким. Образ человека стал многослойным, разносоставным, в нем разделилось ядро и оболочка, внешнее и внутреннее. Все более четким становится разграничение внутреннего и внешнего мира. Начинает проявляться отношение «я» - «мир», что позволило увидеть себя, мир и мировую историю.

В Средневековье Августин берет за основу платоновское представление о времени как о болезни вечности: земное пространство и время неистинны, они появляются с наказанием за первородный грех. Время начинает связываться с чувствами, ощущениями *человека*, с творением, отпадением человека от своей сути, несовпадением его с самим собой (концепт грехопадения) - в средневековом религиозном видении время было началом лишь разрушающим, уничтожающим.

Утвердив временность, изменчивость земного мира, Августин указал тем самым на наличие законов (изменения) в земном мире, на наличие истории и на возможность познания этих законов. Религиозная картина мира, таким образом, создает не концепцию хронологии, а первую концепцию истории. Но это история не времени, а божественного слова, вечности (как ее перенял потом Гегель), история, протянутая от начала до конца времени. А овладение человеком времени предстает как овладение личностным бытием в истории, как со-бытие с вечностью.

Для Августина прежде всего был важен вопрос соотношения времени и вечности: важно было отделить земное место человека от небесного «места»

бога. Августин определяет время как форму вечности, а вечность – как форму времени, разные определения одного и того же: аналогичным образом решается Августином вопрос взаимодействия бога и человека как образа и подобия бога. Но как человек не может стать богом, так и время не может стать вечностью.

Земное время течет по горизонтали, так как время и вечность – две параллели, противоположности, не способные соприкоснуться или привести друг к другу. Выделяются два «измерения» времени и пространства – временность и конечность (удел человека) и вечность и безграничность (удел бога). Утверждение вечности и будущего, одновременно стоящих вне течения времени-прехождения и истории, но вместе с ними, дало человеку две виртуальные области, в которых потенциально можно скрыться от бега времени и хода истории.

Средневековый человек уже не сливает себя с природой, хотя пока и не противопоставляет себя ей; сопоставляет себя со всем остальным миром и измеряет его собственным масштабом, а эту меру он находит в самом себе, в своей деятельности, так как сам человек – вершина природы, а природа дана человеку богом. Однако мера самого человека – все еще не в человеке, а в боге. Средневековый человек видит во вселенной те же качества, которыми он обладает сам, мир воспринимает как живое существо (это особенно хорошо видно в учении Франциска Ассизского). Нет четких границ, разделяющих индивида и мир; находя в мире собственное продолжение, он вместе с тем и в себе обнаруживает вселенную. Они как бы взаимно смотрятся друг в друга. Не было оппозиции между человеком и природой, между природой и культурой. Человек, вселенная, природа – как твари божьи – ощущались как однопорядковые явления.

Подлинная, высшая реальность – это мир божественных сущностей, а не мир явлений. Место человека не здесь, на земле, а на небе – там, где «мест» в принципе быть не может, и, однако, именно там возможно безграничное количество мест. Настоящее, последнее истинное место, «родина» человека – рядом с богом, что отвечает его духу, так как человек – творение божье, в некотором роде его часть.

В эту эпоху устанавливается индивидуальное пространство и время, чему способствует практика исповеди. Исповедь требует от человека личностного этического переживания внешних событий, наличия и культивирования внутреннего мира. Исповедь создает пространство, в котором человек

освобождается от диктата общины и начинает формироваться как личность. Появляется понятие «сакрон» - пространство человеческой души, отличное от рода. Религия изобрела личностное отношение к человеку. Человек индивидуализировался и персонализировался: оказался ответствен перед богом (пока еще не перед собой) как личность, индивид. Особую роль в культуре начинает играть зеркало, с одной стороны, отражающее мир и человека как он есть, а с другой, побуждающее к саморефлексии, самоопределению и самоизменению.

Августин предпринял серьезную попытку исследовать прошлое и будущее, хотя и укоренял их в настоящем, выводил их из него. Настоящее оказалось тяжелее будущего и прошлого. Но, заметим, страх средневекового человека перед Страшным судом – это страх будущего. Средневековый человек через страдания Христа на кресте был освобожден от грехов прошлого и от власти самого родового прошлого, а идеей Страшного суда – перенаправлен в будущее.

Августин понимает время как субъективный образ реальной длительности вещей: время существует не само по себе, но лишь в бытии вещей, в их движении и является мерой их продолжительности. Для Августина значимо как нам дано время, а не каково оно само по себе - это божественное знание, которое человек не должен и не может постичь. С Августина, собственно, началась философская антропология человека. Однако, определив сущность времени как человеческую, Августин почти сломал мосты между временем и вечностью, духом и душой, трансцендентным и повседневным миром.

Человек отделил себя от вечности и оказался вынужден выстраивать мосты в вечность - преимущественно через социальные институты семьи и нации - обеспечивая своеобразное продолжение жизни после смерти. В культуре еще остались более древние индивидуальные, коллективные и массовые способы преодоления индивидуальной смертности – в представлении о жизни после смерти, о том, что необходимо *зарабатывать* память потомков, оставляя собственную печать на облике мира. Человек мог оставить след в вечности, выполняя свое призвание: рождение детей, писательство, строительство, управление государством... Позже, налогообложение, страховые и пенсионные накопления (основа модернового государства) некоторым образом тоже связали нас с вечностью, сделали причастными истории

государства. Однако «социальная вечность» не всегда оказывалась человеческой.

Наряду с этическим религиозным представлением мира оформляется светское представление (в частности, в рыцарской культуре), для которого характерен эстетизм, и именно эстетическая, созерцательная, допускающая игру и эксперимент (в том числе с пространством и временем), составляющая ее будет взята за основу развития западноевропейской культурой в дальнейшем, определив как стержневую парадигму картинности мира. Однако еще было сильно влияние религиозных представлений о времени и вечности, поэтому земное время в рыцарском романе перекрывается влиянием потусторонней вертикали.

В Средние века находят новую форму бытия человека – шута, чудака, дурака, чужеземца (в Новое время его место займет ученый) – того, кто стоит вне данной жизни, и потому видит ее всю целиком, того, кто может говорить даже о запретной для других людей сфере жизни, то есть раскрывать и отражать жизнь полностью, разоблачая любую фальшь. Это человек, который *имеет право* «не понимать» жизнь, способен быть вне повседневности «принятой жизни», т.е. не быть социальным человеком, и тем самым оказаться в настоящей, подлинной жизни.

Средневековое миропонимание сочетает в себе старое античное представление и новое, имеющее большее сходство с нововременным. Так, христианский образ времени совмещает античный «цикл» и образ, ставший доминантой в Новое время – «стрелу». Видение исторического процесса предстает как один большой цикл, и в то же время как стрела с началом, серединой и концом. Интересно, что полагание середины приводит к появлению, помимо идеи «золотого века», еще и идеи «момента истины» (явление Христа, встреча с богом), когда происходит открытие особой сути, кардинально поворачивающей ход истории. Но идея «момента истины» способна существовать лишь в рамках идеи проекта, делающей ценностный акцент на времени настоящего и будущего и на активную деятельность познания истины. Идея момента истины и проекта позже были восприняты как базовые эпохой Просвещения. Заметим, хотя Средневековье «распрямило» время, сделало открытым, знаменуя начало бесконечного движения вперед, но круговороты снова и снова вводят в соблазн современного человека.

В эпоху Возрождения человек – это центр осмысления мира, но не центр самого мира. Мир и человек в представлении возрожденцев обретают форму, объем и одновременную разнородность: в искусстве создаются теория контура, затем теория перспективы и светотени (Леонардо да Винчи). Человек, имея перспективы самосовершенствования, оказывается больше бога в земном реальном пространственно-временном мире.

Возрождение измеряет мир конкретным человеческим телом. Картина мира строится вокруг телесного человека, в зоне физического контакта с ним. Тело становится предметом особого интереса. Пространство и время тела осознаются как предмет заботы, проектирования и конструирования (через спорт, заботу и показ тела), возникает понятие сексуальности. Человек как тело снова овнешняется весь во всех своих жизненных проявлениях и внутреннее в нем еще не противопоставлено внешнему. Снова становится важной публичность и риторические способности, но уже на другой, более индивидуализированной основе, чем это было в Античности (отсюда – некоторая фальшь такой публичности). Затем, в Новое время мир начинает измеряться общественными формами и нормами – справедливостью, свободой, равенством, братством..., неизбежно в конце концов, отвергая Человека как существо, отрицающее нормы.

В Возрождении вечность уже утратила, а время еще не обрело власть над человеком, поэтому о нем не думают. Скорее, думают о славе и бессмертии. Смерть представляется как простой физиологический факт, и воспринимается не в ряду жизни, а на границе жизни, как необходимый момент ее, показывая тем самым, что жизнь остается вся здесь, в этом времени и пространстве, а не проваливается в потусторонние бездны. Человек живет здесь и сейчас, поэтому велось прагматическое изучение земного пространства и времени, их границ и юридической принадлежности – выяснялись способы эффективного управления и использования их.

Развитие единой инфраструктуры в модерне уничтожило локальное, местное время – унифицировало вплоть до утверждения мирового времени и часовых поясов. Появление единого времени взаимосвязано со становлением самосознания западного общества как такового. Печатное слово в погоне за новостями и сенсациями свело к минимуму ориентированность на прошлое, будущее и в конце концов на настоящее, элиминировало полноту времен к мгновению.

Изменились представления о времени. Новое время установило хронологическое описание мира. Для ощущения пространства и времени модерна характерны линейность, «стрела», векторность, перспективизм, прогресс, историчность, изохрония, синхрония и изотропность (время и пространство всегда и везде объективны и одинаковы). Свойство всеобщности и равномерности пространства и времени позволило выявлять их законы. Потеряв сродство с вечностью и бесконечностью, пространство и время были «покорены» человеком.

Наука утвердила механический однородный (=равноценный и взаимозаменяемый) универсум, который оказалось возможным разбирать и собирать заново. Научные поиски истины связаны с поисками истинного пространства и времени – по сути вечности и бесконечности. Пространство и время мыслятся теперь как абстрактные, нечеловеческие величины. Так, механическое (вместо органического) измерение времени привело к отделению времени от реальности, к утверждению абстракции временной длительности, где время выражалось простой последовательностью равнозначных рядоположенных, не обязательно взаимосвязанных единиц отвлеченной длительности – часов и минут. Часы, а не реальность стали источником времени и ощущаются как внечеловеческие силы. Если в традиционном обществе существует непрерывность поколений, воспроизводящих традицию, то в модерне поколение определяется по отношению к стандартизированному времени (поколение 60-х, 70-х гг.).

В Новое время власти времени была противопоставлена власть другого, столь же мощного начала - власть вневременности пространства. Так, философия рационализма и эмпиризма обращается к пространственно-протяженным величинам, делая узловыми новые философские категории – телесность, протяженность, видимое и осязаемое. Время помещается внутрь материи, делается зависимой от нее и от пространства.

Рационализм модерна опирается на математический принцип очевидности (зрительность и образность) и утверждает принцип расчета, который проникает абсолютно во все стороны жизни¹. Человек модерна следует за своими мыслями (ведет расследование); следовать чувствам опасно – они могут обмануть. Разум виделся способом вывести человека за его природой

¹ По выражению Ж. Ле Гоффа, библейское время заменяется «временем купцов».

данные границы. Но позже выяснилось, что разум способен дать в принципе лишь бесконечное физическое пространство и время, внутреннему миру человека он помочь не может.

Возможность всеобщего тотального счета и расчета приводит к распаду ценностей солидарности и обмена, регулировавших отношения родители-дети в традиционной семье. Распад ценностей солидарности одновременно является собой разрушение пространства интимной близкой общности, пространства диалога (общения), пространства идентичности человека. Отныне индивид может идентифицировать себя лишь через далекое, неродное, более абстрактное социальное пространство, с которым невозможно общаться (диалог социального и индивида слишком асимметричен).

В рамках принципов расчета и очевидности культура сводится к искусству как сборнику совершенных завершенных творений – по сути, «определений», и к образованию как заучиванию этих «определений». Классическая культура – это эстетическое явление, существующее лишь в заданном идеальном пространстве, которое стремится подчинить реальное пространство некой *идеальной* композиции. Реальности как таковой она не знает. Развитием культуры Европы правит триединство – историзм, рационализм и гуманизм. Но принцип гуманизма не реализуется в конкретных исторических событиях, существуя лишь как проект, и поэтому остается «неудобный» раскол между триединством и реальностью.

Изменяется восприятие времени и воцаряется новая парадигма индивидуального человеческого поведения – человек начинает жить и отчасти строить свою историю в логике проекта, карьеры, то есть соотнесенной с общественной жизнью. Жизненный цикл личности воплощается в последовательной смене этапов, которые уже не имеют ритуальных меток (например, праздников). На уровне общества и отдельных сообществ устанавливается представление о проекте и долгосрочной программе изменения - мира, прежде всего. Появляется представление о мире как о чистом листе. Появляются и новые социальные типы – предприниматели (проектировщики) и ученые, которые призваны направлять мир в будущее.

Индивидуация проявляется в возникновении биографической идентичности и приватного пространства и приводит к разрыву семейно-родовых и узкосоциальных связей; человек ощущает, что он не вмещается в социальные определения и заданности. Смерть становится все более одинокой и

одичавшей, частным событием. Ей предоставляют пространство («хитрость разума»), пытаясь тем самым ограничить, подчинить ее.

В литературе утверждается феномен авторства, как проявление более общего субъективизма. Одновременно появляются «лишние люди» - отсутствие субъективности, «анти-авторство», нивелирование субъекта в человеке, которое осмысливается именно как смерть человека (т.к. здесь субъект = человек).

Картичность представления мира продолжает свои традиции: мир предстает картиной, мной творимой, хотя и по образу внешней мне Вселенной. Природа и человек перестают осознаваться однопорядковыми (так, у человека есть сознание). Природа окончательно выходит из своего естественного состояния, перестает быть пространством тяжелого труда и становится пространством досуга. Человек увидел природу и выпал из нее - появляется жанр пейзажа.

Место отношения «человек-бог» занимает новое отношение «человек-другие люди», допускающее безответственное, отделенное от этического, отношение и действие к другим людям. Модерн основан на глубоко эстетическом отношении к миру и человеку, которое проявляется и в видении мира как картины. Этическое измерение модерн забывает, отдавая на откуп индивиду, - оно становится его личным делом, вмешательство других в которое недопустимо, невозможно. Однако в сфере этического индивид не может быть одним – здесь всегда двое (хотя бы я и моя совесть). Модерн же в стремлении унифицировать, «обнормить» человека нивелирует в нем «другого».

Становление интимного мира знаменует зарождение индивидуальности человека – качество быть не тождественным другим, как это было в отношении индивидов, а, уникальным, неповторимым, личностно и исторически своеобразным. Возникает особое пространство и время приватности – пространство и время развития личности. Человек ощущает себя как «единицу», необязательно связанную с общностью. Поэтому система правовых и этических норм, обращенная к внутреннему человеку как к индивидуальности, практически не действует. Поэтому в конце концов обнаружилось, что законодательство и право в состоянии регулировать только внешнюю, повседневную сторону деятельности людей, их поступки, но не мысли и чувства.

Углубляется противопоставление «гражданского общества» и «политического государства»; политика выносится за рамки частной сферы

жизни человека, который становится только частным лицом. Разделяются политическая (государственная) и гражданская сферы. Происходит дальнейшее неизбежное рассечение человека - на юридического и морального, на морального и экономического и т.д. Далее, когда история начинает мыслиться как культурно-исторический процесс, появляется понятие человека культурного (Вико, Гердер). Как отдельная выделяется сфера культуры. Модерн делает два равнозначных акцента - на внутренний, частный мир семьи и дома и на внешний социальный мир производства. Человек оказывается фундаментально разорван. Это проявляется в конфликтах между человеком и его социальной ролью.

Пространство и время творятся человеком, являются продуктом общественного производства. У человека – центральное место в мире, одно, и, по сути – это место субъекта, по отношению к которому располагается объект. Расширение места, экспансия считается позитивным действием. Любое место может стать моей собственностью, если я его займу. Место для человечества – природа, вселенная, космос. Место субъекта – вне пространства и времени объекта, внепространственно и вневременно. Это значит, что человек теперь сможет иметь дело с вечностью и бесконечностью, но также и то, что человек был оставлен наедине с вечностью и бесконечностью – рядом, но вне их.

Становятся распространёнными, популярными такие персонажи как «космополит», «прохожий», «авантюрист», «бродяга», «солдат» и т.п. – люди без своего места, без «родины», но для которых каждое место может стать его местом. Все эти персонажи – агрессивные или неагрессивные «захватчики», покорители мира и жизни. Также появляется исторически новая фигура фланера – пассивного безучастного наблюдателя за множеством чужих, незнакомых на улицах большого города, который действует по сути как ученый.

Появляется понятие-феномен *статуса человека* - сложилась необходимость точки зрения человека, то есть топоса, места, с которого человек взирает на мир. Теперь любого человека обязывают «знать» свое место в пространстве и во времени (быть современным эпохе), иметь мировоззрение, точку зрения, установку, быть определенным, определившимся. Такое внимание к человеку, как считает Хайдеггер, приводит к восхождению гуманизма. Однако человек Нового времени, представляя картину мира, не видит там себя; как пример – требование объективности познания ученого. Это приводит, в

результате, к кризису человечности; человеческое исчезает как «изображение на песке».

В буржуазном обществе время приобретает характер фетишизированной ценности («время - деньги») и переживается как то, что может быть истрачено, израсходовано, рассчитано, вложено разумно или безрассудно, сэкономлено или растрчено напрасно. Время, в этом смысле, становится и средством обмена, всеобщим эквивалентом для обмена остальными ценностями (в том числе и для денег).

Появляется стремление определять и различать статус каждого как работника или неработника. Выделяется детский возраст и старость, причем присваиваемый социальностью возраст человека все больше привязывается к социальному возрасту человека как работника – допенсионный, предпенсионный, пенсионный, детский, трудовой (=взрослый). Социальная и личностная сферы начинают доминировать и замещать биологическую сферы.

Модерн устанавливает идею призвания как личностного автономного чисто внутреннего решения индивида, в отличие от традиционной идеи призвания как следования предназначенной роли, «голосу свыше», «разуму», «общественному или религиозному долгу» и т.п. Таким образом, каждый человек оказывается вынужден сам решать свою судьбу и вся ответственность за жизненный выбор, за выстраивание времени своей жизни ложится на самого человека. Жизнь стала частным пространством биографии. Формируются абстрактные «сверхчеловеческие» посредники: возникает представление о правах человека, о человеческом достоинстве, о правах ребенка и т.д.

Возникает «Я», которое не доверяет автоматически, которое рефлексивует. Саморефлексия – тотальна, всеохватывающа; возникает критик как посредник между реальным миром и миром рефлексии (науки, искусства) – оформляется срединное пространство перевода смыслов. Однако саморефлексия не выходит за рамки приватной сферы, вытесняясь во внешней социальной сфере стандартами (циркуляры, планы, предписания, уставы, законы, даже станки-конвейеры сводят к минимуму необходимость мыслительной активности работника). Для «Я» становится проблемой самоидентичность. Человек оказывается безразличен к событиям истории: главными были не они, а личные переживания, вызванные ими. Мир повседневности оказывается конфискованным у человека, отданным во власть безличных обстоятельств, абстрактных сил. Человек в состоянии аномии ничего

не хочет знать, бежит от экзистенциального, отдает это бремя в руки социального, но тем самым теряет часть себя - часть человеческого.

Человек оказался одинок, выброшен из локальной общности, но не индивидуален. Умножение возможных жизненных миров, вечно меняющаяся жизнь приводит к ощущению бездомности. Индивидуальная биография осмысливается как последовательность движения по разным мирам, ни один из которых не признается домом. Возникают романтические образы странника, в элитарной культуре становится распространенным мотив одиночества. В трансцендентной метафизической сфере царствуют неопределенность и пустота, что приводит к экзистенциальному беспокойству: религия уже не способна придавать определенность человеческому существованию. Социальная бездомность дополняется метафизической бездомностью.

Находит распространение идея прогресса во имя счастья человечества. «Деятельное», «деловое», «предприимчивое» время ориентировано только вперед. Хабермас оценивал модерн как «торжество динамизма». Человеку модерна свойствен оптимизм: будущее открыто, главное – правильно сделать выбор. В классических проявлениях модерн враждебен трансцендентному. В модерне любовь начинает изучаться естественными науками, обращается внимание на ее биологическую, инстинктивную составляющую. На смену идеалу аскетизма приходит гедонизм.

Усилившееся действие средств социализации (через систему образования, семью, средства массовой коммуникации) приводит к тому, что история «переполняет» жизнь и среду обитания человека. В результате человек живет не в семье, не в гармонии с собой, а в социальной истории, которая, из-за диспропорции социума и отдельного человека, не является, строго говоря, историей самого человека. В результате не остается места для собственно человеческой истории - истории маленького человека, нет места для становления человека.

Хотя модерн начался с гимна возвращения человеческой личности, скоро обнаружили пределы личности: массовая личность - избыточна, стал необходим частный работник – «винтик», «функция». Личность нивелируется - человек определяется уже не как субъект или личность (это личное, частное дело самого человека), а как индивид, объект. Такой разрыв ощущается человеком как трагедия. Затем понятие «личности» заменяется понятием «самоидентификации», «идентичности». Человек живет сразу во многих

реальностях, которые могут столкнуться – появляется проблема истинной реальности и сосуществования множества реальностей.

Иерархическая структура, единственно возможная на социальном и семейном уровнях в Новое время, к его концу престаёт быть кастовой, долговременной. Теперь главным качеством структуры и ее частей становится конкурентоспособность, сводящая на нет саму идею классической иерархии.

§ 3. Античный человек как «дзоон политикон»

«Человек по природе своей существо политическое», т.е. причастное к государственной жизни более, чем другие животные, живущие стадами. Это видно из того, что только человек обладает речью, способной не только передавать простейшие ощущения, но и такие понятия, как добро и зло, справедливость, несправедливость»¹.

Говоря об античном человеке, мы имеем дело, скорее, с задачей раскрытия указанного феномена. Но этот процесс в большей степени требует подробного этнологического и исторического анализа, т.е. естественным образом может быть сведен к выяснению роли и смысла каждого «камня» античной мозаики. Наши размышления должны заключать философскую рефлексию феномена античного человека. Повторим за А.Ф. Лосевым парадоксальную мысль, что античный мир, античная культура для нас сейчас более близки и понятны, чем для самих греков – современников древней культуры. Ясность, глубина творческих замыслов народа предстают как законченный, осмысленный рисунок эпохи. Они поддаются рефлексии, благодаря истории, обозначившей их роль и значение. Сам феномен «культуры», «истории», «мифа», «человека» – для античного человек нечто, имеющее тотальный, размытый и абсолютно органичный с реальностью характер. В этом смысле у нее более оригинальные предпосылки понять микрокосм (человека). Эта сложная и великая задача решается практически с момента существования античного человека. Хотелось бы уточнить: что нами движет вовсе не устоявшаяся и признанная методология. Проблему мы видим в том, как во многом случайные факторы, камешки будущего калейдоскопа,

¹ Немировский А.И. Рождение Клио: у истоков исторической мысли. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1986. – С. 133; Аристотель. Политика (I, 9, 1253 с. 17).

способствовали созданию причудливого, уникального феномена античного человека? Как впоследствии возвышенный гений, подчеркнем, вовсе не единого народа, привел к возникновению философии? Написано и сказано об этом много, поэтому вовсе нет нужды в очередной раз констатировать мирозидующий смысл античной цивилизации, которая, к слову сказать, требует уточнения. Проблематику составляет генезис отдельно взятого древнегреческого компонента. Для кого-то такая постановка покажется сужением проблемы. Но это не так, поскольку именно древнегреческий аналог античного мира является одним из наиболее исторически привлекательных для исследователей. Обнаружение и выделение на первый план в этом многослойном явлении античного духа – «дзоон политикон» – обозначение некоего «маркера» состоятельности духовных сил народа. Тот факт показателен, необычен в сравнении с цивилизациями Востока.

Таким образом, вопрос о том, как многообещающая этническая база античности обнаружила тягу к умозрительному обозначению мира постепенно трансформируется в вопрос о том, как и почему возникли при этом античные идеалы пайдеи, которые включали в себя систему воспитания норм образованности, нравственности, правового и гражданского существования и, наконец, политических добродетелей, политического образования. Заметим, что данная традиция значительно расширила «ойкумену», обратив остальной варварский мир в масштабный процесс научения ценностей пайдеи. Таким образом «дзоон политикон» – образ наивысшего воплощения всех пайдетических начал.

Признавая существование великих догреческих и послегреческих культур, мы понимаем, что «культура» достигает своего смысла высшей ценности, освобождаясь от бесконечности обычных жизненных моментов, присущих любому периоду. В пестром этническом космосе греки обнаруживают неповторимую способность наблюдать, размышлять о всеобщем, о логосе как «общий и живой порядок целого»¹. Эти представления легли в основу всего греческого духа как форма, позволяющая создать другие формы, в том числе социальные, и политические. Вот почему идеал античного человека – это фиксированный, узаконенный в истории, но, тем не менее, противоречивый образ. Да, безусловно, его существование – это логическая подвижная

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина. – М., 2001. – С. 19.

взаимосвязь с необходимостью и возможностью понять мир как «всеобщий логос». Но справедливо и обратное. Это не некий застывший результат гениальных усилий понять мир как целое, увидеть некоторую универсальную форму, появившуюся из пытливых усилий древних понять космос, его всеобщее начало.

В этом смысле социальная, политическая жизнь грека – лишь один из подтверждающих примеров. С другой стороны, именно усложнение принципов устройства жизни людей, различные социальные изменения и потрясения, потребность в построении общества обнаружили ясный способ осознания всей человеческой жизни. Он заключается в том, что принадлежит всем – как закон в полисе¹. Таким образом, именно социальная, общественная подоплека обусловила необходимость более глубокого прочтения того, что есть «личность», открывающаяся для человека лишь в процессе воспитания. Такой подход, противоположный аристотелевскому, данному в его «Политике», был также исторически оправданным. Вот почему показанные выше положения дают нам основание заключить, что вовсе не очевидно, будто античный человек есть «дзоон политикон». Скорее это обнаружение одной из версий в понимании античного человека. Но версии фундаментальной, поскольку уже у Сократа (а, возможно, и ранее) мы находим утверждение о приоритете общественных добродетелей (что неизменно вытекало из идеалов пайдеи), точнее, даже о том, что высшим проявлением общечеловеческих добродетелей являются служение обществу, государству, что является аналогом политических добродетелей.

Итак, политика – как высшая форма осуществленности человеческой природы. Эта возвышенная и абсолютно справедливая мысль заставляет нас уныло признать: современный глобализирующийся (либеральный) мир, имея генетическое родство с греческой культурой, оставил далеко на периферии эти великие жизнеутверждающие идеи. Признавая единство, общность с греками нашего культурного космоса следует признать: высокий смысл античных политических ценностей девальвирован, вульгаризирован и превращен в ремесло, далекое по смыслу от древнегреческого «техне» – умение красиво что-либо исполнить.

Но все же, хочется подчеркнуть, что наш неизбывный интерес к античному человеку и традиции его воспитания – это не дань историческим

¹ Йегер В. Указ. соч. – С. 21.

размышлениям вообще, а один из реальных способов встраивания современной культуры в мировой культурный процесс. Античные достижения уже содержат простые и ясные знания: формообразования человека и, что особенно важно, государства начинается с воспитания – пайдеи, своеобразного древнегреческого кодекса чести и разума. И человек, и государство предстают как продукт творчества, воспитания, если угодно, «техне». Такая сопряженность макрокосма и микрокосма – государства и человека – естественно для античности, сущность греческого государства «может понять только тот, кто воспринимает его как силу, формирующую человека и его жизнь»¹.

Последующие в истории типы подобных взаимоотношений отмечены выхолащиванием данного содержания и несут в себе усеченный, ярко выраженный прагматический грубо чувственный, утилитарный смысл «государства», «политики». Данная ущербность связана с судьбой самой философии, которой в пайдеи отводилась исключительная роль (совершенно невозможная для нашего культурного контекста мысль Платона, высказанная в «Государстве»: философы – это кормчие корабля, им известно и видно то, что недоступно другим). Образ политического человека неизменно включает в себя «человечность». Подлинная греческая пайдеи исходит из того, что человек изначально неоформлен, ему только предстоит обрести границы собственного существования, предназначение. Скорее это косная, пассивная материя, которая должна претерпеть значительные преобразования. Всякий обособленный человек – это возможность создания постоянного образа человека. Необходимы нормы, образцы, в соответствии с которыми возможен «дзоон политикон». Памятуя о словах Аристотеля о животном контексте появления человека, отметим, что возможность человека оторваться от биологической доминанты связана с представлением о человеке вообще, о нормах, идеях, то есть того, что составляет предмет философии, а сама философия укоренена в системе воспитания, пайдеи. Сменяющие друг друга эпохи заметно изменили этот тип человека как политического существа, но замкнутость «дзоон политикон» с идеалами образованности, воспитания – факт непреходящий, эта проформа для всех будущих традиций.

Формирование идеалов пайдеи происходит одновременно с возникновением потребности греков понять свою жизнь как историю.

¹ Там же. – С. 22.

Перефразируя слова О. Шпенглера о том, что у греков история появилась именно в тот момент, когда самые главные, с их точки зрения, события уже состоялись, скажем: история появилась у греков вместе с пайдейей, вместе с задачей создания совершенного человека (вечно актуальная цель, которой подчиняет себя грек), сущностным определением которого является государственный дух.

Вот почему необходимо остановиться на исторической ретроспективе, а, именно, исследовании факторов и ростков появления изучаемого феномена в истории древних греков. Идентификация древнегреческого индивидуального начала с политическими отношениями, ценностями, а также формирование политических добродетелей как сущностных в жизни человека мы находим в более зрелых формах классики у Гераклита Эфесского (540-480 гг. до н.э.), Анаксагора Клазоменского – (500 – 428 гг. до н.э.), Протагора (481 – 411 или 485 – 415 гг. до н.э.), Сократа, Перикла, Платона, Аристотеля и др. Прежде, чем философское осмысление политических начал достигнет своих развитых форм в «Государстве», «Законах» Платона, «Политике», «Афинской политике» и т.д. (изученных довольно основательно), в древнегреческой философии усиленно изучаются вопросы связи образованности с добродетелями вообще, непреложности разумного начала в практической деятельности, в частности, политической. Родиной «истории» в научном понимании этого слова был Милет, до разрушения персами в 494 г. до н.э., столица Ионии, игравшая ведущую роль в экономической жизни Эллады. Близость Ионии к Востоку обусловила не только важные географические, экономические достижения. Не меньшей степени укрепление отношений в VIII-VII вв. со странами древневосточной цивилизации сопровождалась культурным влиянием. Но, к счастью, после разрушения Милета и подчинением его Персии, все научные, культурные достижения становятся наследием широких слоев торгово-ремесленного населения. «Следует заметить, что первый греческий историк Гекатей Милетский (550- 490) был последователем знаменитых ионийских физиологов¹». Это имя интересно еще и тем, что в трудах Гекатея возникает прецедент связи между историческими знаниями и природой. У древних связь естественно-научных и исторических знаний мыслилась нерасчлененной.

¹ Йегер В. Указ.соч. Т. 1.; Немировский А.И. Указ.соч. - С.30.

Взаимобогащение с другими культурами создавало условия для появления трудов, реально включавших в себя географические сведения, будущую историю, критику мифов. Вполне появлялась возможность критического, свободного осмысления всего того, что окружает «ойкумену». Сам термин «*historia*» означает «разыскание», «исследование»¹. В эпосе родственный термин «*history*» не имеет еще смысла «знаток прошлого». Это очевидец, свидетель, «истец» однокоренного русского слова. У ионийцев термин «*historie*» связывается с исследованием природы, т.е. синкретично содержит все существующие знания о природе и философии. Ионийцы историки Гекатей, Гелланик, Геродот распространили историю на область человеческих отношений. Это нашло выражение в описании жизни народов, их верований и т.д.

Таким образом, «история» включала совершенно новые, невиданные возможности понимания индивидуального начала. Она изначально несла в себе пафос служения общественным нуждам, интересам полиса. Гражданин полиса – социальный «атом» – обретал положительные, устойчивые черты своего существования. Утверждение в социальной жизни именно такого «исследования» (*historia*) делало осмысленным не только существование индивида в государстве, оно давало возможность формообразовать все проявления единичного человека в значимые для полиса ценности, деяния, поступки.

Таким образом, открытие античным человеком политического дара в себе – процесс, сопряженный с обретением *historia*. Вопросы служения власти, участие в государственных интересах (политического) изначально инициированы потребностью древних греков в истории – исследованию универсального, социального опыта, необходимого обществу. Поэтому, будет справедливо указать, что античный человек как «политическое единство» – это гармоничное продолжение «исторического философствующего существа». Эта связь как естественный контекст древнегреческой цивилизации, благодаря которому античный человек выстраивает свои бессмертные культурные формы.

Поставленный ранее вопрос о предпосылках возникновения феномена «дзоон политикон» отсылает нас в дальнейшую ретроспективу, а именно к изначальной этнической «колыбели» появления «дзоон политикон». Оскар Егер

¹ Тахо-Годи А.А. Ионийское и аттическое понимание термина «история» и родственных с ним// Вопросы классической филологии. – М., 1969. – Вып. 2. – С. 115.

отмечает полную противоположность [Запада – З.И.] Востоку, которая встречается во всех проявлениях исторической жизни. На Востоке государство, организация и порядок идут, если можно так выразиться, сверху, вследствие чего создается некоторый механически-правильный общественный строй, обычно приводящий к непомерному развитию власти того, кто в этом строе составляет главную опору и основу, т.е. царя.

На Западе другое: здесь сила, создающее государство идет снизу, от единицы; единичное благо есть постоянная и главная цель, созидаящая и связующая общество. Здесь только и могло сложиться понятие о личной свободе, которая и как понятие и как слово напрасно искать в древних языках и надписях Востока, или даже в самом Ветхом Завете. Эллинам впервые удалось сознательно провести это понятия в общественную жизнь и тем придать новую силу нравственной деятельности человека: в этом заключается их всемирно-историческая заслуга, в этом и вся сущность их истории¹.

Два центра политической истории Эллады – Афины и Спарта – демонстрируют нам и два образца политического творчества. Если Спарта демонстрирует нам исторический образ власти, мышления и поведения людей, направленных на достижение стабильности, порядка и, в духовном плане, стагнацию, то Афинская полиция – в большей степени является мощнейшим источником прежде всего духовного возвышения античного человека. В данных исторических условиях становления афинского полиса формируется другой тип человека, нуждающегося и могущего создать прецедент писаного закона, который был необходим для ослабления гнета более сильных и состоятельных сограждан. И такая историческая перспектива открывается в Афинах, такой исторический прецедент создается. Особо следует в этом ряду отметить деятельность Солона. Будучи избранным в архонты, он проявил блестящие политические способности. Именно он сумел прийти к мысли, что общие разумные установления, закон (логос) должны возобладать в жизни афинян. Перед ним стояла задача реализации равновесия закона (эвномии), которая, к слову сказать, была реализована другими архонтами. Афинская аристократия отличалась от всех других подобных признанием имущественного начала. Очень важно, что все сословия были обложены податями, где это было невозможно – воинской повинностью. Деятельность архонтов была

¹ Егер О. Всемирная история в 4-х тт. Т. 1 Древний мир. – М., 1989. - С. 123.

конкретизирована. Среди них был басилевс (царь) и, например, шесть архонтов – законодателей. Было введено всенародное собрание. Политическая жизнь получила огромный импульс, поскольку, во-первых, утверждалась общеобязательность закона, во-вторых, для свободных граждан значительно расширился круг возможных форм реализации способностей. Так, например, значительные нравственные требования предъявлялись архонтам, принимавшим участие в феномене народного судилища. Это было важным фрагментом политического воспитания народа. Возможность принимать определенное участие в судьбе того или иного человека требовало от судей зрелых навыков ответственности перед собой и людьми.

Творческий гений афинян нашел свое воплощение в деятельности ареопага (своеобразный совет старейшин, контролирующий в том числе и нравственные преступления). Впервые в деятельности Солона и созданных им политических учреждений стало проявляться относительно свободное отношение человека к общественной системе и государству. Этот значительный прорыв в воспитании человека и гражданина стал возможен благодаря признанию прав свободного человека. Это стало возможным благодаря совершенно особым историческим условиям, появлению поистине легендарной личности, а также кристаллизации умозрительного мышления, постепенно освобождавшегося от обволакивающего все мифа.

Таким образом была реализована идея практической мудрости, в то время как начался и расцвет всеобщей рационально выраженной мудрости – философии. Хотя именно во времена жизни Солона ионийская физиология сделает великий шаг к осознанию закона в вечном круговороте природы. Мы обнаруживаем идентичность шагов исследователей закона полисного и закона природного.

Солон в своих практических шагах и поэзии настаивает на существовании внутреннего закона (логоса) в социальной жизни. Все, что обнаруживает закон в природных явлениях, как сущность присутствует в общественной жизни людей. Смена одной формы правления другой – закономерно. Мифологическая часть истории античного человека предполагает всевластие рока над деяниями человека, но последующий этап эволюции общества предполагает выдвижение других критериев устройства жизни. Не боги, а сами люди в состоянии участвовать в своей судьбе. Таким средством для них является право, непременно связанное сознанием. Человеческая жизнь должна быть

преисполнена ответственности прежде всего за себя и других людей. Мощнейшим источником, мотивом такого нового миропорядка является миф и в целом верования древних греков. Политический, государственный человек изначально интегрирован в живой космос, развивающийся по самым общим законам. Вот почему в вопросах материальной жизни людей политический закон стремится к созданию равновесия, которое изначально создается Мойрой. Безусловно, таким реальным примером человека, стремящегося к действию и нравственной позиции, умению осознать человеческую вину является судьба самого Солона. Как в эволюции древнегреческой мифологии прослеживается тенденция к обозначению богоравности, богоборчества человека, так и в истории общества обнаруживается расширение человеческого присутствия и сужение божественного произвола. Таким причудливым образом реализуется один из натурфилософских принципов взаимосвязи части и целого. Целое – это социальная жизнь античного грека, оно немислимо без участия судьбы индивида. Такая органичность вытекает из ионийского видения мира. К уже звучавшим в отношении закона оценкам хочется добавить, возможно самое важное: новое (хотя и связанное с мифологически-религиозным видением) правовое политическое мышление античного грека помимо упрочения государственных образований несет условия для высвобождения индивидуального начала и его гуманистический пафос представляется поистине непреходящим.

Древнегреческая философия создала замечательный и объемный образ политической жизни грека. Будучи ограничены в размерах нашего вводного замечания о «дзоон политикон», мы фрагментарно обозначим наиболее существенные положения некоторых античных мыслителей.

Гераклит Эфесский (540-480 гг до н.э.) замечает, что «народ должен сражаться за закон, как за свои стены»; «тем, кто желает говорить умно, должно укрепить себя этим для всех общим как город законом и много крепче. Ведь все человеческие законы питаются единым божественным, который простирает свою власть, насколько желает, всему довлеет и над всем одерживает вверх»¹. Гераклитово понимание закона общества непременно освящено божественным законом. В космосе существует закон, способный проникнуть во все законы

¹ Античные философы (свидетельства, фрагменты, тексты). – Киев, 1955. – С. 23-26.

природы. Знание этого закона связано с мудростью – высшей человеческой добродетелью.

Анаксагор Клазоменский (500-428 гг до н.э.), ученик Анаксимена, впервые признал за начало миропорядка не судьбу, не необходимость, а разум, чистый и несмешанный и отмечает: жизнь философа-теоретика существенно отличается от жизни политического деятеля; первый не нуждается для своих построениях ни в орудиях, ни во внешней материи, а все свои помыслы устремляет на прекрасное; у второго же добродетель вступает в тесное соприкосновение с человеческими нуждами, и ему нередко приходится тратить свое богатство не только на удовлетворение потребностей, но и на добрые дела...¹

Протагор (481-411 гг до н.э.), сын Артемона, в сочинении Платона предстает рассуждающим о «воспитании мужа, которое заключается в серьезном изучении жизни». А это должно состоять в том, чтобы понимать произведения поэтов, что именно сочинено правильно и что неправильно, а также в том, чтобы уметь толковать (анализировать) их и давать объяснения вопрошающему»². Отмечают уже в древности, что «Государство» Платона почти целиком повторяет то, что написано Протагором в его «Прениях». Платон подражает тому, что есть в мифе Протагора: «Итак, человек получил указанным путем житейскую мудрость, политической же мудрости у него еще не было. Ибо последняя находилась у Зевса. Прометей крадет при помощи огня искусство Гефеста. Афина дает их человеку. Благодаря этому человек живет в удовольствии. После того, как таким образом человек получил божеский удел, он, прежде всего вследствие сродства с богом, один только из всех животных стал чтить богов, начал воздвигать им алтари и статуи.

Будучи вооружены такими средствами, люди вначале жили отдельно и городов у них не было. Так погибали они от диких зверей, потому что во всех отношениях были слабее их. Знание ремесел позволяло им с успехом справляться с добыванием средств к жизни, но этого было недостаточно.

Дело в том, что люди еще не обладали политическим искусством, частью которого является воинское искусство, поэтому стремились собираться вместе и спасаться путем основания городов. И вот тогда, когда они объединились для совместной жизни, стали появляться обиды друг не друга, что было следствием

¹ Там же. - С. 62.

² Там же. - С. 119.

отсутствия политического искусства, так что люди вновь рассеивались и гибли. Наконец Зевс, опасаясь, как бы не погиб весь род людей, посылает Гермеса, который приводит к людям Стыд и Правду, чтобы они водворили порядок в городах и укрепили дружеские связи. Гермес спросил Зевса, каким образом дать людям Стыд и Правду. «Так ли, как разделены искусства и их мне поделить между людей? Между ними, – сказал Зевс, – все должны получить их. Ибо не бывать городам, если только немногие будут иметь их, подобно тому, как обстоит с другими искусствами. И установи от моего имени закон, чтобы того, кто не в состоянии иметь Стыд и Правду, убивать как язву города»¹.

Полагая, что само «Государство» есть предмет самостоятельного разговора, отметим, что Протагор, так же как и Гераклит придерживается божественного объяснения закона.

В целом философия Сократа, Платона и Аристотеля обозначила следующий мощный прорыв в познании политической добродетели. Отметим лишь, что сущность последней Аристотель в «Политике» выводит из анализа форм общения, признавая государство высшей формой общения – общением политическим. Эволюция семьи и превращение в государство – это новый аспект в понимании человека как политического существа. «Дзoon политикон» предстает как некая форма приспособления человека к цивилизации. Аристотель объясняет все естественными причинами: «Природа устроила так, что и физическая организация свободных отличается от физической организации рабов. У рабов тело мощное, приспособленное для необходимого физического труда. Свободные держатся прямо и непригодны для выполнения подобного рода работ, зато они пригодны для политической жизни»².

Завершая наши рассуждения отметим, что более поздняя эллинистическая перспектива всецело опирается на достижения философской мысли периода высокой классики. Римская цивилизация начинает строить свои политические структуры, исходя из понимания политической добродетели как высшего проявления общечеловеческих начал.

¹ Античные философы... - С. 127.

² Аристотель. Политика. 1, 5, 1254a-118.

§ 4. Человек в ситуации глобализма

Глобализация - «...это неизбежная фатальность нашего мира, необратимый процесс; кроме того, процесс, в равной степени и равным образом затрагивающий каждого человека»

З. Бауман «Глобализация. Последствия для человека и общества»

Процесс глобализации, который охватывает все сферы общественной жизни и ведет к быстрому радикальному изменению мира, является наиболее значимым событием современной истории. Сегодня термин «глобализация» – один из самых часто употребляемых, но при этом он весьма расплывчатый, исследователи дают разное его толкование, что можно объяснить как «молодостью» термина (его стали использовать лишь в середине 80-х годов), так и незавершенностью самого процесса. Существуют различные подходы к определению явления глобализации, его хронологических рамок; ученые дают различную оценку этому феномену, его возможным последствиям. В целом большинство исследователей сходятся в том, что глобализация есть процесс становления единого взаимосвязанного и взаимозависимого мира, формулирования универсальных человеческих принципов и ценностей (эту точку зрения разделяют отечественные ученые-обществоведы В.Л. Иноземцев, Н.В. Мотрошилова, А.С. Панарин, А.И. Уткин, западные исследователи И. Валлерстайн, Р. Робертсон, С. Холл). Известный американский социолог, авторитетный исследователь глобализационных процессов Э. Валлерстайн определяет их следующим образом: происходящие современные процессы на глобальном уровне – это процессы переходного состояния, причем переходное состояние не каких-то отдельных стран, которые стремятся не остаться вне этого процесса, но переходное состояние, в результате которого вся мировая капиталистическая система трансформируется в нечто новое.

Системный характер подобных изменений считается в последние годы общепризнанным. Данную характеристику специально подчеркивает английский социолог Э. Гидденс, который предлагает рассматривать глобализацию с точки зрения концепции системных изменений как множественных и сложных. Он подчеркивает, что в современном обществе в данный момент доминирует некая, основанная на знании абстрактная система,

которая координирует человеческую деятельность и способна ограничить индивидуальные действия и индивидуальный выбор.

Глобализация представляет собой единство объективного (реальный процесс усиления взаимосвязанности мира, интенсификации экономических, социальных, политических и культурных взаимоотношений, ведущий к образованию единых экономических, информационных и культурных пространств) и субъективного (осознание мира как единого целого). Как отмечает Р. Робертсон, понятие «глобализация» «отражает как объективный процесс сжатия мира, так и усиление (возрастание) осознания мира как целого»¹, эту сторону глобализации подчеркивает и И. Валлерстайн. Он говорит, что «одновременно с появлением национальных государств с их собственными границами в мире шел и процесс формирования мирового сознания, осознания чего-то, что называется человечеством»². Формирование представления о мире как о едином целом является важнейшей составляющей мировоззрения современного человека, современной картины мира. (Эту мысль, только в несколько ином контексте, высказывает А.Я. Гуревич. Рассматривая сознание людей в различные исторические эпохи, он отмечает: люди античности или Средневековья не имели представления, что живут в «древности» или в “Средние века”; в более поздние времена – осознают прописку в них и это является неотъемлемым и осязаемым фактором их мировоззрения)³. Формирование глобального сознания происходит стихийно под воздействием современных экономических и социокультурных реалий. В то же время идеологами глобализма ведется очень интенсивная работа по формированию и распространению ценностей и принципов глобализационного сознания, мирообъяснения.

Что касается хронологических рамок глобализации, то и здесь разброс мнений достаточно широк: некоторые исследователи считают, что всю историю человечества можно рассматривать как непрерывный процесс объединения; по мнению других, он начался около 500 лет назад. Большинство ученых придерживаются точки зрения, что процесс сближения стран и континентов охватывает всю историю человечества, но революционно быстрыми темпами он

¹ Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. – London, 1994, 75.

² Wallerstein I. The National and the Universal // Culture Globalization and the World System. - London, 1991, 92.

³ Гуревич А.Я. Средневековье как тип культуры// Антропология культуры. – М.: О.Г.И., 2002.-С.67.

осуществлялся на рубеже 19-20 веков и 20 –21 веков; при этом если на первом этапе ведущую роль в этом процессе играла Британская империя, то на втором – безусловным лидером являются США¹. А.И. Уткин в качестве источников феноменальной глобализации последних десятилетий называет: фундаментальные изменения в способах коммуникаций; новый характер инвестирования; новое аналитическое восприятие мира². Безусловно, большую роль в интенсификации этого процесса сыграло и крушение мировой системы социализма, в результате которого значительно расширилось пространство с относительно однотипными рыночными отношениями.

Осмысление проблем глобализации становится в последние годы столь интенсивным, что для обозначения данного феномена в англоязычной литературе приобретает устойчивое употребление термин “g – word”, что означает «слово, начинающееся на букву “g” (globalization – глобализация). Дело не столько в определенной «моде» на данную проблематику (хотя и в ней тоже), сколько в том факте, что все видные исследователи, работающие в рамках изучения современных процессов развития общества и человека, исходят из единого мнения, признающего, что глобализация в наши дни является неотъемлемым условием человеческой деятельности.

Глобализационные процессы имеют очень сложный и противоречивый характер. Наряду со все более отчетливо проявляющейся тенденцией к единению мира существует и ярко выраженная тенденция к его фрагментации, обособлению отдельных стран и регионов, что обусловило введение в научный оборот таких терминов как «глокализация», «фрагментативность», отражающих двуединство этих процессов. Сама глобализация способствует усилению разнообразия, и, как считает, Р. Робертсон, последнее является базовым аспектом глобализации³.

При этом достаточно новый, но уже широко употребляемый термин «глокализация», вытекающий из перевода слова «глобально», по выражению У. Бека, на «нормальный язык» и означающий «во многих местах одновременно», т.е. транслокально, сопровождается утверждением о том, что глокализация представляет собой новый всемирный процесс стратификации. Отсюда – введение в научный анализ глобализационных процессов таких

¹ Hall S. The Local and the Global: Globalization and Ethnicity // Culture Globalization and the World System/ - London, 1991, 27.

² Уткин А.И. Глобализация: процесс и осмысление. – М.: Логос, 2002. - С.27.

³ Robertson R. Ibidm, 27

понятий как «культурный капитал», «культурные различия», «культурная политика», что подчеркивает сфокусированность этого анализа на проблемах глобальной культуры.

Столь же едины многочисленные исследователи и в мысли том, что глобализация является одним из факторов, порождающим, усугубляющим антропологический кризис, проявления которого стали предметом анализа комплекса наук, изучающих человека.

К оценке исследуемого феномена существуют различные, порой полярные, подходы. В общественной мысли США и Европы превалирует оценка глобализации как триумфа западной цивилизации. Представители этого подхода исходят из того, что западная техногенная цивилизация порождает тенденции глобального развития, для которой характерны унификация, нивелирование многообразных форм социальной и национальной жизни. В то же время многие западные исследователи имеют менее радужный взгляд на этот феномен, дают анализ различных его сторон, как позитивных так и негативных. Наиболее значимыми из последних являются выход из под контроля человека важных социальных процессов, поляризация мира и его населения; по мнению многих исследователей, глобализация создает мир победителей и побежденных, причем это происходит как на уровне регионов, стран, народов, так и отдельных индивидов.

Современное общество оказалось перед лицом проблемы суть которой заключается в следующем: развивая современные промышленные технологии, человек в конце концов начинает утрачивать контроль над результатами своей деятельности, процессы приобретают стихийный неконтролируемый характер (на этом основании Э. Гидденс характеризует современный мир как «ускользающий»), нарастает хаос. Развитие общества приобретает все более вероятностный характер, резко возрастают риски (известный социолог из Германии и называет складывающееся общество «обществом риска»¹), усиливается их роль в социальных процессах, что делает проблему риска одной из наиболее актуальных в современном обществознании. Кроме указанной выше работы У. Бека, всесторонний анализ проблемы риска осуществляется и в исследовании Э. Гидденса «Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу

¹ См.: «Общество риска. На пути к другому модерну». М.: Прогресс-Традиция, 2000.

жизнь»¹. Выделяя две разновидности риска (внешний риск и рукотворный), Гидденс приходит к выводу, что, если в предшествующие эпохи доминировал внешний риск, то сегодня господствует риск рукотворный, пронизывающий различные сферы жизни как общества в целом (глобальные риски, связанные с экологией, распространением ядерного оружия или возможность краха мировой экономики), так и отдельного индивида (к примеру, связанные с питанием, здоровьем и даже браком); более того, риск превращается в непрерывный процесс.

Рискам, с одной стороны имманентно присуща тенденция к глобализации, а с другой стороны, глобализационные процессы усиливают риски. Все это приводит к тому, что у человека усиливается ощущение своего бессилия, растет страх и, как отмечает У. Бек., отличие классового общества от общества риска заключается в том, что «место общности нужды занимает общность страха»². Тезис, что неуверенность, бессилие, несостоятельность - важнейшие признаки человека современной эпохи, является лейтмотивом многих исследований западных ученых. Это отмечал еще П. Тиллих, который, обращаясь к анализу социокультурного кризиса двадцатого столетия и процессов дегуманизации, подчеркивал, что этот кризис выходит широко за рамки самой культуры и является всеохватывающим, а неотъемлемым атрибутом данного кризиса является чувство тревоги³.

Идеологи глобализации утверждают, что создание единого экономического, социокультурного и политического пространства способствует более эффективному управлению социальными процессами, их упорядочению. Реальная действительность оказалась значительно сложнее и, как едко заметил З. Бауман, глобализацией «прозвали» «новый мировой беспорядок».

Важнейшей составной частью процесса глобализации является формирование глобальной культуры, которую часто трактуют как культурную гомогенизацию в мировом масштабе. По мнению ряда исследователей, как идея единства мира, так и идея глобальной культуры имеет очень долгую историю, поскольку все национальные культуры формировались в процессе взаимодействия с другими. В то же время в культуре всегда действуют

¹ Гидденс Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. - М.: Изд-во «Весь мир».2000.

² Бек У.. Указ.соч. - С.60.

³ Тиллих П. Что помогает ослабить чувство тревоги в нашей культуре //Человек и социокультурная среда. – М.,1992. – С.192.

тенденции к гомогенизации и дифференциации, и усиление одной из них неизбежно ведет к усилению другой. Сегодня борьба этих двух тенденций проявляется особенно ярко. Интенсификация межкультурных контактов (туризм, СМИ, сеть Интернет, формирование глобальной международной образовательной среды) способствуют гомогенизации культуры, в то же время обостряется проблема культурных разрывов между различными регионами.

Усиление межкультурного взаимодействия между цивилизациями, государствами, народами ведет к неоднозначным последствиям и вызывает неоднозначную реакцию у представителей различных культур. В этом смысле очень интересной и показательной является позиция Махатмы Ганди, который писал: «Я не хочу, чтобы мой дом со всех сторон окружал забор, и чтобы окна были закрыты. Я хочу, чтобы ветры культуры всех стран оведали мой дом настолько свободно, насколько это возможно. Однако я отказываюсь, чтобы ветры культуры сбивали меня с ног».

Миграция населения, приток иммигрантов в более благополучные страны ведет к усилению мультикультурности и полиэтничности внутри государств. Складываются культурные анклав, представители которых не могут, а часто и не хотят, интегрироваться в существующую в данном обществе культурную среду, что также чревато очень серьезными потрясениями. В то же время многие авторы разводят понятия мультикультурности и полиэтничности (Р. Робертсон, С. Холл.). Действительно, сегодня в рамках одного этноса часто сосуществуют различные культуры, в то же время представители различных этносов часто идентифицируют себя как принадлежащих к единой культуре.

Нередко процесс дифференциации выражается в крайних формах - национализма и фундаментализма, выступающих как обращение к истокам культуры и религии, как попытка представителей различных народов и конфессий вновь обрести свою идентичность. Поэтому отмеченные выше явления имеют объективные основания в условиях глобализирующегося мира, и некоторые авторы (Р. Робертсон) даже рассматривают фундаментализм как реакцию на глобализацию, как аспект глобальной культуры.

Сложившаяся на рубеже веков качественно иная социокультурная ситуация обусловила глубокие изменения в способе существования индивида, его ментальности, системе ценностей. Формирование единого экономического и социокультурного пространства, единого рынка труда, создание международной образовательной среды значительно расширяют границы свободы индивида,

создают более благоприятные возможности для его самореализации. Современный человек может найти желаемую работу практически в любой стране мира (или же, наоборот, захотев жить в той или иной стране, он может найти там удовлетворяющую его работу). Интернет позволяет человеку получить любую информацию, открывает для него доступ в любую библиотеку, любой музей мира, делает возможным свободное общение с жителями различных стран и континентов. В то же время, оказавшись в принципиально новой ситуации, человек сталкивается и со сложными, болезненными проблемами, одной из важнейших из которых является проблема кризиса идентичности. Как считает З. Бауман, «связанные с идентификацией конфликты никогда не противоречат тенденциям глобализации... Они являются законным порождением и естественным спутником глобализации, и не только не затрудняют её, но и смазывают её колёса»¹.

Неслучайно, глобализация и тенденция к сохранению культурной идентичности стали двумя взаимопредполагаемыми полюсами в исследовании современных социокультурных процессов. Культурная идентичность так же, как и глобализация, рассматривается через призму многофакторности, многоуровневости. В современной западной общественной мысли все чаще используются самые различные термины, связанные со стремлением авторов отразить процессы усиления тенденций формирования и сохранения национальной и культурной идентичности: ре-локализация, ре-национализация, партикуляризм, локальность и многие другие. Несмотря на такое терминологическое многообразие, а порой и расхождение, большинство исследователей сходятся на необходимости одновременного учета обоих этих полюсов при изучении современной социокультурной динамики. Так, к примеру, Р. Робертсон и И. Валлерстайн формулируют эту идею как одновременность универсализма и партикуляризма. С. Холл говорит о том, что возвращение к локальному часто является ответом глобализации, при этом он справедливо подчеркивает, что идентичность, как и глобализация, является процессом, о ней никогда нельзя говорить как о чем-то законченном, завершённом. Этому взгляда сегодня придерживаются многие авторы, которые считают, что в условиях современного динамичного мира более продуктивным

¹ См.: Бауман З. Индивидуализированное общество. - С. 46, 92.

является исследование не идентичности, а идентификации¹. Сегодня индивид постоянно выбирает свою идентичность, он не хочет быть чем-то «ставшим», он хочет постоянно «становиться», поскольку реальность предоставляет ему огромный выбор возможностей, а «стать» – значит выбрать одну возможность и оставить закрытыми множество других. Таким образом, расширение границ свободы индивида является основой того, что состояние «кризиса идентичности» у взрослого человека, которое Э. Эриксон считал патологическим, сегодня, пожалуй, не стоит рассматривать как отклонение от нормы. Как отмечает З. Бауман, «проблема, мучающая людей на исходе века, состоит не столько в том, как обрести избранную идентичность и заставить окружающих признать ее, сколько в том, *какую* идентичность выбрать и как суметь вовремя сделать *другой* выбор, если ранее избранная идентичность потеряет ценность или лишится ее соблазнительных черт»².

Разработка понятия «кризис идентичности» Э. Эриксоном, а затем и многими другими исследователями в конечном счете позволила определить, что «существует диалектика культуры ... и идентичности»³. Направление «культура и личность» в рамках культурной антропологии, получившее впоследствии название «психологической антропологии», и нацелено на исследование соотношения культуры и психологии личности. Основным предметом изучения в ее рамках стала тесная связь между динамикой личности в процессе ее социализации и изменением культурных систем. Сосредоточенность на исследовании взаимодействия индивида и социокультурной среды позволила выявить многие аспекты культуры, которые ранее оставались вне поля внимания ученых. К примеру, анализ культуры на уровне чувств в большей степени позволил проследить зарождение различных культурных форм, процессы их изменения. Психологическая антропология, обобщая самые различные типы психологических и смежных гуманитарных знаний стремилась определить многообразные культурные явления с точки зрения того, какое отражение они получают в интересах, мыслях, чувствах людей, и – соответственно – каким образом они воплощаются в их поступках, поведении,

¹ См.: Холл С. Проблема культурной идентичности и децентрация субъекта // Контексты современности. Актуальные проблемы общества и культуры в западной социальной теории. Хрестоматия. Казань, Форт Диалог, 1995. - С.97-98; З. Бауман. Индивидуализированное общество. С.192.

² Бауман З.. Там же. - С.85.

³ См. Идентичность. Палмер К. // Контексты современности. - С. 94 – 96.

общении. Одной из важнейших проблем, проходящей через всю историю культурной антропологии, является проблема того, насколько индивиды разделяют существующие в обществе ценности. По мнению большинства антропологов, эти общепринятые идеи существуют в сознательной и бессознательной формах, которые и изучаются психологической антропологией. И поскольку, как отмечал Т. Адорно, современная индустрия культуры спекулирует на сознательном и бессознательном миллионов людей, а культура по сути дела превращается в средство сковывания сознания, изучение идентификационных кризисных проявлений в культуре и человеке становятся неразрывным.

Пристальное внимание к таким сторонам жизни человека как его психология, его физическая природа получило в наши дни широчайшее распространение. С одной стороны, оно свидетельствует о стремлении людей к обнаружению определенных внутренних ресурсов человека, тех ресурсов, которые, по мнению ученых, до сих пор остаются не до конца познанными. Незавершенность, открытость человеческой природы постоянно ставит перед людьми вопрос, не столько о том, изменится ли наша жизнь, сколько о том, как она изменится. Так, знаменитый американский психотерапевт Пол Маккена считает, что человечество стоит на пороге гигантского скачка в нашей эволюции. По его мнению, следующим великим этапом в развитии человечества будет переход от информационной эры к новой фазе, в которой люди научатся раскрывать свои внутренние ресурсы. Он называет эту фазу эрой психотехнологии – временем, когда люди освободят свои поразительные силы и внутренние способности, которые являются для них врожденными. Психотехнология рассматривается им как овладение управлением человеческим мозгом¹.

С другой стороны, все большее обращение людей к психоаналитическим, психотерапевтическим литературе и специалистам свидетельствует о нарастании у людей психологических проблем, неудовлетворенности, беспокойства и даже агрессии, а поскольку «альтернативные пути выхода агрессии заблокированы или чреваты излишним риском, можно предположить, что наблюдаемая в наше время одержимость людей проблемами собственного здоровья и физического состояния (что проявляется в соблюдении различных

¹ См: McKenna P. Change Your Life in 7 days. London, Bantam Press. 2004. - P. 17.

диет, контроле за весом, беге трусцой, посещения клубов здоровья и других изнурительных и даже мучительных тренировок, доходящих порой до самоистязания), помимо достижения декларируемых целей служит также и задачам переориентации этого избыточного беспокойства»¹.

Глобализация является важнейшим фактором кризиса традиционной системы ценностей, который охватывает страны как «периферии», так и «центра». В первых происходит трансформация существовавших ценностных систем прежде всего вследствие вестернизации, американизации, при этом зачастую безусловно положительные ценности западной культуры, будучи перенесенными в иную социокультурную среду, искажаются, принимают уродливые формы. Нередко культурные феномены, органически присущие одной культуре и являющиеся ее важной составляющей, принимаются и приживаются в другой культуре как нечто внешнее, поверхностное.

В развитых западных странах происходит разрушение социальных связей, которые становятся все более недолговечными. Даже такие институты, как нация и семья, перестали сегодня олицетворять прочность и уверенность. В наши дни происходит массовая миграция, когда люди из бедных регионов стремятся легально, а чаще нелегально, с риском для жизни перебраться на постоянное место жительства в более благополучные страны. Широко распространена работа по контракту, который заключается на несколько лет; практика обмена студентов, ученых и преподавателей в рамках международных научно-исследовательских программ. Многие обеспеченные люди имеют дома, квартиры в разных странах и на разных континентах, они переезжают из одной страны в другую, и уже не ощущают себя гражданами какой-то одной страны, они становятся космополитами в полном смысле этого слова. Это дает основание некоторым исследователям говорить о наступлении эры подлинного космополитизма².

Уже давно является общепризнанным факт кризиса традиционной семьи, но в современных условиях этот кризис приобретает специфические черты. Так, сегодня достаточно распространена модель семьи, члены которой, в силу тех или иных причин, живут в разных городах или странах, когда непосредственное общение заменяет виртуальное общение через Интернет. Таким образом, глобализационные процессы обуславливают ослабление социальных связей и

¹ Бауман З. Индивидуализированное общество. М., Логос, 2002. - С. LXIII.

² См. Гидденс Э. «Ускользающий мир».

отношений, формирование новых стилей и стандартов жизни, разрушение веками складывавшихся традиций, и, представляется, справедлива мысль Э. Гидденса, что одним из последствий глобализации является «детрадиционализация». Последняя, по мнению ученого, открывает большие возможности для свободы действий, чем это было прежде. Однако, когда традиции теряют силу и начинает преобладать свободный выбор образа жизни, это не может не затронуть ощущение человеком себя как личности. Поэтому он значительно активнее, чем раньше, вынужден создавать и воссоздавать собственную идентичность. Именно поэтому, по его мнению, психиатрия во всех ее разновидностях так популярна в наши дни на Западе.

Важнейшей ценностью современного общества является мобильность, при этом необходимо отметить, что исследователи дают различную трактовку этого понятия. Так, по З. Бауману, мобильность - это прежде всего возможность индивида свободно перемещаться по миру, не нарушая своего привычного стиля жизни, пользуясь привычными благами, чувствуя себя везде «как бы» дома. Но в это понятие можно вкладывать и другой смысл, близкий тому, который вкладывает Ж. Бодрийяр в понятие «переподготовка». Это, с одной стороны, необходимость для человека постоянно обновлять свои профессиональные знания и умения, чтобы быть востребованным, не утратить своего статуса, а с другой, - «быть посвященным», «знать то, что происходит», т.е. следовать моде, соблюдать навязываемые, часто чуждые индивиду социокультурные стандарты¹. Все это усиливает нервозность, неуверенность человека, развивает у него чувство внутреннего дискомфорта при внешне вполне благополучной жизни. Таким образом, через понятие мобильность подчеркивается противоречивый характер существования современного человека, который, приобретая все большую свободу выбора, обретает все больше видимой, иллюзорной свободы, так как в условиях усиливающейся неопределенности экономической и социокультурной ситуации он не может достаточно четко предвидеть последствия своего выбора, прогнозировать свое будущее.

Значительным последствием глобализации выступает поляризация, которая проявляется как на уровне стран, народов, так и отдельных индивидов. Современная организация мирового экономического и социального

¹ См.: Бодрийяр Ж. Общество потребления. М.: Республика; Культурная революция, 2006.

пространства обуславливает не сокращение (как провозглашали идеологи глобализации), а резкое увеличение разрыва между странами золотого миллиарда и третьего мира. Усиливается и поляризация населения развитых стран. Анализируя эту ситуацию, З. Бауман формулирует парадигму «турист – бродяга». Туристы – это богатые люди, для которых все границы открыты, которые имеют возможность путешествовать, менять место жительства, не меняя условий жизни, так как останавливаются в гостиницах, покупают продукты и вещи в магазинах одной и той же сети. Весь мир для них «как бы» дом. Бродяги – это те, кто ездит по миру в поисках места для лучшей жизни.

Правда, по мнению Баумана, и большинство туристов не покидает чувство неуверенности в завтрашнем дне¹.

Уже глава неофрейдизма Э. Фромм, описывая характер и природу личности в условиях рыночной экономики, отмечал нацеленность человека на одно из главных мерил его оценки, а именно на успех, который, как обнаруживается, только очень в редких случаях действительно оказывается результатом мастерства и каких-то других человеческих качеств, таких как искренность, порядочность и честность. Успех, отмечает ученый, зависит от того, насколько хорошо человек умеет продать себя на рынке, насколько хорошо он умеет подать себя, насколько привлекательна его «упаковка»; насколько он «бодр», «крепок», «энергичен», «надежен», «честолюбив»; кроме того, каково его семейное положение, к какому клубу он принадлежит, знает ли он с нужными людьми, а в целом – каждый должен предложить требуемый тип личности, который вне зависимости от его особенностей, должен удовлетворять одному условию: пользоваться спросом. И подобно сумке, человек должен быть в моде – на личностном рынке. Но вследствие того, что современный индивид воспринимает себя одновременно и как продавца, и как товар для продажи на рынке, его самооценка зависит от условий, ему неподвластных. Если человек «преуспевает» - он ценен; если нет – он лишен ценности. И поскольку индивид вынужден неуклонно пробиваться к успеху, при этом любая неудача представляет жестокую угрозу его самооценке, то результатом будет чувство беспомощности, неуверенности и неполноценности².

Чувствуя себя потенциально излишним, заменимым, и, соответственно, уязвимым (причём, при любом социальном положении) человек стремится

¹ См.: Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества.

² См.: Фромм Э. Человек для себя. Минск: Коллегиум, 1992. - С. 72-75.

найти надёжный путь к своему будущему. Одним из проявлений таких поисков стал консьюмеризм, термин (consumer – потребитель) , который в наши дни приобрёл новое значение: перепотребление, определенный вид зависимости, стремление человека покупать всё больше, независимо от того, действительно ли эта вещь ему необходима. Покупка становится своеобразным символом приобщения к богатству, а значит способствует приобретению некой уверенности в себе. У. Бек отмечает: « Люди – суть то, что они покупают (или могут купить). Вместе с покупательной способностью кончается социальное бытие человека, которому угрожает выпадение из общества»¹.

Стремление к приобщению к более богатым, более успешным людям – одна из черт поведения современного человека. Реклама, телевидение, средства массовой информации тиражируют образ преуспевающего, уверенного в себе человека, создавая «впечатление виртуальной близости к символическим фигурам, насаждаемым средствами массовой информации»². Человек верит в то, что покупая, он приобретает определенное социальное превосходство, утверждает себя в этой жизни. Однако ничто уже не помогает достичь успокаивающей уверенности: человек находится в постоянном беспокойстве за себя, за свою семью, за свое будущее.

Сегодня мы говорим о существовании человека в условиях неустойчивого социокультурного пространства (отсюда в обществознании устоялась идея, что глобализация выступает фактором плюрализации идентичности). В наибольшей степени эта неустойчивость ощущается человеком в процессе его повседневной жизни, являющейся жизненной доминантой для большинства людей. Поэтому особую актуальность приобретает исследование качественных трансформаций, происходящих с человеком в этой сфере.

“Повседневная жизнь представляет собой реальность, которая интерпретируется людьми и имеет для них субъективную значимость в качестве цельного мира. ... Рядовые члены общества в их субъективно осмысленном поведении не только считают мир повседневной жизни само собой разумеющейся реальностью. Это мир, создающийся в их мыслях и действиях, который переживается ими в качестве реальности. Поэтому ... мы должны

¹ Бек У. Что такое глобализация? Ошибка глобализма – ответ на глобализацию. М.; Прогресс – традиция 2001. - С.82.

² См. Там же. - С.101.

прояснить основания знания обыденной жизни, ... с помощью которых конституируется intersубъективный повседневный мир»¹.

Современный российский человек ощущает определенную диспропорцию, неопределенность прежде всего в сфере своей повседневной жизни. С одной стороны, он охвачен массовой культурой, которая под влиянием глобализации стала явлением общемирового масштаба. Современные информационные технологии в определенной мере стирают различия, существующие в образе жизни современного человечества; информационные структуры делают доступными продукты различных культур – вся культурная продукция запущена в массовый оборот.

С другой стороны, отечественная повседневная культура, неподкрепленная реальной трансформацией основ жизни, далеко не всегда соответствует высокому уровню ожиданий, порожденных восприятием мировых образцов жизни. Далеко не все слои российского общества готовы ощутить себя жителями “global village” и, как отмечает В. Пациарковский, « в основной массе мы довольно уверенно идентифицируем себя как “россияне”, но весьма слабо представляем себя, как “земляне”. Это проявляется во всем - и в ограниченности навыков владения иностранными языками, и в отсутствии понимания особенностей внутрикультурных и кросскультурных контактов»². Именно социокультурная адаптация, формирующая жизненную среду человека, характеризующуюся высокой степенью устойчивости (Орлова Э.А.) становится весьма проблематичной, превращаясь в одну из главных причин кризиса идентичности. Различие между культурными стандартами зачастую создают неоправданно высокий уровень притязаний, который не подкрепляется реальными возможностями их обеспечения. Даже достаточно высокий уровень дохода у людей в России не создает у большинства россиян ощущения стабильности, характерной для жизневосприятия западного человека, что делает жизнь людей крайне напряженной.

Все большая культурная проницаемость, упрощенность доступа к образцам повседневной культуры развитых стран, обусловленная глобализационными технологиями, создают иллюзию причастности к миру «устойчивого развития», которая непрерывно вступает в противоречие с

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995. - С.40.

² См.: Пациарковский В. Идентичность человека и общества в условиях глобализации. // Проблемы идентичности. М: Институт Кеннана, 2003. - С.82-91.

традиционным комплексом отечественной, прежде всего, повседневной культуры. Возникает традиционная для кризиса идентичности ситуация противопоставления «своего и чужого». Трудно не согласиться с Ф. Джеймсоном, который характеризует глобализацию как «пространство напряжения»: «Глобализационные отношения, пишет он, – преимущественно отношения напряжения...: в них каждый элемент стремится к тому, чтобы определить себя в бинарной оппозиции к другому»¹.

Ориентация на индустриально-капиталистическое развитие как мировой тенденции и обуславливает приверженность многих исследователей на модернизационный проект перспективы России. Аргументы сторонников этой теории в целом сводятся к тому, что путь Запада должен пониматься как некая историческая судьба, которую не могут избежать другие страны мира. Отмечается, что абсолютизация уникальности и специфичности «судьбы России» является опасным и несостоятельным (Страда). Факты опережения нас Западом в технико-экономическом отношении и победы в «холодной войне» являются также немаловажными аргументами при определении выбора дальнейшего развития. Как пишет А.С. Панарин, идентификация с Западом зачастую определяется в значительной мере с позиций потребительского волюнтаризма: мы хотим «жить как на Западе», поэтому намерены стучаться в «европейский дом». Однако, отмечает он, «эта наивная «мораль» успеха, готовность поменять идентичность, казалось бы во имя эффективности, оказалась крайне неэффективной – возвращение в «европейский дом» не состоялось: культурно-цивилизационная принадлежность страны – не столько вопрос свободного выбора, сколько явление исторической судьбы»².

Трансформация сознания индивида современного российского общества представляет собой очень сложный противоречивый процесс. Подавляющее большинство людей старшего поколения разделяет ценности советской эпохи и резко негативно воспринимает происходящие в мире и стране изменения. Представители среднего поколения пытаются создать собственную систему ценностей, сформировать свою идентичность. Что касается молодого поколения, то определяющее влияние на формирование его ценностной

¹ F. Jameson, M. Miyoshi. The Cultures of Globalization. Durham, NC: Duke University Press, 1998. – P. XII.

² Панарин А.С. Пределы фаустовской культуры и пути российской цивилизации // Цивилизации и культуры. Вып. 3. Россия и Восток: геополитика и цивилизационные отношения. - М.: Изд-во Ин-та Востоковедения РАН, 1996. – С.36-37.

системы, жизненных установок оказывают СМИ, навязывающие ему массовую культурную продукцию далеко не самого высокого качества. В целом в массовом сознании россиян глобализация создает преобладающие настроения неопределенности и слабых оптимистических ожиданий¹. Более естественны, привычны и понятны для жителя России такие понятия, как «моя страна», «мои обычаи», «мои ценности», тем более, что часто понятия «глобальная культура», «глобальные ценности» ассоциируются прежде всего с ценностями евро-атлантической цивилизации.

Известно, что каждая историческая эпоха формирует свой особый тип личности, и, естественно, что в наше время революционных перемен, когда человечество вступает в качественно новый исторический период, складывается и новый человек (или, по выражению Тоффлера, «новый социальный характер»). К середине XX века массовым производством создается массовый человек, анализу сущности которого были посвящены работы многих мыслителей XX века. Некоторые авторы (Тоффлер) считают, что массовое общество, массовая культура, а, следовательно, и массовый человек – это явления индустриального общества, в то время как в постиндустриальном происходит демассификация СМИ, что способствует формированию в обществе разнообразных образов, идей и ценностей и, в конечном счете, все большую индивидуализацию сознания. Анализируя процессы, протекающие в современном обществе, большинство исследователей, исходя из того, что современная глобальная культура является по своей сути массовой, поэтому и современный человек является массовым индивидом, и сегодня многие ученые говорят об установлении массового индивидуализированного общества, основная черта которого – *«индивидуализация без производства индивидуальности, личности»²*.

Все возрастающая неспособность современного человека контролировать природные и социальные процессы влечет за собой усиление чувства страха, неуверенности, дезинтеграцию как социальной, так и индивидуальной жизни.

В наши дни философы констатируют углубляющийся кризис самосознания личности, «фрагментирование современных идентичностей», что в конце концов привело к переосмыслению представлений о современном

¹ См.: Левашов В.К. Что думают россияне о глобализации.// Человек. – 2005. - № 1. - С.143.

² См.: Федотова В.Г. Факторы ценностных изменений на Западе и в России // Вопросы философии. – 2005. - № 11. - С.5.

субъекте – по выражению С. Холла – «окончательное децентрирование картезианского субъекта»¹.

Осмысливая утрату человека Нового времени, западные и отечественные мыслители зачастую не обнаруживают возможной антропологической альтернативы. Однако можем ли мы с полной уверенностью утверждать, что в условиях тотального кризиса, поразившего все общество, его культуру, институты и самого человека, потеряна всякая надежда на возможность возрождения?

Любопытно: для обозначения слова «кризис», к примеру, в китайском языке существуют два иероглифа – один из них обозначает «опасность», а другой «шанс». Вероятно, древние китайцы знали, что даже у самой мрачной ситуации есть своя положительная сторона – конечно, при условии, что у человечества хватит мужества найти ее.

Складывающаяся в наши дни новая научная парадигма – это целый комплекс новых видов знания, важнейшей проблемой которых всегда будет оставаться человек, его будущее, перспективы его развития. Следовательно, всестороннее исследование глобализационных процессов, оказывающих все более заметное влияние на судьбы всего современного человечества, возможно лишь на путях антропологизации знания.

¹ См.: Холл С. Проблема культурной идентичности и децентрация субъекта // Контексты современности. Актуальные проблемы общества и культуры в западной социальной теории. Хрестоматия. Казань, Форт Диалог, 1995. - С. 97-98

Глава 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК *ОБРАЗ*-ОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

§ 1. *Образование как образ-о-ваяние личности в качестве субъекта культурно-исторической практики*

Формирование личности, ее «образ-о-ваяние» по меркам конкретно-исторической социокультурной ситуации – чрезвычайно противоречивый, многофакторный и поэтапный процесс, в который включены различные общественные, структурные подразделения, имеющие в той или иной степени отношение к производству социально значимых характеристик личности. Среди них одним из важнейших социальных институтов прямо и непосредственно *специализированных* на реализации задач, связанных с инкультурацией, является система образования, которая располагает необходимой материально-технической базой, мощными информационными ресурсами, высококвалифицированным кадровым потенциалом и апробированным временем научно-методическим обеспечением для действенного участия в процессе производства личности. В настоящее время как никогда ранее остро осознается непосредственная зависимость между эффективностью социальных преобразований, происходящих в российском обществе на современном этапе и дееспособностью системы образования. Не вызывает сомнений, что темпы и масштабы коренного обновления всех сфер общественной жизни, в значительной степени зависят от качества идейно-нравственной, мировоззренческой подготовки личности, от ее профессиональной компетенции и высокой гражданственности, от умения жить и ориентироваться во всех отношениях многополярном мире.

Нынешний этап исследования образования характеризуется многоплановым рассмотрением – помимо «традиционных» направлений изучения в педагогическом, психологическом и историческом аспектах, оно становится предметом самостоятельного анализа в экономическом, социологическом и социально-философском дискурсе. В последнее время в научной литературе большое внимание уделяется рассмотрению экономической эффективности образования, достаточно широко представлена разработка проблем, раскрывающих воздействие различных звеньев системы образования на развитие социальной структуры российского общества, изучается роль

образования в изменении профессионально-квалификационной структуры трудовых ресурсов, в динамике демографических и миграционных процессов. Под влиянием технизации и информатизации значительно актуализировалось исследование взаимосвязи системы образования с такими областями общественной жизни как материальное производство и наука. Разнообразие подходов к изучению образования свидетельствует о его превращении в современных условиях в относительно самостоятельную общественную подсистему, которая оказывает действенное влияние на функционирование различных структурных подразделений общественной системы в целом. В этой связи актуализируется необходимость исследования образования в социально-философском контексте, что вызвано насущной общественной потребностью в оптимизации как самого процесса «образ-о-ваяния» личности, так и взаимоотношений системы образования с другими сферами общественного производства.

Но, несмотря на возрастание интереса к рассмотрению системы образования в социально-философском дискурсе, ряд важных аспектов проблемы до сих пор не получили достаточно глубокого и обстоятельного рассмотрения. Начиная с 80-х годов, когда изучение проблематики связанной с духовным производством стало одним из самых популярных научных направлений в отечественных социально-философских исследованиях, возобладали позиция, четко обозначенная рядом ведущих специалистов, занимающихся вопросами философии образования о целесообразности изучения системы образования в статусе одного из структурных подразделений духовного производства. Тем не менее, за прошедшие два десятилетия были предприняты единичные попытки фундаментально-концептуального анализа системы образования в составе духовного производства и на сегодняшний день имеют место лишь отдельные постановки, не дающие целостного и систематизированного представления о проблеме. В этой связи возникает настоятельная потребность активизировать изучение процесса образования в качестве особого общественного явления, конституцированного в структуре духовного производства в относительно самостоятельную подсистему, функционально специализированную на производстве или буквально «образ-о-ваянии» личности. Данный аналитический ракурс ставит перед необходимостью рассмотрения ряда ключевых, теоретико-методологических проблем, анализ которых позволит наиболее глубоко и полно раскрыть социальный контекст

содержательно-целевой и структурно-функциональной специфики общественно-организованных форм воспитательно-образовательной деятельности. При этом необходимо подчеркнуть, что применение атрибутивных характеристик духовного производства к исследованию системы образования, является одним из наиболее перспективных и плодотворных направлений ее изучения с позиций социально-философского подхода, в рамках которого только и возникает возможность в полной мере раскрыть сущность, специфику, цели и задачи образования в качестве особого социокультурного феномена, обладающего специфическими закономерностями развития и выполняющего многочисленные социально значимые функции, детерминированные конкретно-историческими обстоятельствами.

Научный анализ духовного производства с позиций философского материализма был впервые проведен К. Марксом, который ввел в обиход само понятие «духовное производство», подчеркнув тем самым важную роль духовной деятельности в «производстве людьми своей общественной жизни»¹. Начиная с середины 70-х годов, среди отечественных исследователей заметно возрос интерес к изучению этого сложного общественного феномена и на сегодняшний день можно назвать ряд монографических работ, в которых проведен его содержательный социально-философский анализ². Большое внимание исследователи уделяют выявлению общих методологических принципов изучения духовного производства, анализируют его категориальный статус в ряду таких основополагающих категорий социальной философии как «общественное сознание», «духовная жизнь общества», «духовная сфера», «духовная деятельность» и др. Поставлена проблема исторических форм и социальной структуры духовного производства, рассмотрены его характерные особенности и внутренние закономерности функционирования в качестве автономного компонента общественного производства, находящегося в прямой зависимости от определенного типа материальных отношений.

Но несмотря на широту и многоаспектность подходов к изучению духовного производства, многие важные вопросы, имеющие принципиальное методологическое значение, все еще не получили надлежащей теоретической разработки. Это имеет прямое отношение к исследованию процесса

¹ Маркс К. Капитал. Критика политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 25. Ч.П. - С. 450.

² См.: Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., 1981; Общественное производство: опыт социально-философского исследования. М., 1991.

образования, который в общефилософском дискурсе представляет собой генеральную компоненту духовного производства, непосредственно нацеленную, говоря словами Маркса, на производство «человека как человека для другого человека». В подавляющем большинстве исследователи ограничиваются лишь констатацией факта относительно принадлежности образования к духовному производству и акцентируют внимание на тех его характеристиках, которые непосредственно связаны с решением вопросов, стоящих в центре их основных научных интересов. При этом исследователи называют различные сущностно-родовые признаки процесса образования, по-разному оценивают его роль в механизме непрерывного функционирования и развития духовного производства. Так, в работе, содержащей наиболее развернутый социально-философский анализ проблем духовного производства, система образования в одном случае характеризуется как «функция самовоспроизводства» или как «воспроизводство духовного производства»¹, в другом, как «одна из самых мощных отраслей духовного производства»², и, наконец, в третьих, как «сфера распределения и освоения духовных продуктов»³.

Думается, что, с одной стороны, такое разнообразие авторских позиций имеет под собой соответствующие объективные основания, поскольку в реальной действительности образование является полифункциональным социальным процессом, который имеет сложную систему детерминации и тесно взаимосвязан по сути дела со всеми сферами материальной и духовной жизни. В силу этих причин процесс образования объективно не может быть определен однозначно, и каждый его признак, взятый вне связи с другими, неизбежно приведет к одностороннему анализу, не дающему представления о процессе «образо-ваянии» личности во всей его полноте и целостности. Поэтому все приведенные характеристики процесса образования, институционализированного в пределах духовного производства в относительно самостоятельную подсистему, можно считать справедливыми и взаимодополняющими друг друга. Но вместе с тем необходимо иметь в виду, что они неравнозначны между собой, и, соответственно, находятся в соподчиненной связи, игнорирование которой приводит к нивелированию

¹ Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., 1981. - С. 284, 246.

² Там же. - С.215.

³ Там же. - С.189, 309.

между основным социальным предназначением системы образования в общественном механизме производства личности и другими многообразными, выполняемыми ею функциями. С другой стороны, знакомство с мнением ведущих специалистов позволяет заключить, что имеющиеся расхождения в характеристике системы образования являются наглядным подтверждением неопределенности и несогласованности исходных теоретических позиций в решении проблемы о ее роли и месте в структуре духовного производства. В этой связи первостепенное значение приобретает обращение к некоторым общеметодологическим вопросам, рассмотрение которых дает возможность аргументировано обосновать правомерность самой постановки проблемы о «включении» системы образования в структуру духовного производства в качестве одного из основных подразделений по производству личности, а так же позволяет раскрыть содержательные и структурно-функциональные особенности воспитательно-образовательной деятельности, в процессе которой происходит «образ-о-ваяние» личности, востребованной культурно-исторической практикой. С этой целью необходимо остановиться на некоторых аспектах, подводящих к пониманию сущности духовного производства и раскрытию его своеобразия как многофакторного и многоуровневого феномена.

На сегодняшний день в философской литературе имеется несколько интерпретаций духовного производства, которые можно свести к двум основным подходам. Для представителей первого из них характерно стремление раскрыть специфику духовного производства с точки зрения создаваемого в нем продукта или со стороны конечного, итогового результата деятельности. Другие авторы в определении духовного производства ограничиваются указанием на то, что оно есть творение всего многообразия духовных ценностей, созидание общественного богатства в его идеальной форме. Имеются и другие мнения относительно конечного результата духовного производства, здесь же необходимо обратить внимание на то обстоятельство, что приведенные трактовки духовного производства, в целом верно отражая его общие характеристики и целевое назначение, тем не менее, нуждается в существенной конкретизации. Прежде всего, это обусловлено тем, что, понимая под духовным производством продуцирующий процесс, в результате которого создается, буквально производится, общественное сознание, духовные ценности, идеальное и т.д., многие исследователи неоправданно расширяют рамки изучаемого явления и тем самым четко не фиксируют его основные

атрибутивные признаки. В этой связи возникает необходимость более строго определить границы тех явлений «общественного жизненного процесса» (Маркс), которые охватываются понятием «духовное производство». Хотя справедливости ради заметим, что на данный момент в научной литературе имеются указания ряда авторов о неправомерности отождествления духовного производства со всей сферой производства сознания. Для понимания сущности духовного производства с точки зрения создаваемого в нем продукта, отмечают эти авторы, важно подчеркнуть, что в его рамках производится не просто общественное сознание (оно вырабатывается по ходу культурно-исторической практики во всех без исключения сферах человеческой деятельности, всеми членами общества), а его особенная или, по терминологии М.К. Мамардашвили, «вторичная», «идеологизированная» форма, которая выступает продуктом деятельности особых профессиональных групп.

Сторонники второго подхода к пониманию сущности духовного производства считают недостаточным ограничивать рассмотрение его основных признаков лишь со стороны производимых в нем идеальных продуктов. По этой причине многие исследователи акцентируют внимание на процессуальном, деятельностном характере изучаемого феномена. С этой точки зрения совершенно справедливы утверждения тех авторов, которые полагают, что «конститутивным признаком духовного производства служит существование налаженной, социально организованной системы воспроизводства определенных типов духовной деятельности»¹. Однако, констатацией этого факта не исчерпывается в полной мере глубина и сложность поставленной проблемы. В данном случае важно подчеркнуть, что теоретико-методологическая ценность подхода к пониманию духовного производства в качестве особого способа существования и развития специализированной духовной деятельности состоит, прежде всего, в обеспечении исходных оснований для исследования социальной формы, в которой на практике осуществляется духовная деятельность. Иными словами, с позиций деятельностного подхода появляется возможность усмотреть в духовном производстве важнейшее условие и необходимое средство воспроизводства людьми своих общественных отношений в специфической, идеальной форме. В этом отношении принципиальное значение имеет положение К. Маркса о том,

¹ Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., 1981. - С.144.

что в ходе материального и духовного производства производятся не просто вещи и идеи, а *общественные отношения* в форме вещей и идей. «Люди, производящие общественные отношения соответственно своему материальному производству, создают так же *идеи и категории*, т.е. отвлеченные, идеальные выражения этих самых общественных отношений»¹. При этом необходимо обратить внимание на то существенное обстоятельство, что анализ духовного производства сквозь призму выраженных в нем общественных отношений позволяет выявить то общее, что связывает материальное и духовное производство в единое, целостное образование – общественное производство как производство «общества, т.е. самого человека в его общественных отношениях»².

Рассмотрение основных подходов, по-разному трактующих содержание духовного производства, позволяет заключить, что каждый из них является в определенном отношении вполне правомерным и имеет немаловажное значение для раскрытия сущностных признаков данного феномена. Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что обозначенные подходы лишь в неразрывном единстве могут дать наиболее полное и целостное представление о духовном производстве. С этой точки зрения можно заключить, что духовное производство представляет собой определенным образом организованную и оформленную духовную деятельность особых профессиональных групп, в результате которой производится сознание личности в его особой идеологизированной форме, или, идеальная форма общественной связи между людьми³.

Приведенная трактовка духовного производства имеет принципиальное значение для исследования процесса образования в социально-философском контексте. В известном смысле она служит теоретико-методологическим основанием для решения ряда важнейших познавательных задач, связанных с рассмотрением образования в качестве неотъемлемого компонента, входящего в состав духовного производства. В первую очередь, это обусловлено тем, что применение атрибутивных признаков духовного производства,

¹ Маркс К. Письмо П.В. Анненкову, 28 декабря 1846 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 27. - С.408-409.

² Маркс К. Экономические рукописи 1857-59 годов // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.46 Ч.П С.222.

³ Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., 1981. - С.142,149,150.

зафиксированных в приведенной дефиниции, определяет общее направление исследования, в русле которого процесс образования предстает как особая разновидность духовно-практической деятельности, осуществляемой профессионально подготовленными специалистами в рамках специализированных социальных институтов, в результате которой формируется не сознание личности вообще, а его особенная, идеологизированная форма, или, иными словами, происходит производство не только общественной сущности личности, но и формирование, буквально ее «образование» в качестве конкретно-исторического субъекта общественной жизнедеятельности с соответствующими социальными характеристиками, востребованными обществом. Исходя из данных методологических посылок, можно заключить, что образование в строгом смысле есть не что иное, как *институционализированная духовно-практическая деятельность, осуществляемая особыми профессиональными группами с целью производства личности определенного социального типа.*

Ограничение границ и объемных рамок процесса образования в пределах духовного производства социально организованным способом реализации позволяет наиболее плодотворно решить ряд познавательных задач, а именно: 1) представить внутреннюю структуру социально организованных и контролируемых форм образования; 2) обозначить социокультурные характеристики субъектов воспитательно-образовательной деятельности; 3) представить «технология» образовательного процесса в качестве особой разновидности институционализированной деятельности по переводу социального опыта с уровня всеобщности на индивидуально-личностный с целью «формирования» личности с определенными чертами и характеристиками. Вместе с тем, рассмотрение системы образования в составе духовного производства позволяет обратиться к исследованию функционально-целевой роли системы образования в общественном механизме «производства человека как возможно более целостного и универсального продукта общества»¹. В этом отношении, определенный интерес для раскрытия «социальной механики» производства личности с общественно значимыми характеристиками, имеет исследование включенности системы образования в соответствующие стадии производственного цикла, составляющих в единстве

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857-59 годов// Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 46 Ч.1. - С.385.

целостный процесс общественного производства, который, как известно, внутренне распадается на ряд универсальных фаз – непосредственное производство, распределение, обмен и потребление, находящиеся между собой в неразрывной связи, но имеющие относительно самостоятельное значение. Каждое из подразделений представляет собой неотъемлемый, объективно необходимый компонент целостного процесса производства и выступает неизменным условием завершенности производственного цикла. Как отмечал по данному поводу К. Маркс: «Различные процессы производства, которые последовательно проходит продукт, образуют столько фаз его совокупного процесса производства и воспроизводства, фаз реального ряда метаморфоз, сколько нужно для того, чтобы он приобрел свою окончательную форму»¹. Имеются веские основания полагать, что в реализации своего основного функционально-целевого назначения, заключающегося в конечном итоге в «образо-ваянии» личности, система образования объективно «вынуждена» включаться в каждую из внутренних стадий производственного процесса. Это обусловлено тем, что конечный совокупный «продукт» образовательной деятельности – социально-типизированная по конкретно-историческим меркам культуры личность – приобретает свой «завершенный» вид лишь в результате полного «производственного» цикла, который представляет собой диалектическое единство социально организованного собственно производства, распределения и потребления духовных ценностей.

В современной социально-философской литературе исследование отдельных стадий общего цикла «общественного процесса производства» (Маркс) ведется крайне неравномерно. Первостепенное значение придается проблемам собственно производства, которое является определяющим моментом этой связи, или, по характеристике Маркса, «господствует над другими моментами», выступает «ядром», «исходным пунктом» среди других составляющих производственного процесса. Недостаточная изученность проблемы в целом, нерешенность многих ее принципиальных положений, значительно затрудняет исследование системы образования в качестве одного из структурных подразделений духовного производства. Так, в научной литературе до настоящего времени не представлена в систематизированном виде внутренняя структура того подразделения духовного производства,

¹ . Маркс К. К критике политической экономии// Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.49. - С.483-484.

которое функционально специализированно на распределении духовной «продукции», а приводится перечень далеко неравнозначных и неоднородных компонентов. В частности, В.И. Межуев пишет: «К сфере распределения относятся все виды обучения, образования и просвещения населения, различные способы хранения, передачи, трансляции, репродуцирования и тиражирования духовной продукции, многообразные каналы ее распространения ее в обществе, осуществляемые, в частности, средствами массовой коммуникации»¹. Очевидно, что приведенное автором перечисление нуждается в существенном уточнении, поскольку в данном случае процесс распределения духовных ценностей, по сути дела, явно подменяется их распространением. Между тем необходимо подчеркнуть, что эти социальные процессы, будучи взаимосвязанными и взаимодополняющими, далеко неравнозначны между собой. В условиях современного общества, техническое обеспечение и развитие информационных технологий позволяет преодолеть многие трудности, возникающие в связи с распространением опредмеченных форм деятельности духовного производства, доведением их до «потребителя». Распределение же – социально обусловленный процесс, организационные и содержательные характеристики которого, в первую очередь зависят не от уровня технической оснащенности и пространственно-временных параметров, а всецело определяются характером конкретно-исторических общественных отношений. Изучая закономерности движения продукта в пределах каждой, из относительно обособленных фаз общественного производства, Маркс пришел к выводу, что «между производителем и продуктом встает распределение, которое при помощи общественных законов определяет его долю в мире продуктов»², «устанавливает пропорцию, в которой каждый индивидуум принимает участие в произведенном, определяет отношение (количество), в котором продукты достаются индивидуумам»³. При этом Маркс определенно указывал на социальный характер распределения в условиях социально неоднородного общества. Он прямо заявлял, что «тот класс, который представляет собой господствующую материальную силу общества, есть в то же

¹ Духовное производство. Социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. М., 1981. - С.189.

² Маркс К. Из экономических рукописей 1857-59 годов. Введение.// Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 12. - С.714-715.

³ Маркс К. Экономические рукописи 1857-59 годов// Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 46 Ч.1. - С.30-31.

время и его господствующая духовная сила»¹, и, что именно класс, занимающий доминирующие позиции в сфере материального производства, «регулирует производство и распределение мыслей своего времени»². По этой причине серьезные возражения вызывает позиция тех исследователей, которые не проводят необходимых различий между распределением и распространением духовных ценностей.

Данное замечание имеет прямое отношение к анализу системы образования, социальное назначение которой вряд ли правомерно приравнять лишь к распространению «продукции» многочисленных «отраслей» духовного производства и ставить ее в один ряд с широко разветвленной сетью средств массовой коммуникации. Напротив, институционализированную образовательную деятельность необходимо рассматривать в качестве одного из ведущих факторов, *регулирующих* процесс распределения духовных ценностей в соответствии с определенными социальными интересами и культурно-историческими потребностями. При этом регулирующее воздействие системы образования на распределение духовных ценностей целесообразно рассматривать по двум основным направлениям – «горизонтальном» и «вертикальном», которые отражают данный процесс, как в количественном, так и качественном отношении.

Первый из них – «горизонтальный» срез, фиксирует тот существенный момент, что в условиях социально дифференцированного общества система образования осуществляет жесткий контроль за распределением духовных ценностей, прежде всего по линии ограничения контингента не только по интеллектуальному и возрастному критерию, но и по социально-классовому. Особенно ярко эта сторона неравномерного распределения духовных ценностей проявлялась на тех этапах исторического развития общества, когда между классами существовали резкие антагонистические противостояния. Располагая разветвленной системой разнообразных мер, которые обеспечивают определенным социальным категориям, занимающих в социальной структуре общества привилегированное положение, система образования неизбежно превратилась в важнейшее средство закрепления и воспроизводства социально-классовой стратификации.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т.3. - С.45-46.

² Там же. - С.45-46.

«Вертикальный» срез отражает качественную или содержательную сторону распределения духовных ценностей и связан с одной из существенных характеристик системы образования, состоящей в том, что в ее рамках процесс распределения регламентируется не только в плане объема, но и идейной направленности. В ходе учебно-образовательной деятельности личность осваивает определенную сумму научных знаний, приобретает соответствующие мировоззренческие установки и морально-ценностные ориентиры, овладевает необходимыми навыками и практическими умениями. При этом важно подчеркнуть, что реализация этих задач осуществляется в ходе приобщения личности лишь к тому набору духовных ценностей, идейная направленность и мировоззренческое содержание которых полностью соответствует культурно-историческим запросам и потребностям общества. Иными словами, система образования реализует свое основное целевое назначение по производству личности, переводя в ее сознание лишь определенный «срез» духовных ценностей, которые по определенным критериям отобраны и соответствующим образом оформлены. Учет данного обстоятельства помогает понять внутренний механизм процесса «образования» личности, поскольку формирование у нее устойчивых, социально значимых и востребованных характеристик, перевод в ее сознание «рафинированных» по социальному критерию знаний, норм, принципов, оценок, идеалов и т.д. неизбежно приводит к тому, что личность приобретает определенные мировоззренческие, идейно-нравственные черты и качества. При этом в пределах системы образования лимитируется так же и объем научно-теоретической информации. Речь идет о том, что можно назвать «актуальными знаниями», освоение которых является необходимым и нормативным для каждой личности, претендующей стать активным субъектом культурно-исторической практики. Следует отметить, что в системе образования ретрансляция накопленных и вновь произведенных «актуальных знаний» происходит в переработанном теоретическом выражении, оформленном в учебную дисциплину, в рамках которой научное знание функционирует на принципах актуальности, непрерывности обновления, компактности, и популяризации. В рамках учебной дисциплины при сохранении «ядрового» содержания той или иной научной области, теоретическое знание «выстраивается» сообразно организационным особенностям учебно-образовательного процесса, а так же в соответствии с возрастными,

интеллектуальными и эмоционально-психологическими особенностями восприятия формирующейся личности.

Рассмотрение основных направлений влияния системы образования на процесс распределения «продукции» духовного производства позволяет заключить, что институционализированная образовательная деятельность занимает одно из ведущих мест среди других социокультурных механизмов, претворяющих в действительность социальный контроль за распределением духовных ценностей. В этой связи представляется удачным подход, согласно которому среди разнообразных составляющих подсистемы распределения духовного производства на одно из первых место поставлена система образования. Вместе с тем, несмотря на особый статус системы образования в управлении процессом распределения духовных ценностей, регулятивно-контролирующая функция имеет вспомогательное, подчиненное значение относительно основного, сущностно-родового предназначения системы образования, состоящего в целенаправленном производстве личности в качестве субъекта культурно-исторической практики. По этой причине нельзя упускать из виду, что распределение «конечного продукта», произведенного в различных отраслях духовного производства в рамках системы образования, рассчитано, прежде всего, на его активное потребление, которое предполагает прочное усвоение социально значимых духовных ценностей, «перевод» их в сознание личности в качестве устойчивых компонентов мировоззренческой структуры.

Как уже отмечалось, в литературе, посвященной анализу духовного производства, за системой образования прочно закрепилась характеристика «сферы распределения и потребления духовной продукции». Однако, дальше констатации факта исследователи не идут, что побуждает обратиться к рассмотрению некоторых аспектов проблемы относительно задействованности системы образования в процессе организованного в масштабах общества духовного потребления.

В настоящее время, опираясь на методологические принципы обоснованные Марксом, в современной философской литературе предпринимаются первые попытки анализа духовного потребления как самостоятельной научной проблемы, которая требует предметного теоретического осмысления в связи с реализацией практических задач по формированию личности. Однако, на сегодняшний день изучение проблематики духовного потребления все еще носит фрагментарный характер. Преобладает

традиционный подход, в русле которого акцент делается на сопоставительный анализ двух основных видов общественного потребления – материального и духовного. Также не уделяется необходимого внимания и рассмотрению своеобразия духовного потребления в зависимости от способов его конкретной реализации посредством различных социальных институтов. В этой связи имеет смысл обратиться к раскрытию специфики духовного потребления, осуществляемого в рамках системы образования, тем более, что несмотря на практическую значимость этот аспект в социально-философском контексте все еще не нашел отражения в научных исследованиях.

Важно подчеркнуть, что особенности духовного потребления в системе образования обусловлены ее функциональной и содержательной спецификой в качестве структурного компонента духовного производства, в пределах которого образовательная деятельность предстает в виде ведущего способа передачи совокупного социального опыта с целью производства личности. Учитывая данное обстоятельство, правомерно утверждать, что одна из характерных черт духовного потребления, осуществляемого в рамках системы образования, состоит в его *институционализированном* способе реализации. Несомненно, механизм социально контролируемого и управляемого потребления является наиболее отработанным и эффективным в воспитательно-образовательной системе, в пределах которой квалифицированно подготовленный субъект профессионально занимается, большей частью посредством прямого межличностного контакта, «образ-о-ванием» личности, посредством приобщения личности к социально значимым духовным ценностям. Играя роль своеобразного посредника между обществом и становящейся личностью, профессионально подготовленный агент педагогической деятельности выступает персонифицированным носителем общественной функции, связанной с организацией процесса индивидуально-личностного овладения продуктами духовного производства.

Духовное потребление в системе образования имеет социально *регламентированный* характер. В ее рамках предусмотрен ряд мер по управлению и контролю за потреблением духовных ценностей, действительная реализация которых осуществляется посредством исторически апробированных и традиционно устоявшихся форм фиксации и проверки усвоения духовных ценностей, в том числе и количественной оценке результата согласно принятым нормам. Результативность духовного потребления в ходе образовательной

деятельности значительно повышается благодаря тому, что деятельность его ведущего агента-организатора строится с учетом возрастных, психологических, эмоциональных, интеллектуальных и др. особенностей формирующейся личности и оптимизируется на основе дидактических приемов, разрабатываемых комплексом педагогических наук.

Образовательная деятельность по своей природе ориентирована на активное присвоение личностью предмета потребления, которое требует от нее определенных интеллектуальных усилий и эмоционально-психологического напряжения. В процессе активного потребления духовных ценностей объект воспитательно-образовательной деятельности самовоспроизводит свои личностные качества, выражающиеся в неповторимо индивидуализированном проявлении способностей, творческих возможностей и дарований. Следовательно, исходя из генеральной целевой стратегии системы образования, состоящей в реализации общественной потребности в производстве «богатого и всестороннего, глубокого во всех своих чувствах и восприятиях человека»¹ правомерно заключить, что потребление духовных ценностей в ее рамках может быть characterized как производительное духовное потребление. Анализ основных особенностей духовного потребления, осуществляемого средствами учебно-образовательной деятельности, позволяет заключить, что, обладая соответствующими структурно-функциональными характеристиками, система образования является одним из ведущих социальных институтов духовного производства, обеспечивающих высокую результативность социально организованного потребления духовных ценностей. Институтуализированная образовательная деятельность располагает наиболее благоприятными условиями для управления процессом перевода массива социально значимых ценностей, создаваемых различными «отраслями» духовного производства во внутреннее состояние формирующейся личности и имеет все необходимые возможности для контроля за степенью «производительности» их духовного потребления.

Таким образом, занимая пограничное положение и располагаясь на «стыке» многих подразделений духовного производства, активно участвуя в распределении, обмене, потреблении и собственно производстве духовных ценностей, система образования, по мере своего исторического развития, стала

¹ Маркс К., Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 42. - С.122.

одним из важнейших компонентов общественной структуры, который с нарастающей интенсивностью включается в процесс «образ-ования» личности по меркам, заданных конкретно-исторической, социокультурной ситуацией. Формируя, буквально образовывая личность в соответствии с общественными «ожиданиями», система образования в современных условиях является лидирующим социальным институтом, в рамках которого наиболее эффективно осуществляется деятельность, названная в свое время Марксом как «обработка людей людьми».

§ 2. Антонио Грамши: унитарная школа как формирование человека

Глобализация, все настойчивее заявляющая о себе как объективное и противоречивое явление современности, заставляет все острее искать ответ на вопрос «Что такое человек?» Может ли он обуздать свои собственные страсти и инстинкты в условиях глобализации?

В начале прошлого века, когда еще не обозначились в полной мере эти современные проблемы, выдающийся писатель столетия Антонио Грамши всерьез размышлял о человеке будущего, связывая его с коммунистическими идеалами. Во многих своих сочинениях, размышлениях, переписке с родными, близкими и соратниками он уделял пристальное внимание формированию нового человека – Гражданина будущего. Прошло уже почти столетие с начала его деятельности, а мысли высказанные им становятся еще более значимыми и актуальными.

Вглядываясь в будущее, итальянский гуманист пытался сформулировать образ Человека будущего. Каким он виделся ему? Что должно сделать его таковым, человеком будущего, по мнению Грамши?

Прежде всего, Человек будущего – это человек-философ. Каждый человек становится философом. Если большинство людей становятся ими стихийно, бессознательно, то для Грамши важно не пассивное формирование своего мировоззрения, а критическое и осознанное отношение каждого к этому процессу. «Можно «думать», не осознавая критически собственных мыслей, «думать» бессвязно и случайно, иными словами «разделять» какое-то мировоззрение, механически навязанное внешним окружением... Но можно

предпочсть и другой способ мышления, выработать посредством сознательного и критического мышления собственное мировоззрение и таким образом выбрать в результате напряженной работы мозга собственную сферу деятельности, принять деятельное участие в свершении мировой истории, а не ждать пассивно и покорно, пока окружающий мир сформирует твою личность»¹.

Выработка нового мировоззрения, по мнению Грамши, начинается с того, что человек осознает, «кем он является в действительности. То есть с некого «познай самого себя» как продукта всего предшествующего исторического процесса, оставившего в тебе самом бесчисленные свои идеи – тот багаж, который ты принял, не прибегая к инвентарной описи». Но что такое человек? А. Грамши часто задает такой вопрос. История философии дает множество вариантов ответов. Исходным моментом в понимании человека для него является шестой тезис К. Маркса о Людвиге Фейербахе. «...Если мы понимаем человека как совокупность социальных отношений, выясняется, что сравнение между людьми во времени невозможно, потому что речь будет идти в этом случае о разных, если не разнородных вещах. С другой стороны, так как человек – это также совокупность условий его жизни, можно измерить количественное различие между прошлым и настоящим, ибо можно измерить ту меру, в какой человек покорил природу и случайность. Возможность не есть действительность, но в каком-то смысле и она является действительностью: то, что человек может или не может что-то сделать, имеет свое значение при оценке того, что реально делается. Возможность означает «свободу». Мера свободы входит в понятие человека. То, что существуют объективнее возможности не умереть с голоду. И то, что от голода умирают, имеет, на мой взгляд, свое значение. Но наличие объективных условий, или возможностей, или свободы – этого еще недостаточно: необходимо «познать» их и уметь их использовать. Надо хотеть их использовать»². Здесь Грамши вновь акцентирует внимание на активную позицию человека. Необходимо «познать» и уметь их использовать. В современных условиях как никогда остро стоит задача именно «познать» и правильно распорядиться результатами познания. И далее он пишет: «Человек в этом смысле есть конкретная воля, то есть практическое приложение абстрактного хотения или жизненного импульса к конкретным средствам,

¹ Грамши А. Избранные сочинения в 3 т. Т. 1. - С. 12.

² Там же. - С.53.

которые реализуют эту волю. Чтобы создать **собственную личность** (подч. – Ю.И.), необходимо: 1) придать определенное и конкретное («рациональное») направление собственному жизненному импульсу или воле; 2) определить средства которые сделают эту волю конкретной и определенной, а не произвольной; 3) способствовать в пределах собственных сил и в самой плодотворной форме изменению комплекса конкретных условий, реализующих эту волю»¹. В этих тезисах заложена целая программа по самовоспитанию, самосовершенствованию человека. Грамши развивает динамическую концепцию человека, его социально-историческую изменчивость и его способность изменять общественные отношения и самого себя. «Человека следует понимать как исторический блок, сложившийся из элементов чисто индивидуальных и субъективных и элементов массовых и объективных. Или материальных, с которыми индивидуум поддерживает активные отношения. Преобразовать внешний мир, общие отношения означает усилить самого себя, развить самого себя. Представить себе этическое «самосовершенствование» как дело чисто индивидуальное – это иллюзия и заблуждение. Синтез элементов, из которых складывается индивидуальность, «индивидуален», но этот синтез не может осуществляться и развивается дальше без деятельности, направленной изнутри наружу, без деятельности, изменяющей отношения с внешним миром, начиная с отношений с природой и кончая отношениями с другими людьми, находящимися на разных ступенях общественной лестницы, принадлежащим к разным социальным кругам, - вплоть до самых общих отношений, охватывающих весь род человеческий. Можно сказать поэтому, что человек по существу «политик», ибо его «человечность» его «человеческая натура» реализуется в деятельности по сознательной переработке и управлению другими людьми»².

В этой пространной цитате, на наш взгляд, А. Грамши удалось сформулировать жизненную позицию, которую должен занимать, к которой должен стремиться современный Гражданин планеты Земля. Как справедливо отмечает М.Н. Грецкий, концепция человека А. Грамши «противостоит концепции католицизма и всех прежних философий, рассматривающих человека как индивида, ограниченного в своей индивидуальности»³. В каждом

¹ Там же. - С.53.

² Указ. Соч. - С.127.

³ Грецкий М.Н. - С. 127.

индивидууме отражается все человечество: 1) сам индивидуум; 2) остальные люди; 3) природа. Человек это узел, куда сходятся все нити, весь комплекс взаимоотношений. Поэтому человеческое единство не исходный пункт истории, оно не позади нас, а впереди¹.

Важно подчеркнуть еще одно немаловажное значение необходимости сознательного формирования своего мировоззрения, своей жизненной позиции. А. Грамши отдает себе отчет, что важно не вообще формирование человека-философа и его мировоззрения, а мировоззрения опирающееся на научную картину мира. По его мнению, «философия есть духовный уклад, то. Чем не могут быть ни религия, ни житейский смысл... философия есть критика и преодоление религии и житейского смысла, и в этом случае она совпадает со «здравым смыслом», противопоставляющимся смыслу житейскому»². Грамши подчеркивает, что религия рассматривается им не в конфессиональном, а в светском смысле, «как проблема единства убеждений, определяющих как мировоззрение, так и соответствующую ему норму поведения»³. «И не бывает ли часто так, подчеркивает Грамши, что между интеллектуальным актом и нормой поведения обнаруживается противоречие? Какое же мировоззрение будет в этом случае подлинным: то, которое утверждается логически, как интеллектуальный акт, или то, которое вытекает из реальной деятельности каждого, которое заключено в его делах?»⁴. И далее А. Грамши задается вопросом: «Каково народное представление о философии?» Отвечая на поставленный вопрос, он приходит к выводу, что это представление есть «как раз призыв к размышлению, к тому, чтобы отдавать себе отчет и сознавать, что все происходящее в сущности рационально и что именно так его и следует воспринимать, сосредотачивая все собственные рациональные силы и не давая себя увлечь инстинктивным и необузданным порывам... Именно в этом состоит здоровое зерно житейского смысла, то, что как раз могло бы называться здравым смыслом, заслуживающим дальнейшего развития в единую и стройную систему. Так вырисовывается еще одна причина, по которой невозможно отделить так называемую «научную» философию от так называемой философии

¹ Грамши А. Указ. соч. - С. 15.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Грамши А. Указ. соч. - С.15.

«вульгарной» и народной, представляющей лишь разрозненную совокупность идей и мнений»¹.

Такой подход, такая оценка особенно важна в современных условиях, когда научное мировоззрение пытаются представить как недостаточное и не отвечающее современному обществу. Академик Н.Н. Моисеев в ряде своих философских размышлений («Бегство от простоты». – М., 2000. «Разрушенный разум» М.2004 и др.) как раз подчеркивает важность формирования научного мировоззрения как единственно способного предотвратить скатывание человечества в бездну.

Каким же видится Антонио Грамши Человек будущего? В своем письме к жене от 1 августа 1932 г. он так формулирует этот идеал: «Современный человек должен представлять собой синтез тех типизированных образцов, в которых воплощены характерные национальные черты различных народов: американский инженер, немецкий философ, французский политик, - воссоздавая, так сказать, итальянского человека времен Возрождения. Это должен быть современный Леонардо да Винчи, т.е. человек, вобравший в себя черты массы или коллектива и сохранивший в то же время свою яркую самобытную индивидуальность»². Таким образом, формирование такого человека возможно благодаря диалектики самовоспитания и воспитания обществом, в котором он живет. В обществе должны выделяться выдающиеся личности, стоящие выше окружающей действительности, чувствующие себя воспитателями общества. И такой категорией людей является интеллигенция.

Но что такое интеллигенция? Каковы «максимальные» границы понятия «интеллигент»? А. Грамши отказывается понимать под интеллигентом круг лиц, занятых интеллектуальным трудом. По его мнению, «все люди являются интеллигентами, но не все люди выполняют в обществе функции интеллигента... Всякий человек, наконец, за пределами своей профессии развивает некоторые интеллектуальные способности. Он и философ, и художник, и лицо с определенными вкусами, он разделяет какое-нибудь мировоззрение, имеет сознательную линию морального поведения, следовательно, играет определенную роль в поддержании или в изменении идеологии, в пробуждении нового образа мыслей»³. Проблема заключается в

¹ Там же. - С. 17.

² Грамши А. Указ.соч. Т. 2. - С. 101.

³ Грамши А. Указ.соч. Т1. - С. 461-462.

том, чтобы изменить соотношение между интеллектуальной и нервно-мускульной деятельностью, установить некое равновесие между ними, добиться того, чтобы физический труд, являющийся элементом общей практической деятельности, стал основой «нового и цельного мировоззрения». «То огромное развитие, которое получили организация школьного обучения и просветительская деятельность в обществах, поднявшихся из средневекового мира, показывает, какое значение приобрели в современном мире интеллигенция и выполняемые ею функции»¹.

В современном цивилизованном обществе, пишет Грамши, «все виды практической деятельности сделались столь сложными и науки настолько переплелись с жизнью, что всякая практическая деятельность ведет к созданию школы для руководителей и специалистов, а, следовательно, к созданию группы интеллигентов-специалистов более высокой квалификации, которые преподавали бы в этих школах». В этих условиях, как никогда, остро стоит проблема компетенции кадров. Отсюда он выдвигает требование жесткой борьбы с «вредными привычками: склонностью к дилетантизму, к импровизации, к «ораторским» и декламационным решениям». Указывая на высокую степень дифференциации практической деятельности, направленной на компетентное принятие решений, Грамши отмечает необходимость изменения системы подготовки «персонала, компетентного в технике осуществления политики, путем развития его культуры применительно к новым требованиям и вопрос о подготовке новых типов чиновников-специалистов, которые коллегиально выработывали бы и принимали решения. Традиционный тип политического «руководителя», подготовленного только для выполнения юридически-формальных обязанностей, становится анахронизмом, опасным для государственной жизни: руководитель должен обладать тем минимумом общей технической культуры, который позволял бы ему если и не «сочинять» самостоятельно справедливые решения, то хотя бы уметь разбираться в решениях, предложенных экспертами, и затем выбирать из них правильные с «синтетической» точки зрения, применительно к политической технике».

Отсюда и роль школьного образования и воспитания, систематически и целенаправленно вводящего ребенка «в мир людей» и «мир вещей». Поэтому, подчеркивал А. Грамши, вся система народного образования должна

¹ Грамши А. Указ. соч. Т. 1. - С. 463.

представлять собой единый организм, начиная от дошкольного звена и кончая не только университетами, но и просветительскими внешкольными учреждениями для образования взрослых. Эта система должна быть общественной, она должна быть пронизана единым принципом — связи школы с жизнью, принципом ликвидации противоречия между умственным и физическим трудом. «Унитарная школа знаменует собой начало новых взаимоотношений между умственным и физическим трудом, не только в школе, но и во всей общественной жизни. Поэтому унитарный принцип должен оказать воздействие на все организации культуры, преобразуя их и вкладывая в них новое содержание»¹.

Такая школа потребует от государства «необычайного увеличения масштабов практических задач в деле организации школьного обучения, имея в виду обеспечение школьными зданиями, научными материалами, преподавательскими кадрами и т. д. Особенно резко должны быть расширены преподавательские кадры, поскольку эффективность работы школы тем больше, чем теснее связь между учителем и учеником...»².

Унитарная школа должна стать, по мысли А. Грамши, основным звеном в системе народного образования. Эту школу должно предварять дошкольное воспитание, где дети будут приучены к коллективной дисциплине, где они смогут приобрести необходимые дошкольному возрасту знания, умения и навыки. Дошкольное воспитание должно снять различия в воспитании детей, живущих в городе и деревне, в семьях с различным культурным уровнем, облегчить детям одинаковую подготовку к школе с тем, чтобы обеспечить им равные старты для последующего обучения и развития.

Следующее после унитарной школы звено образования — это университеты и академии. Взрослые работники физического труда должны непременно продолжать свое интеллектуальное развитие. Для рабочих должны быть организованы специализированные институты, где они смогут продолжать свое профессиональное и общее образование.

В систему народного образования А. Грамши включал и широкую сеть внешкольных просветительских и культурных учреждений: библиотеки, клубы, театры, различные научные, географические, спортивные и иные общества. Это

¹ Грамши А. Формирование человека: Пер. с ит./ Под ред. К.И. Малимовой. – М.: Педагогика, 1983. – С. 102.

² Там же.

внешкольное образование А. Грамши рассматривал как еще одну возможность для повышения «культуры народных национальных масс», для объединения теории и практики, «интеллектуального труда с индустриальным».

Такова стройная, единая система народного образования. Таким образом, утверждал А. Грамши, «все дело воспитания и формирования новых поколений превращается из частного в государственное, ибо только в таком виде оно может охватить все поколения, без подразделения на группы или касты»¹. Иными словами, общество несет ответственность за подрастающие поколения, за их подготовку к жизни и деятельности до такой степени зрелости и развития способностей, такого формирования их в интеллектуальном и практическом отношении, когда они смогут самостоятельно ориентироваться и проявлять инициативу.

Серьезное внимание А. Грамши уделял и содержанию образования. Главный критерий – научность. Уже в начальной школе предлагается два основных элемента образования и воспитания: первоначальные сведения из области естественных наук и первые понятия о правах и обязанностях гражданина. «...Принцип воспитания положенный в основу начальных школ, заключал в себе концепцию труда, который не может быть реализован со всей присущей ему способностью к развитию и производительной способностью без точного и реального знания законов природы и без установленного законного порядка, органически регулирующего взаимоотношения людей в жизни, - порядка, который должен уважаться по внутреннему убеждению, а не только потом, что он навязан извне; по признанной и осознанной как свобода необходимости, а не просто по принуждению. Концепция и самый акт труда (как теоретико-практической деятельности) является принципом воспитания, органически присущим начальной школе, потому что социальный и государственный порядок (права и обязанности) есть порядок, установленный трудом и отождествленный с естественным порядком вещей. Идея равновесия между социальным и естественным порядком вещей, базирующемся на труде, на теоретико-практической деятельности человека, порождает первые элементы понятий о мире, освобожденных от всякой магии и колдовства, и дает стимул к последующему развитию исторического, диалектического миропонимания, к пониманию движения и становления, к оценке того, каких усилий и жертв

¹ Грамши А. Формирование человека. - С. 98.

настоящее стоило прошлому и каких усилий и жертв настоящему стоит будущее, к пониманию современности как синтеза прошлого, синтеза всех прошлых поколений, который найдет отражение в будущем»¹.

Следующий критерий отбора содержания образования — роль каждого школьного предмета в формировании мировоззрения. В этой связи А. Грамши уделяет огромное внимание гуманитарному образованию. Формирование мировоззрения, интеллектуальное развитие, приобщение масс к духовной культуре — политическая задача формирования техники мышления — вот каковы задачи гуманитарного образования. Однако Грамши вовсе не отрицал значимость естественнонаучного образования. Оно полноправно присутствует в учебном плане и начального, и среднего цикла унитарной школы.

Для того чтобы унитарная школа могла реализовать все цели и задачи, поставленные перед нею, и, самое главное, связать знания с жизнью, недостаточно сделать содержание образования полноценным. Оно должно быть еще и систематическим.

Новый тип человека, который будет формировать унитарная школа, — это человек, ответственный и за себя, и за прогресс всего общества, человек с твердо развитым, непоколебимым сознанием нравственного и общественного долга, а не слепо выполняющий приказы сверху. Он хочет видеть активную личность, характеризующуюся самостоятельностью, сознательным овладением знаниями, непримиримостью к догматизму и рутине, способностью применять полученные знания, умения и навыки в практической деятельности.

А. Грамши считает необходимым в процессе образования уделять большее внимание развивающим методам обучения. Весь пафос мыслей Грамши об активных методах обучения направлен на требование измерять эффективность обучения мерой самостоятельности, сознательности и добровольного стремления к знаниям. «Самостоятельное, без подсказывания и посторонней помощи, отыскание истины является процессом творческим... он свидетельствует об овладении методом; во всяком случае, он знаменует собой вступление в фазу умственной зрелости, когда могут открываться новые истины»².

Большое внимание А. Грамши уделял связи обучения и воспитания, о воспитывающем характере образования. Он неоднократно подчеркивал, что

¹ Грамши А. Формирование человека. - С. 107.

² Грамши А. Формирование человека. - С. 102.

отсутствие «интеллектуального порядка» сопровождается нравственным беспорядком.

Из всего органического комплекса изучения литературы, истории, пишет А. Грамши, «складывается воспитание юноши благодаря тому факту, что он... погрузился в историю, приобрел способность воспринимать мир и жизнь на основе историзма — способность, которая становится его второй натурой, проявляющейся почти самопроизвольно, потому что все эти знания не вдалбливаются ему в голову педантично»¹.

Таким образом, принцип воспитывающего обучения становится для Грамши одним из важнейших критериев отбора содержания образования, поскольку функцией школы является также и ее прямая воспитательная деятельность.

§ 3. О случайных людях, преподавателях философии и концепции «высшего знания» в традиции тибетского буддизма

Ни для кого не является секретом, что на философских факультетах оказывается много *случайных людей*, попавших в университет не в результате сознательного выбора, а по прихоти «внешних обстоятельств» (необходимость иметь хоть какое-то, но непременно «высшее», образование, следование за другом/подругой и т.д.) или же в силу незамысловатого расчета (например, «поступлю на один факультет, потом переведусь на другой»). Аудитория, с которой имеет дело преподаватель философии сегодня, по большей части, состоит именно из этой категории *случайных людей*. Можно много говорить об этом: сетовать, возмущаться, рассуждать на тему: «почему такое возможно сегодня?» и т.д. Нас же интересует другой вопрос: как философия может помочь даже этим – *случайным* – людям?

Конечно, всякий преподаватель по своему опыту знает, что не все люди открыты философской проблематике, что к философствованию на самом деле склонно не так уж и много людей – с этим вряд ли кто будет спорить. Тем не менее, мы считаем, что негоже преподавателю философии пренебрегать этой категорией людей только на том основании, что они совершенно не

¹ Там же. - С. 111.

расположены к философскому разговору. Слишком уж беспокойно вокруг, и потому на душе у многих людей как-то тревожно...

Нам могут возразить: а как же высокие идеалы профессионализма? Философия должна выйти на улицу, обращаясь к простым людям, – что от нее в таком случае останется? Ничего: ни узкоспециализированных тем, ни строгого понятийного аппарата, ни рефлексивно выверенной речи. Разве что нечто невразумительное: околофилософское или пре-философское, кружащееся вокруг да рядом с философией, но едва ли с ней соприкасающееся. Нам же представляется: не так уж это и страшно, если философ-профессионал, хотя бы иногда, возвысит себя до *сострадания* простым людям, их мыслям и переживаниям, и постарается еще при этом осмыслить их (вместе с ними), опираясь на свой опыт философствования (разумеется, если они того пожелают). Вопросы «чистоты философствования» нас, честно говоря, не беспокоят. Да, конечно, не будет в этом случае ни специальных тем, ни профессиональной терминологии, а вот насчет рефлексии, как говорится, можно поспорить...

Гораздо больший интерес для нас представляет другой вопрос: как будет в этом случае представлять себя и свое дело человек, не столь уж много думающий о том, *кто он* есть на самом деле?

Вопрос этот не столь прост, каким он может показаться. Особенно для нас – европейцев. Дело в том, что понимание профессионализма сопряжено сегодня с институтом жесткой *специализации*. Философ сейчас – это непременно специалист в какой-нибудь отдельной и не очень большой области философского знания, например, эпистемологии ценностей или философии раннего Витгенштейна. Процесс дробления философского знания постоянно углубляется, захватывает все новые и новые области философии – число «малых» философий растет с небывалой скоростью. На сегодняшний день имеются: философия истории, философия литературы, философия языка, философия техники, философия образования, философия математики и т.д. и т.п. Создается ощущение: еще немного, совсем чуть-чуть, еще одно разделение, еще одна новейшая философия чего-нибудь или вновь открытая еще более узкая специализация, и философ начнет приносить обществу прямую и недвусмысленную пользу. Именно этого и ждут от философии – *позитивного*, полезного знания. Институт специализации основан на допущении практически полезного знания. «Специальность» – инструмент *научно* обоснованной

классификации и отбора, позволяющий поставить на службу конкретному обществу весь универсум имеющихся в наличии знаний. Все должно быть учтено и на *своем* месте использовано. Если философ не участвует в разработке нано-технологий, не производит утюги, большегрузные лайнеры или новейшие политехнологии, надлежит ему (по малости его) заниматься самым *общим* образованием подрастающего поколения (да и это, как говорят, вопрос еще не окончательно решенный – нужна ли она, эта философия, ученым-специалистам?).

Вот и вынужден философ постоянно размышлять о том, *кто он?* Оно и понятно: только окопавшись и отстроившись, создав свой анклав «настоящих философов-профессионалов», «специалистов в своем деле» можно более или менее сносно существовать – свои, как и везде, правила игры, свои рейтинги, свои спонсоры. Не дай Бог, оказаться вне профессионального сообщества! Кто ты тогда? Писатель? Вроде бы нет – там свои правила игры. Мыслитель? Кто это, вообще непонятно – он везде и нигде. Интеллектуал? Слишком уж расплывчата и эта идентичность. Да и не на всех философов можно навестить «ярлычок» этот. Вот и случаются время от времени в философии казусы. Кто такой Платон, мы вроде бы знаем – он «философ». Но вот как быть с его уж слишком вольными писаниями? Вероятно, мы поторопились, назвав Платона «философом». Ну, а Сократа-философа вообще не было, потому что он ничего не писал. А кто такой *наш* Розанов? Или *их* Бланшо? С Деррида и так все ясно... Трудно представить себе этих людей специалистами. И еще много и много других.

Дело в том, что осознание себя *специалистом* накладывает определенные ограничения на понимание философского знания, которое непременно должно приносить, хоть какую-то, но *практическую пользу* не только тебе (проблема конвертации философских знаний в солидный *наличный* капитал), но и обществу, которое ждет от тебя пресловутой «отдачи». Зададимся простым вопросом: какой должна быть философия для того, чтобы ей основательно обосноваться в современной российской (академической) культуре и стать специальностью? Ну, конечно, незатейливой. Для специалиста-ученого она должна быть доступной и понятной, способствующей его общему развитию, а остальным она в принципе не нужна. Настало время воздать должное философам-позитивистам. То, о чем они мечтали в теории еще в конце XIX – начале XX века, наконец-то, восторжествовало сегодня *на деле*: за философией

признали право на жизнь, но только в одной ее форме – *позитивного* знания, которое способен переварить среднестатистический ученый. Это означает, что философию нужно изрядно помять, хорошенько прополоскать и потом выжать из нее (разложив впоследствии по пунктам) наиболее понятное, скажем, нечто, имеющее отношение к методологии, или некие базовые общенаучные концепции, собранные воедино в рамках «философии науки», которые, как утверждается, могут быть *полезны* всем ученым без исключения. Ну, а что касается философа-специалиста, то он раз и навсегда должен забыть о всяких там изысках: о чистой теории, о метафизике и онтологии – отправляйся-ка, батенька, на поклон к «папе Гранту». Он определит, чем лучше для тебя заниматься.

Осознание себя *специалистом* накладывает ограничения не только на понимание философского знания, но и на разумение своей собственной преподавательской деятельности, в которой, как ни странно, нет места *конкретному* человеку – не он ли расположился где-то совсем рядом, неподалеку от преподавателя? Философ-специалист с высоты своей кафедры обращается не к живым людям с их реальными проблемами¹, а к неким будущим специалистам в целом, обладающим набором абстрактных параметров, которыми (во их же собственное благо) нужно овладеть во что бы то ни стало. Философ в *теории* может быть прекрасным мыслителем, гением, создателем небывалых философских концептов, но стоит ему взойти на кафедру, примерив на себя сюртук преподавателя, он тут же превращается в заурядного статиста и начетчика вербальных схем и пропозиций, которому нет никакого дела до того, что происходит в головах и душах его слушателей. А что если, все обстоит именно так, что само наше понимание философии никак не связано необходимостью разобраться с тем, что происходит с тобой и с другими людьми в тот момент, когда ты занимаешься чем-то?

Не удивительно, что существующая форма преподавания философии не вызывает особого интереса у *случайных людей*. Философия, существующая в академической культуре в рамках (прости, Господи!) *специалитета*, так и не

¹ Ср. с оценкой Э. Гуссерлем состояния современной ему науки, которая «...в принципе исключает как раз те вопросы, которые являются животрепещущими для человека, подверженного в наши злосчастные времена крайне судьбоносным превратностям: вопросы о смысле или бессмысленности всего этого человеческого вот-бытия. ...Что может наука сказать о разуме и неразумии, что может сказать она о нас, людях...». См.: Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию. СПб., 2004. - С.20.

смогла доказать, что способна приносить измеримую и наукоемкую пользу. Она никогда и не сможет этого сделать, потому как задачи у философии совершенно иные. Но, с другой стороны, необходимо признаться: свои собственные задачи европейская философия, кажется, не готова решать в полной мере. Философ, несмотря на декларативные признания верности принципу рефлексивности, *в жизни своей* вполне сносно может без него обходиться.

Далее мы предлагаем обратиться к иному пониманию философии – восточному, где принцип осознанного поведения является тотальным, захватывающим всю жизнь (и не только) человека, где одним из эффектов философствования является не столько способность производить тексты, но возможность лучше понимать и даже чувствовать другого человека.

Мы собираемся говорить о традиции тибетского буддизма. Наш выбор исключительно случаен, он ничего не говорит о наших идеалах. Он вообще в данном случае не связан понятием правильного или ложного. Наша задача гораздо менее масштабная: показать возможность *иного* понимания философского дела, не чуждого сострадания к любому человеку. Все, о чем мы собираемся говорить, имеет отношение не к *ним*, а к *нам*. Это нам нужно понять: что происходит? И решать этот вопрос нужно *здесь*, а не *там*.

Поскольку всем нам рекомендовано лаконично и без изысков выражать свои мысли, имея в виду понятность нашей речи для любого специалиста, следуя этому полезному установлению, мы простодушно сформулируем *для себя* несколько правил, которые могут пригодиться и другим преподавателям философии, столь же склонным не пренебрегать *случайными людьми* в своей аудитории.

Правило первое. Прежде всего необходимо сказать, что для буддиста не является важным вопрос о его собственной идентичности. «Я» в буддизме – концепт совсем не первой важности. Не то, чтобы в буддизме отрицается индивидуальность – кто же это будет оспаривать?! Просто утверждается, что все самое важное, существенное и интересное происходит в момент, когда человек переходит границы своей индивидуальности, своего Эго, когда он открывает себя простору, который (весьма приблизительно) можно описать через термины «общее» и даже «всеобщее». «Приблизительно», потому что пребывание человека в особом состоянии *единства* с другими людьми и со всеми живыми существами (некоторые особенности которого можно лишь отчасти описать через термин «всеобщее») захватывает других не только в их

общих с нами качествах, но бывает также и в их конкретности, своеобразии и неповторимости. Поэтому западные дуалистические категории *общее/особенное* здесь не вполне сподручны. Но не об этом речь. Вероятно, поэтому буддисту не столь важно, как он сам или другие будут называть его – религиозным человеком, философом, психологом или этиком. Итак, наше первое правило гласит: входя в аудиторию, преподаватель должен расстаться с представлениями о самом себе как специалисте, а также со своим ожиданием, что за порогом его непременно встретит одна и та же когорта *случайных людей*. Если преподавателю это действительно удастся сделать, может случиться так, что будет иметь место самая настоящая философская беседа, потому как теперь мы непредвзято открыты любому содержанию – религиозному, психологическому, нравственному или собственно философскому. Важно помнить, что *все это* содержание может быть предметом философского рассмотрения. И, смеем утверждать, что так было не только на Востоке.

Заметим попутно (во избежание недоразумений), прежде чем расстаться с некими представлениями, преподаватель должен *иметь* эти представления – он должен твердо знать, *куда* он идет, и о *чем* он и *как* будет говорить.

Правило второе. Центральной ценностью буддийской традиции считается Знание. Только понимается оно иначе, чем на Западе. Это не позитивное знание, направленное на преобразование окружающего мира. Это и не абстрактно-теоретическое знание, которое человек добывает ценой одних только интеллектуальных усилий. Это знание опытное, но в том смысле, что оно *переживается* отдельным человеком. Буддизм потому и является еще и психологией, что он делает акцент не на вере и не на абстрактных построениях, а на том переживании, которое позволяет человеку самому убедиться и доказать истинность тех положений, которые вначале допускались как заслуживающие доверия¹. Следовательно, это Знание обладает безусловной пользой, оно практично, но только для *одного* человека. По крайней мере, до тех пор, пока другие не пережили того же самого. Но в чем же ценность этого Знания, хотя бы и для одного человека?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, полезно обратиться к различению видов ума, которые используют тибетцы. Существует много аспектов ума, но два из них наиболее важны для представителей тибетского

¹ Лама Анагарика Говинда. Психология раннего буддизма. Основы тибетского мистицизма. СПб., 1993. - С.38.

буддизма¹. Первый из них тибетцы называют *сем*. Это двойственный ум, каждый из нас знаком с ним – в одно мгновение он жаждет одного, спустя минуту – другого. Этот ум способен оправдать все, что угодно вплоть до самой бесстыдной лжи. Он творит мифы о нас самих. Но он и мыслит, достигая высот профессионализма. Он позволяет нам разобраться со всем, что происходит вокруг, но и он же способен вдруг вспыхнуть гневливостью, досадливым раздражением, извергнув на других массу негативных эмоций. Одним словом, это самый *обычный* наш ум. Двойственным он называется потому, что хаотичен, противоречив и суетлив. Он не разрешает противоречий, считают тибетцы, но создает видимость их преодоления, потому как не способен ничего изменить в принципе. Ясно, что в центре двойственного ума царственно располагается «Я». Удовлетворяя одну страсть, наше я охотно погружает себя в другую. Коловращение продолжается. Следует отметить, что с помощью одного понятия «ум» в данном случае обозначается сразу несколько разных явлений, относящихся к сфере психологии, которые европейцы обычно разделяют: это и интеллект, и эмоциональная сфера, и воля. Вторая разновидность ума – сокровенная его часть, лишенная двойственности и суеты. Этот ум называется *ригпа*. Он обитает под спудом наших обычных мыслей, эмоций и привычных забот о внешней жизни. Иногда этот второй ум неожиданно пробивается наружу, озаряя нас пониманием и глубиной смысла. Тогда наша жизнь может круто измениться.

Эти мгновенные проявления сокровенной части ума наружу в форме озарения – понял! – называются в тибетском буддизме *випашьяной* или «ясновидением». Мир в состоянии *випашьяны* открывается не с точки зрения нашего «Я», а с точки зрения глубинного ума *ригпа*. Реджинальд А. Рей, американский исследователь и приверженец буддизма, описывает историю молодой девушки 22 лет, большой любительницы «рэйва», танцевальных вечеров, происходящих в больших помещениях с обилием людей, громкой музыки и всевозможных возлияний, алкогольных и наркотических². Однажды, оказавшись на танцевальной площадке, она внезапно почувствовала потребность выйти наружу, ощутить прохладу вечерней тишины и покоя. Прогуливаясь в стороне от помещения, где все еще развлекались молодые люди, она обернулась в сторону здания, и столь же внезапно «увидела» ее как бы

¹ Согьял Ринпоче Тибетская книга жизни и смерти. Нижний Новгород, 2004. - С.70-71.

² Рей Р. Нерушимые истины. Живая духовность тибетского буддизма. М., 2004. - С.334.

внове, со стороны. Она поняла: *где* она была и *чем* занималась. Это было обилие людей, внешне разгоряченных и веселых, но изнутри исполненных отчаяния, страха и одиночества. Убегая от этих своих чувств, они и приходили сюда, пытаясь найти им замену в иллюзии экстатического витального единения...

Буддист не ищет випашьяны. Випашьяна – это то, что просто случается. Главное для буддиста – это всецело открыть себя чистоте, «нетронутому сознанию, разумному, лучистому и всегда пробужденному»¹. Ригпе. Ригпа и есть Знание в тибетском его понимании. Исследователи не совсем осторожно иногда называют ригпу всеведением². В этом случае может возникнуть неверная ассоциация с человеком, который знает абсолютно все. Между тем речь в этом случае идет совсем о другом. Просветленный или пробужденный человек – не всезнайка. Если ты не выучил и не понял сущности интегрального исчисления, даже если ты его каким-то образом извлечешь из ригпы и механически воспроизведешь, какой в этом толк? Пробужденный человек не должен знать все, зато он знает *главное* в этой жизни. Действуя из *главного*, пробужденный человек чаще других оказывается там, где нужно... В этом (относительном смысле) он обладает всеведением, поскольку заранее (для многих ситуаций наперед) знает некую возможную траекторию своей жизни, которую можно назвать «взгляд из ригпы».

Отметим несколько важных для нас свойств ригпы. Во-первых, ригпа в тибетском буддизме освящена в качестве *спасительного* знания, способного вывести нас к свету из морока небытия. Это знание формулирует для нас конечную цель, и потому оно может быть осмыслено в терминах религиозных или метафизических. Во-вторых, это *опытное* знание, открывается отдельному человеку как его (всегда своеобразное) переживание. И потому предполагает навыки самонаблюдения и рефлексии. В-третьих, важнейшей (и всегда вдохновляющей) особенностью переживания ригпы является чувство «потрясающей нежности, теплоты, уверенности и силы..., безмерного сострадания»³. Человек, имеющий опыт нахождения в ригпе, открывает для себя непреходящую ценность другой человеческой жизни и (при случае) может тоньше и глубже чувствовать другого человека.

¹ Согьял Римпоче. Там же. - С.71.

² Речь идет о работе Санкт-Петербургского исследователя Е.А. Островской «Буддийский университет», опубликованной в коллективной монографии: Категории буддийской культуры. СПб., 2000. - С.200.

³ Согьял Римпоче. Там же. - С.66.

Легко заметить, что западная культура не приемлет подобного рода знания, поскольку оно представляется ей крайне субъективным. И вообще непонятно: как его использовать, на службу чего определить? А между тем относительно этого знания нельзя сказать, кому оно больше служит, отдельному человеку или обществу. В этом знании человек выступает не от имени себя, своего «Я», но и не от имени некой абстрактной идеи, но от имени «безмерного сострадания» и не вообще к людям, но прежде всего к тем, кто находится рядом с тобой в настоящий момент.

Так попробуем же извлечь еще одно чрезвычайно простое, но от этого не менее ценное (для нас), правило: после того, как мы забыли себя в качестве специалиста, желательно *вспомнить* о том, что мы представляем собой в качестве людей, которым знакомы простые человеческие чувства... Совсем не обязательно, находясь в аудитории, быть всезнающим философом-специалистом – аудитории это не нужно (зато это всегда нужно нашему «Я»). Гораздо важнее, если студенты встретят человека, который сможет помочь им понять их самих, опираясь на свой *опыт осознания себя*, и прояснить им собственные переживания и мысли. К сожалению, сегодня это является большой проблемой: не все люди могут не то, чтобы выразить то, о чем они думают и чувствуют, но даже, увы, не всегда способны они сказать добрые слова в адрес самых близких своих людей – просто не знают, как это сделать.

Правило третье. Мы только что рассмотрели буддийское понимание Знания. Важная его характеристика – индивидуальность. Это значит, что оно обнаруживает себя сугубо индивидуальным образом в переживании. С другой стороны, в состоянии ригпа человеку открывается единая природа всего, но *вне различения на общее/особенное*. Другими словами, «знающий человек» в буддийской традиции будет всегда работать не с идеями, а с *конкретным человеком*, предоставляя ему возможность самому встретиться с нужной для него идеей. Второе правило как раз и предназначено напомнить нам о ценности конкретной человеческой жизни. Прежде чем мы введем третье наше правило, сделаем небольшое отступление в сторону и немного расскажем о том, с кем все же имели дело буддийские мастера. Явно это были не *случайные люди*.

Традиционное буддийское образование функционировало на базе крупных монастырей, которые обычно представляли собой ту или иную буддийскую школу. Монахом мог стать мирянин, вне зависимости от его имущественного статуса, но, как правило, монастырю «принадлежал» каждый

второй ребенок мужского пола¹. Стоит обратить внимание на этот факт и вот в каком отношении. В монастырь на обучение отправлялся человек, который с самого раннего своего возраста *знал*, чем он будет заниматься. Разумеется, здесь возможны вариации – не всем «вторым детям мужского пола» очень уж хотелось в монастырь, но в рамках традиционной культуры человек принимает свою социальную роль как необходимость, которой надлежит неуклонно следовать. Важным благоприятным фактором, располагающим к обучению, является особая, годами формируемая, *психоментальная* готовность к обучению, которой по понятным причинам лишены европейцы. Молодые девушки и юноши на Западе *выбирают* свою профессию, они ищут, пробуют свои силы то там, то тут, ошибаются, находят себя или теряют. Ничего здесь не возбраняется, в том числе и серьезные ошибки – от них никто не застрахован! Тибетский мальчик или юноша (в монастырь шли как юноши, так и дети, не достигшие пубертатного возраста) не может выбирать, он не ищет себя – нет там такой проблемы. Проблема в другом: принять то, в чем ты *уже* находишься, разобраться с тем, что произошло без твоего соизволения. Таким образом, проблема свободы решается тибетскими юношами в терминах *внутренней*, а не внешней свободы. Это означает, что у тибетского юноши с самого начала больше шансов относиться к своему обучению как к собственному *призванию*, именно потому что он, как ни странно, лишен проблемы выбора своего пути. Итак, если говорить о традиционной буддийской культуре, то на обучение к мастеру попадал все же не всякий мальчик или юноша, но только «второй в семье», да и то среди этих последних, сумевший распознать в себе интерес к религиозно-философскому размышлению. И вот этой второй цели – понять себя и на основе этого понимания сделать осознанный выбор – служит своеобразный «институт» самоопределения, существующий в рамках буддийских монастырей.

Каждый ученик, достигший двадцати двух лет, должен *сам* сделать окончательный выбор между мирской и монашеской жизнью. Он может завершить курс общего буддийского образования, вернуться в свою семью и стать образованным мирянином, членом буддийской общины, либо он располагает возможностью остаться в монастыре. И здесь у него также существует две альтернативы: ему не возбраняется остаться просто монахом или же продолжить свое образование в монастырских школах университетского

¹ Категории буддийской культуры. СПб., 2000. - С.197-198.

уровня. Интересно отношение в традиционной буддийской культуре к проблеме индивидуального выбора. В европейской культуре – это неотъемлемое право каждого свободного гражданина, и эта ценность, безусловно, вызывает уважение. Но *реально* сделать выбор оказывается способно не так уж и много людей. И преподаватели по работе со своими студентами это хорошо знают. К сознательному выбору оказывается способен *зрелый* человек, то есть а) человек, оказавшийся в ситуации реального самоопределения (никто за него ничего не может сделать); б) вынужденный понимать то, что происходит в его душе; с) человек, которому ненавязчиво помогают осознать то, что происходит с ним. Одним словом, к сознательному выбору в будущем оказывается способен «второй ребенок в семье», попавший в руки хорошего мастера.

Когда юноша попадал «в руки» буддийского мастера, то его учили прежде всего тому, как он должен работать с имеющимся комплексом буддийских идей. Этой цели служит концепция трех видов *праджн* или типов понимания. Один из мастеров тибетской традиции Бон (Тендзин Вангьял Ринпоче) сформулировал эту концепцию в лаконичной формуле «выслушать, обдумать, пережить».

Первое, чему должны научиться ученики – это слушать и запоминать услышанное. В традиционной культуре освоение знания происходило двумя путями – путем устных рассказов и объяснений или путем чтения и осмысления священных текстов. Итак, первое, что требуется ученику: узнать о том, *что* утверждается в традиционном учении. Оказывается, выполнить это простое пожелание не так уж и просто.

Вторая праджна переводит идею на рассудочный уровень и обязывает учеников самостоятельно поразмышлять над услышанным. Хороший ученик должен, например, уметь соотнести новое знание с уже имеющимся. Или быть способным разложить знание на некие составляющие и самостоятельно установить возможные связи между частями этого знания.

Третий уровень понимания предлагает ученикам сделать изучаемый объект *своим*, то есть пережить его как часть себя. Мы, наконец, понимаем, что все это значит. Фактически речь идет о *выводе* относительного какой-то идеи или учения, который может прийти к нам в форме интуитивного прозрения, *випашьяны*.

Концепция трех праджн может быть рассмотрена в качестве инструмента, фиксирующего *уровни* освоения идеи, начиная с запоминания и заканчивая интуитивным прозрением в ее суть. В этом случае мы получаем в свое

распоряжение средство, позволяющее нам отслеживать степень освоенности того или иного знания. Кто-то из учеников может «проскочить» первый уровень и начать размышлять над идеей, которая, на самом деле с самого начала будет другой. Или же можно надолго остановиться на рассудочном уровне – все размышлять и размышлять, разлагать на части и разлагать, так и не добравшись до ясного понимания того, с чем ты имеешь дело и какое «место» мыслимое может занимать в твоей душе. Важно иметь в виду: для того, чтобы использовать концепцию трех праджн в качестве рабочего инструмента, учитель еще прежде должен отрефлексировать ее в себе. Он сам должен мастерски уметь «путешествовать» с уровня на уровень. Только тогда он сможет научить этому кого-то другого. А уж как это тяжело просто выслушать другого человека, поразмышлять над услышанным, а тем более понять всей своей душой, это мы хорошо знаем...

Сформулируем в этой связи третье наше правило: занятия по философии – это не только работа с идеями, но и самое главное – с конкретными людьми. Поэтому важно обращать внимание на то, *как* слушатели понимают себя, и *как* это делаешь ты в процессе своей преподавательской деятельности. Простое и совсем не новое правило, но упорное и сосредоточенное следование ему, как это показывает опыт обучения в буддийских монастырях, очень даже полезное предприятие, как для учеников, так и для учителей.

Нас могут спросить: какое отношение концепция «высшего знания» – ригпы – имеет к преподавателю философии? Отвечаем: никакого. Но вот *осознание* того, что происходит в нашей душе на самых разных ее «уровнях», имеет непосредственное отношение к преподавательской деятельности. А еще – искренний интерес к тому, *кто* находится прямо перед тобой. Тогда, возможно, мы не принесем своим преподаванием слишком уж много вреда другим людям. Вот и все правила. К сожалению, их приходится снова напоминать *специалисту*. И это, простите, еще не вся мораль.

Нам остается сделать заключение относительно философии, которая может быть интересна не только профессионалам. Если преподавателю удастся забыть в себе специалиста и вспомнить о том, что всегда с ним, но почему-то припасено на *другой* случай – нежности, теплоте, сострадании, так ли уж важно, чем ты занимаешься?! Иногда мы будем говорить о конечных целях нашего существования, и тогда не возбраняется задуматься на темы метафизического и религиозного характера. Порою, наш разговор будет иметь отношение к тому,

что происходит в нашей душе – что ж, в таком случае мы не упустим случая войти в контакт со сферой психологии. Ну, а если кому-то удастся выразить осмысленное и пережитое в терминах философских – честь ему и хвала¹.

Полагаем, не важно, как называют тебя другие люди, а уж сам себя ты всегда как-нибудь обругаешь...

§ 4. Образ перспективы и перспективы образования: взгляд с сегодняшнего дня

Желание выйти за рамки наличного бытия и заглянуть в свое будущее сопровождает человечество издревле. Многочисленные образы будущего, пути и способы его приближения по ходу истории практически стремятся в бесконечность. Тем не менее, в хитросплетении цели и средств ее реализации столь же давно обозначилась связка: перспектива общества - достижения и перспективы образования. Осознав этот факт, наши далекие предки ввели, в частности, институт инициации – посвящения во взрослую жизнь. Правда, само понимание взрослой/будущей жизни было особенным. Своеобразие заключалось в том, что прошлое, настоящее и будущее как моменты исторического времени качественно не различались. Отсюда и главное требование как к модели образования, так и практике образовательной деятельности по отношению к молодежи – для успешного бытия во взрослой жизни молодым было необходимо абсолютное усвоение имеющегося в социуме знания, опыта. Точнее, выполнение данного требования было не только необходимым, но и достаточным условием, гарантирующим желаемый результат. И неудивительно, ведь ход жизни представлялся нашим предкам как движение по кругу. В нем каждое следующее поколение чуть ли не буквально повторяло шаги предшествующего поколения. Это – постфигуративная культура. В ней, как пишет американский этнограф Маргарет Мид, «... каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного

¹ Ср. с определением специфики буддизма тибетским ламой: «как переживание и путь практического осуществления буддизм есть религия; как мыслительная, понятийная формулировка этого переживания – философия; как результат системы самонаблюдения – психология; а из всего этого вытекает норма поведения, которую мы называем этикой (при рассмотрении ее изнутри) или моралью (при рассмотрении извне)». См.: Лама Анагарика Говинда. Психология раннего буддизма. Основы тибетского мистицизма. СПб., 1993. - С.8.

будущего, отличного от их собственного прошлого...прожитое ими – это схема будущего для их детей»¹.

Из этого сюжета можно сделать различные выводы. Первый и самый очевидный – перспективы образования детерминированы представлениями о будущем общества, а с момента начала глобализации исторического процесса – перспективами всего человечества. Даже опираясь на эту детерминацию, историко-философская мысль демонстрирует различные принципы построения образов будущего. Во-первых, понимание будущего может покоиться на не различении качественного своеобразия моментов исторического времени. И тогда оно в основном ориентировано либо на прошлое, либо отождествляется с настоящим как идеальным состоянием. Обе части дилеммы объявляются как «золотой» век человечества. Во-вторых, оно может быть представлено как нечто качественно иное, чем прошлое и настоящее. При этом качественная неповторимость будущего, в свою очередь, может быть результатом либо преемственности этапов истории, либо – их абсолютного противопоставления друг другу. Соответственно и модели образования и образовательная деятельность должны считаться с такими видениями перспективы.

В первом случае влияние образа человека, соответствующего воображаемой перспективе в целом не учитывает его индивидуальных особенностей. Они остаются невостребованными. Это – процесс, направленный на тиражирование общего для всех, во всем и на все времена; практически не приходится говорить о состоятельности образовательных программ, о поиске более совершенных по сравнению с наличными средств образования. В известном смысле неправомерно использование понятий «образ перспективы» и «перспективы образования», поскольку здесь все дано раз и навсегда. В этом плане показательных примеров много: здесь и конфуцианство с его призывом восстановления и закрепления в настоящем традиций понятого как нечто идеальное прошлого; на более высоком уровне подобный подход повторяется в буржуазную эпоху. И в ней торжествует известный житейский принцип «от добра добро не ищут», но уже за идеальное состояние принимается буржуазное настоящее человечества. Теория и практика образования и в этом случае имеют дело с массой, практически недифференцированной. В результате формируется частичный человек в том смысле, что все его знания, навыки, умения в

¹ Цит. по: Гусинский Н. Э., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – С. 64.

конечном итоге подчинены одному – получению максимальной прибыли, принимаемой за интегральный критерий совершенства человека¹.

Только в случае различения качественной неповторимости будущего и может идти речь о перспективах образования. Но, как уже отмечалось, даже тогда будущее человечества может быть представлено, по меньшей мере, двояко. Когда образ перспективы не имеет ничего общего с прошлым и настоящим общества перед образованием ставится цель формирования человека, сбросившего с себя свою предысторию абсолютно. В этом – негативная сторона всей подобной футурологии, с древнейших времен до современности. Стремление к абсолютному совершенству приводит ровно к противоположному результату. И история не раз демонстрировала это и, как правило, примерами, затмевающими попытки предугадать такую перспективу средствами не только философии, но и литературы и искусства. Только одних масштабных проектов переделки человека «инженерами человеческих душ» и только в XX и начале XXI столетий было столько, чтобы в ужасе отвернуться от них и предать анафеме саму такую мысль. Даже, если она продиктована самыми благими пожеланиями: ведь цена всегда оказывалась несравнимо выше результатов. Чего стоят непрекращающиеся попытки переделать восточного человека по меркам западного мира. Исходя из порочного убеждения в его дикости, желая скорее цивилизовать жителей Востока и преподнести «дикарям» их светлое будущее на тарелочке с голубой каемочкой, в качестве самого действенного средства «учителя» во все времена брались, в конечном итоге, за оружие (будь то хлыст колонизатора в Индии или так называемое сверхточное оружие в Ираке, Югославии). И сами опускались ниже дикарей, превращаясь в драконов.

Важнейшее значение в построении образов будущего имеет проблема «общество-человек», основные способы решения которой были обозначены уже в античности. Так, в концепции Платона проблема решалась путем жесткого подчинения интересов человека интересам государства/общества. Соотнося их как часть и целое, Платон отводил образованию функцию подготовки подрастающего поколения к выполнению заранее predeterminedенных каждому

¹ От рассматриваемого подхода необходимо отличать желание удержать и приумножить достигнутый обществом позитив, но использовать его для достижения качественно иных, чем наличность, перспектив. В основе этого желания мудрость человеческая, усмотревшая в повторении мать учения и, в то же время, считающая: делать можно и нужно не только как я, но и лучше меня.

(рождением в определенной среде, природными задатками и т.д.) социальных ролей. А это, в свою очередь, гарантировало бы невозможность отхода от идеальных государственных порядков. Развитие личности, раскрытие его талантов, формирование способностей к самоуправлению не рассматривались как главная проблема образовательной деятельности.

Элементы альтернативного подхода можно найти в учении Аристотеля об идеальном обществе, например, в сюжетах о добродетели и добродетельном человеке, о благотворном влиянии частной собственности на характер общественных отношений через изменение внутреннего мира человека, обладающего этой собственностью. Только тот гражданин, который умеет определять местоположение добра (а это умение не дается от рождения, потому требуется кропотливая воспитательная работа), как считал мыслитель, усиливает государство¹.

Известно, что альтернативные подходы, будучи взаимоисключающими, как правило, дают лишь частичное решение проблемы. Это справедливо и в нашем случае. Образовательно-воспитательные теории и практики, жестко противопоставляющие часть (человека) и целое (общество) друг другу, в конечном итоге имеют один и тот же результат - деградацию и человека, и общества. Он достигается либо превращением человека в безмолвный винтик сложного механизма (человек типа «чегоизволите?»), либо снятием с себя всех общепринятых моральных ограничителей человек начинает мнить себя богом, а фактически становится животным. Очевидно, что достойное решение проблемы предполагает диалектическое сочетание интересов части и целого.

В истории философской мысли такая попытка постепенно обретала себя в концепциях, где доминирующей выступала идея движения общества по пути все большего раскрытия человеческого духа, творчески созидającego и его самого, и его окружение. Большую роль в этом сыграли деятели Ренессанса, Просвещения. Понимая человека как разумно деятельное существо, они обосновывали его самоценность, самодостаточность и предлагали конкретные образовательно-воспитательные программы, способствующие самореализации индивида (такой программой, на наш взгляд, можно считать 17-ти томную французскую «Энциклопедию»). Однако довольно скоро обнаружилась ограниченность ренессансных и просветительских концепций человека и

¹ См. об этом: Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (Эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). – М.: «Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина», 1997.

общества. Их оборотной стороной оказалась крайняя индивидуализация социума, где каждый противостоит каждому и потому является для другого – как писал Гегель о гражданском обществе – лишь средством. Основанная на этом принципе модель образования, желая видеть в человеке победителя всегда, во всем и практически любой ценой востребовала от человека лишь определенных качеств: профессиональных знаний, навыков и умений, деловитости и т.п. И, в принципе, готовила «царя зверей», став коим, человек незаметно превратился в зверя, хотя и разумно действующего. Но так ли уж и незаметно? Ведь были философские системы, где подвергалось сомнению преувеличение значения рационального в жизни человека и общества, в которых осознавалась потребность в этической нагруженности мировоззрения. Все это способствовало пониманию необходимости сдерживания безудержной активности индивида категорическим императивом «не делай другому того, чего не желаешь для себя». Появляются представления о будущем человечества на коммунистических началах, где действует принцип «свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех!». Такое общество предполагает конкуренцию образовательных программ, переход от субъект-объектных к субъект-субъектным отношениям между воспитателем и воспитуемым, перманентное самообразование человека, мораль коллективиста.

Подобная перспектива стала обладать огромной притягательной силой и, конечно же, не могла не привлечь всеобщего внимания. Идея воплотилась в практике коммунистического строительства, которая, к сожалению, оказалась далеко небезупречной. Удивительно, но, тем не менее, факт (как нам представляется) – при многократных заявлениях о подготовке коммунизма всей предшествующей историей, последняя, если и присутствовала в практике социалистического и коммунистического строительства, то, в основном, в виде «родимых пятен», от которых необходимо было избавиться. Тем самым разрывалось единое пространство общечеловеческого бытия не только в аспекте прошлого, но и в режиме реального и будущего времен. Соответственно и в образовательной деятельности отсекался весь ее исторический контекст помимо того весьма малого объема общечеловеческой культуры, что считалось возможным хоть как-то совместить с пролетарской культурой. В результате образование и воспитание не способствовали раскрытию сущностных сил человека, а, как и в прежние эпохи, формировали частичную личность. Практическое же воплощение образа светлой перспективы вопреки призывам

В. Ленина все менее становилось живым творчеством народа, что говорило о культивировании рабского в человеке. Таким образом, воплощался известный принцип: хотели как лучше, но получилось как всегда.

Новый всплеск футурологических концепций отмечается примерно со второй половины XX столетия. Насыщенность времени такими событиями как две войны мирового масштаба, непрекращающиеся локальные войны, глобальный экологический кризис, международный терроризм, революционные общенаучные достижения потребовали переосмысления общепринятых взглядов на многие аспекты жизни общества. Во множестве концепций экономического, социологического, культурологического, естественнонаучного, философского толка уточнялись смысл и назначение истории, образ перспективы человечества, содержание образования и образовательной деятельности в ваянии образа субъекта - носителя будущего общества. Концепции эти не всегда гармонируют друг с другом, бывает, и расходятся в диаметрально противоположных направлениях. Пожалуй, главное различие между ними связано с их адекватностью тем реалиям, на которых эти концепции «вырастают». Есть явно утопические представления, сформированные на абсолютизации поверхностных тенденций общественного развития. Приковав к себе, хотя и ажиотажное, но временное внимание, они перестают возбуждать интерес ученого сообщества. Но существуют и иные концепции. В некоторых из них намечается отход от сверхидеологизированных представлений о будущем человечества. Они связаны с именами У. Ростоу, Дж. К. Гэлбрейта, Д. Белла и других авторов различных вариантов теорий конвергенции, постиндустриального, технотронного обществ. В них будущее представлено в единстве противоположных сторон, там есть место и добру, и злу, указывается на некоторые глубинные тенденции, характерные для будущего всей цивилизации. Одной из таких всеохватных тенденций, по мнению авторов и сторонников данных и подобных им теорий, является тенденция к скачкообразному (революционному) росту в жизни общества роли и значения знаний.

Так, в 60-х годах XX века Р. Лэйн в работе с символическим названием «Общество знания» писал, что его члены «... а) познают основы своих представлений о человеке, природе и обществе; б) руководствуются (возможно, бессознательно) объективными стандартами истины, а при достижении высшего уровня образования следуют научным правилам доказательства и построения

выводов; в) выделяют значительные ресурсы на получение знаний, в результате чего имеют большой их накопленный объем; г) систематически собирают, организуют и интерпретируют знания для извлечения из них всего того, что полезно для практических целей; д) используют знания для демонстрации (и, возможно, модификации) своих ценностей и целей, а также для их совершенствования...Корни общества, обладающего знаниями, уходят в эпистемологию и логику знания»¹.

Однако в вопросе о том, как конкретно под воздействием растущего объема и влияния знаний изменятся характер общественных отношений, цель и содержание образовательно-воспитательных программ исследователи занимали различные, порою противоположные позиции. Некоторые исследователи были склонны преувеличивать значение естественнонаучных и технических знаний как в целом нейтральных в идеологическом плане перед социогуманитарными.² В их концепциях присутствовала довольно четкая мысль о том, что такие знания чуть ли не сами по себе способны прекратить бесконечные социальные конфликты, а также излечить иные болячки общества. Отсюда вполне логичными были и упрощенческие модели образования, где понятие «образование» истолковывалось как некое достояние, обладанию которым личность должна была стремиться. Иначе говоря, образование представало как нечто статичное, а его обладатель представлял собой пассивный объект воздействия, «сосуд» для наполнения готовыми знаниями определенного толка. Отсюда был один шаг к интерпретации личности как функции, содержанием которой являлось воспроизводство понятий как идеальных общественных отношений. Тем самым продолжалась традиция массового образования, характерная для предыдущего, индустриального, этапа развития цивилизации.

Другое истолкование понятия «образование» основывается на принципиально ином видении перспектив будущего человечества и тех революционных изменениях, которые претерпевает знание.

В представлении некоторых аналитиков общество будущего уйдет от массового производства и, соответственно, массового потребления; в социальном плане оно будет представлять собой мозаичное панно из множества малых социальных групп. По-другому говоря, произойдет демассификация

¹ Цит. по: Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.:Academia, 1999. – С. 237.

² На это указывал, в частности, Д. Гэлбрейт в работе «Новое индустриальное общество» - М., СПб., 2004. – С. 525.

общества. Что касается знания, то его объем, во-первых, вырастет многократно и будет увеличиваться быстрыми темпами, что приведет к столь же быстрому их устареванию; во-вторых, свободное распространение знания посредством Интернета приведет к исчезновению монополии на него. Как результат – кардинальные изменения произойдут и в основах образовательной деятельности. Она будет осуществляться, прежде всего, на принципах непрерывности, конкурентности образовательных моделей, демократичности во взаимоотношениях ученика и учителя. На второй план отойдет проблема заучивания готовых истин, знаний; актуальными станут вопросы о способах получения, систематизации и этических аспектах применения и распространения знаний.

Но и это, оказывается, не исчерпывает всех особенностей картины будущего людей и будущего их образования. С точки зрения известного американского социолога Э. Тоффлера необходимо учесть, что, во-первых, общество будущего – это общество третьей волны, где человек «играет» уже не с природой и техникой, а с себе подобными; во-вторых, важнейшей тенденцией современной цивилизации является глобализация, понимаемая как взаимоувязывание всех сфер жизни различных отрядов человечества¹. Из этих особенностей вытекает важное требование и к образовательной деятельности: оказывается уже недостаточным только непрерывное пополнение багажа знаний об обществе, природе, человеке. В условиях столкновения культур, ментальностей не менее востребованными становятся этическая составляющая образования, воспитание навыков и умений межличностной/межкультурной коммуникации.

Наиболее полно и последовательно такая позиция нашла отражение в философских концепциях. Как известно, в прошлом столетии произошел явный поворот в философском понимании общества: его функционирование и развитие стали истолковывать прежде всего с позиции коммуникативных способностей человека. В свою очередь это возбудило предельное внимание к проблемам языка, дискурса. Так, М. Хайдеггер заявил, что язык – дом бытия, в нем и в мысли открывается бытие². Его соотечественник, представитель франкфуртской школы Ю. Хабермас в работе «Демократия. Разум.

¹ См.: Тоффлер Э. Метаморфозы власти. Знание, богатство и сила на пороге XXI века. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2004. – С. 18.

² См.: Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Magenim, 1997 - С. 166.

Нравственность» утверждал, что разумное переустройство общества возможно лишь на основе различных форм коммуникации. Именно дискурс, с точки зрения Ю. Хабермаса, позволяет вырабатывать правила совместного общежития¹. Тем самым он признавал возможность метаязыка и, соответственно, возможность прояснения в рамках дискурса единого смысла истории.

Противоположную позицию в вопросе о возможности метаязыка занимает постмодернизм. Высказывая целый ряд конструктивных педагогических идей (например, настаивая на необходимости учесть все возможные точки зрения, его сторонники, по существу, требуют расширения образовательного пространства, увеличения его насыщенности и многообразия за счет привлечения как можно большего числа мнений. В результате каждый - прежде всего, учитель и ученик - рассматривает свою личную точку зрения как одну из возможных в большой совокупности различных взглядов), он отвергает возможность метаязыка. Признание такой возможности, с точки зрения его сторонников, ведет к подчинению ко всякой заданной или устоявшейся норме. А постмодернисты являются противником любой иерархии, в том числе власти учителя над учеником, власти какой-либо общепризнанной образовательной программы².

Понять такую позицию и частично ее принять можно. Отвергая возможность метаязыка постмодернизм, скорее всего, преувеличивает негативные политические аспекты глобализации: когда встреча культур заканчивается, как правило, конфликтом или желанием одной из них непременно доминировать над другой. Но есть же и контрпримеры, опровергающие абсолютную неизбежность столкновения цивилизаций. Впрочем, дело не в примерах, которые, как утверждается в одном высказывании, не о чем не говорят. Пожалуй, решающее значение имеют (если взять образовательно-воспитательную сферу) отношения «родители (старшие, учителя) – дети (младшие, ученики)». Их природа предполагает ведомых и ведущих, хотя бы и на определенный промежуток времени. Очевидно, что проблема не в наличии иерархии как таковой, а в мере отношений господства – подчинения: направлена ли она на консервацию этих отношений или способна в

¹ См.: Хабермас Ю. Указ. соч. – М.: Наука, 1992. – С. 43.

² См.: Гусинский Н. Э., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2003. – С. 125-135.

конечном итоге воспитать самостоятельную, творческую личность? Значит, метаязык возможен и необходим. Но какой метаязык? Кто может быть носителем такого языка? Отвечая на эти вопросы, крупнейший философ XX века Э. Гуссерль, сравнивая возможности науки и философии, отдал свой голос в пользу философии и философов. Почему? Дело в том, что, во-первых, язык естествознания игнорирует его собственный смысловой фундамент, жизненный мир; во-вторых, только «... в философии мы – функционеры человечества, как бы мы не хотели отречься от этого»¹. Трудно не согласиться с мыслителем, имея при этом в виду этически нагруженную, а не сциентизированную философию.

Его высказывание справедливо не только относительно науки и ее представителей. Сегодня, когда наблюдается своеобразный ренессанс религиозности, представители церкви пытаются преподнести язык религии как тот, на котором единственно возможно найти решение общественных проблем. Не умаляя достоинств религии, все же нельзя пройти мимо того бесспорного, на наш взгляд, факта, который более говорит о разъединяющем людей, нежели объединяющем ее значении. Поэтому понятна та настороженность, с которой была встречена попытка внедрения основ религиозного мировоззрения в российскую систему образования и воспитания. В условиях поликонфессиональности, пронизывающей все уровни нашей действительности, последствия такой затеи скорее отрицательные, чем положительные.

Кроме того, в негативный баланс религиозного сознания необходимо засчитать также еще один момент. Акцентируя внимание на иррациональных аспектах бытия, религия лишает человечество перспективы. Имеется в виду следующее. Давным-давно установлено, что все имеющее начало имеет и конец. Относят данную истину и к жизни на Земле. По оценкам некоторых ученых тенденция к глобальному экологическому коллапсу началась около ста миллионов лет назад, когда гоминида не было и в помине. С затуханием вулканической активности планеты стала падать продуктивность биоты. Окончательно это произойдет в пределах ближайших 3-4 миллионов лет². Это означает, что существование жизни на Земле ограничено естественными законами. Но исключает ли данный факт отсутствие иной перспективы для цивилизации вообще? Оказывается, что нет. Перспективы цивилизации

¹ См.: Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная философия // Вопросы философии. – 1992. - №7. – С. 145, 164.

² См., напр.: Назаретян А. П. Агрессия, мораль и кризисы в развитии мировой культуры (Синергетика исторического прогресса). Курс лекций. – М.: Наследие, 1996. – С. 158.

считаются беспредельными. Временные ограничения, накладываемые естественными законами, можно «снять» интеллектуальным вмешательством, поскольку одним из основных векторов развития не только Земли является вектор все большего удаления «от естества». Цивилизация как неравновесная система не только сохраняет себя благодаря вмешательству в стихийные процессы, но, как указывает А.П. Назаретян, способна обеспечить себе безграничную перспективу развития.¹

Среди множества образов будущего особое место занимают те, которые, в конечном счете, исходят из постнеклассической общенаучной картины мира как составной части нового философского мировоззрения. Она (постнеклассическая НКМ) опирается на фундаментальный принцип универсального (глобального) эволюционизма, объединяющего в единое целое идеи системного и эволюционного подходов. Принцип этот вновь актуализирует известную восточную мудрость о том, что когда рвешь травинку – вздрагивает вся Вселенная. Она описывается как единая целостность, в которую входят мироздание, биосфера, ноосфера, общество, человек и т.д. И эта целостность предстает такой большой системой, в которой число элементов недоступно для поэлементного анализа (фактически в подобных системах не имеет принципиального значения, является ли число элементов слишком большим или бесконечным). Центральной идеей универсального эволюционизма является идея коэволюции, т.е. сопряженного, взаимообусловленного изменения систем, или частей внутри целого.

Применительно к выстраиванию и образа перспективы, и перспективы образования эта идея имеет целый ряд принципиальных следствий. Прежде всего, отвергаются все прежние концепции, исходящие из линейного представления о происходящих в них изменениях. Тем самым оказываются несостоятельными однозначные прогнозы относительно ожидаемых следствий из действий, совершающихся в этих системах. В свете сказанного становятся объяснимыми провалы многих известных истории самых гуманных проектов переустройства общества и воспитания более совершенного человека. Их «червоточинка» заключалась в переоценке возможного кумулятивного эффекта ограниченного числа факторов (как правило, единственного), воздействующих на объект интереса. При этом суждение строилось по типу: чем сильнее

¹ См: там же.

причина, тем сильнее следствие. Но даже при таком подходе сохранялась возможность корректировки выбранного направления. Многие зависело от всесторонней оценки причины провала проекта. Так, если она оказывалась вне проекта, то шансов для его успешной реализации практически не было. Мир по принципу «либо-либо» делился на врагов и сторонников прогресса, добра и зла. Естественно, что все хорошее связывалось с авторами и участниками переделки общества и человека на понятых как идеальных началах, все плохое – их оппонентами. Как результат – появляются утверждения об абсолютно совершенных теориях, избранных нациях и верах, «странах зла» и соответствующая таким представлениям образовательно-воспитательная деятельность. На практике это – геноцид, концлагеря, межрелигиозные конфликты, новое рабство. Если же причина провала хоть как-то связывалась с содержанием проекта, то оставалась возможность сохранения стратегии движения в целом при изменении тактических ходов. В свое время такой подход к строительству социализма в России продемонстрировал В. Ленин, выдвинув новую экономическую политику (переход к продолжительной осаде капитала) взамен военного коммунизма (кавалерийской атаки на капитал). Фактически такую же позицию занимали некоторые страны Восточной Европы, предлагая теорию и практику социализма с «человеческим лицом» вместо того реального, с его значительным бюрократизмом и антидемократизмом. Неумение, нежелание воспользоваться предоставленным шансом обернулось, в конце концов, дискредитацией социализма и коммунизма не только как практики, но и как цели общественных преобразований. И не помогли никакие усилия образовательных учреждений: контраст между тем, чему учили в них и реальностью, был не в пользу первого.

Другой важной стороной признания идеи коэволюционного развития систем является необходимость формирования у личности посредством образовательно-воспитательных программ умения понимать широкий и, даже, глобальный контекст исследуемой проблемы. Неумение контекстуализировать любую проблему (в нашем случае проектирование образа будущего и перспектив образования) означает замыкание в пространстве собственного мирка, где и может чувствовать себя комфортно ограниченный человек. При этом образ любого другого непременно воспринимается как образ врага, что приводило и приводит к непрекращающемуся истреблению человека человеком, к углубляющейся пропасти между человеком и природой, итогом чего может

быть только один образ перспективы: отсутствие самой перспективы человечества.

Таким образом, анализ опытов составления образов будущего и перспектив образования позволяет утверждать, что все они историчны. Попытка представить какую-либо из них как внеисторическую обречена, как показывает время, на провал. Тем не менее, нельзя игнорировать и тот бесспорный факт, что из эпохи в эпоху проекты будущего людей и перспектив их образования включают некоторые постоянные величины. Одна из них - это проблема сочетания интересов личности и общества. Думается, что формула решения этой проблемы найдена и звучит она следующим образом: «свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех!». Другая - проблема соотношения объективных знаний об устройстве человека, общества, мира и норм морали, которыми человек должен руководствоваться, применяя свои знания. Стремление обойтись «голыми» знаниями о мироустройстве, игнорируя нравственность, мораль (в том числе, превознося дисциплины естественнонаучного цикла во вред социогуманитарным) дорого обошлось и обходится человечеству. Важной постоянной проектов будущего и перспектив образования является вопрос формирования толерантного отношения к образу другого. В условиях глобализации этот вопрос еще более актуализируется.

Глава 3. ДЕНЬ СЕГОДНЯШНИЙ, ИЛИ ЛАБИРИНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

§ 1. Образование как синергетическая система

В первой половине XIX века немецкий педагог и теоретик образования Фридрих Фребель отмечал, что существуют эпохи, когда образование становится в центр общественного интереса. Это утверждение можно в полной мере распространить и на нашу эпоху, в которой со всей очевидностью проявилась глубокая зависимость современной цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые закладываются в образовании. Современная эпоха предъявляет к образованию свои требования, которые В. Розин назвал «социальными вызовами времени»¹.

Один из первых по значению вызовов – глобализационные процессы. Наряду с возможностями приобщения к мировой культуре, мировому опыту, общечеловеческим ценностям и новыми возможностями развития обнаруживаются и негативные последствия этих процессов. Глобализация в ее нынешнем виде – это реализуемый усилиями многих стран и народов сценарий тиражирования западноевропейских и североамериканских образцов мышления и организации социальной и культурной жизни в масштабе мирового сообщества. Фундаментальным принципом глобального развития мира по существу выступил принцип экономической выгоды и экономической целесообразности. Все прочие сферы общественной жизни, и образование в том числе, постепенно стали превращаться в инструмент экономической политики.

Современное состояние российского образования является результатом частичной деконструкции его классической модели, причем эта деконструкция происходит во многом под влиянием глобализационных процессов. Как результат, образование не только утрачивает явные целевые установки и приоритеты, но и последовательно редуцирует к обучению, а обучение, в свою очередь, к профессиональной подготовке. Основание российской образовательной системы оказалось пропитанным духом меркантилизма и стало приобретать однобокие формы, преимущественно способствуя выполнению

¹ Розин В.М. Учебник: вчера, сегодня, завтра / В.М. Розин // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета.– М., 2001. – С. 212–221. С. 214.

функции трансляции знания, востребованного на рынке труда. В обществе складывается утилитарное отношение к образованию как к специфической отрасли, готовящей специалистов в зависимости от потребностей общества. Культурная роль образования как механизма формирования и трансляции целостного научного мировоззрения и ментальности утрачивается и заменяется трансляцией вырванного из контекста культуры конкретного знания.

Целью авторитетного вуза должна являться не только и не столько специализация в определенной области знаний, сколько формирование действительно образованного человека в широком понимании этого слова. Поддержание баланса сиюминутного интереса социума и стратегических целей бытия человека представляется особенно важным в условиях глобализации общества. Узкая специализация серьезно беспокоила многих мыслителей прошлого. Например, крупный естествоиспытатель и выдающийся историк науки К.А. Тимирязев еще в последней четверти позапрошлого века говорил: «Явились целые полчища специалистов, различных истов и логов, размежевавших природу на мелкие участки и не желавших знать, что творится за пределами их узкой полосы»¹.

На фоне процесса дифференциации знания, который продолжает сохранять лавинообразный характер, у современного человека формируется исключительно потребительское, узколобое отношение к высшему образованию («зачем мне читать Гегеля, Бердяева, осваивать логику, изучать этнографию, если я будущий юрист (менеджер, банкир т.д.)?»). Подобные тенденции таят в себе множество опасностей, о которых предупреждают отечественные исследователи Т.В. Панфилова и Г.К. Ашин: «Отнесем фундаментальные знания на обочину учебного процесса – сузим кругозор наших студентов, сведем их мировоззрение до обывательского уровня, лишим их умения, да и желания самостоятельно учиться. Ибо фундаментальные знания – это не набор фактов, которые можно знать, а можно не знать. Их задача – сформировать установку на самостоятельное мышление и саморефлексию, обеспечив учащихся необходимыми для этого приемами»².

¹ Бородулин В.И. Энциклопедизм, энциклопедические издания и высшее образование в России: история и современность: «круглый стол» / В.И. Бородулин // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 138–140. - С. 138.

² Ашин Г.К. Перспективы высшего образования в России (Реформирование или ликвидация?) / Г.К.Ашин, Т.В.Панфилова//Общественные науки и современность. – 2006. – № 6.– С. 88–93.-С. 90.

В идеале, высшее образование должно быть показателем человеческой «широкоформатности», пусть и с акцентом на той или иной области знания. Из содержания высшего образования невозможно исключить наиболее значимую компоненту – общее образование, без которого ни один узкий специалист не может выжить в этом мире, потому что если он не имеет наполненного содержанием кругозора, то он становится жертвой разнообразной лжи, которую легко вести за собой, манипулировать ее сознанием, давая ей простое и ясное миропонимание.

Что такое общее образование? Это то, что развивает общие, генеральные человеческие способности, востребованные в любой деятельности, например, память, мышление, внимание и др. навыки. Общее образование представляет собой инвариантную составляющую, содержание которой имеет непреходящий характер, т.е. их значение и ценность, возникнув однажды, оказываются вне времени и составляют основу культуры любого общества. Изначально направленное на реализацию человеческих свойств, образование может и должно вывести человека из состояния самоотчуждения, в которое его погружает современная глобальная социальная система.

Образование должно уметь вести сквозные темы, линии, сюжеты, проблемы через недели, месяцы, годы, не только проводимые в стенах учебного заведения, но и в течение всей жизни. Образование транслирует базовые ценности бытия, способствует укоренению человека в мире, его становлению путем раскрытия ему прошлого, определения настоящего и подготовки к будущему, которое выросло бы из прошлого, но не повторяло бы его.

Осознание связи наших знаний и действий с нашим глубинным прошлым, архетипами, необходимо для того, чтобы мы могли оценить то знание, которое уже имеется. Если нет этой мощной базы, то люди погружаются в ситуацию, описанную К. Юнгом, когда «мы не способны оценить то, что хватаем, руки устают, а сокровища все время ускользают»¹.

Всякое образование, готовящее исключительно узких специалистов, разрывает идею круга (цикличности) и дает линейное построение учебного процесса. Как результат – недоразвитие человеческих способностей из-за подмены образования обучением. В то время как результатом образования должна быть постановка рефлексии, способности понимания и всех остальных

¹ Юнг К. Архетип и символ / К. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991.– 302 с. - С. 107.

интеллектуальных функций, которые являются своеобразным «скелетом» полноценной человеческой личности.

Круговая структура образовательного процесса по своему существу воплощает в себе идею герменевтического круга. Такая структура позволяет человеку из любой точки образовательного пространства проецировать, «пробрасывать» себя в будущее в соответствии с известными ожиданиями. Так возникает смысловое движение образования. При этом предварительные проекции, несомненно, постоянно пересматриваются в зависимости от того, что получается в процессе образовательного движения. Это движение опосредовано возможностью и необходимостью возврата в исходные точки (состояния), но это возврат не к прежнему состоянию, а к состоянию, обогащенному новым опытом, обретенным в ходе движения по образовательному (герменевтическому) кругу. Поэтому следует говорить о нелинейности образовательного процесса, позволяющей двигаться от менее глубокого и полного к более глубокому и полному состоянию образованности.

Во время этого движения на основе увеличения знаний, смыслов, ценностей, переоценки познаваемого, происходит отбор, отсечение лишнего, «ненужного». Механизм движения в герменевтическом круге направлен на выбор главного, чтобы организовать целое. Интеллектуальная, образовательная деятельность связана с постоянным восполнением недостающих элементов, самодотраиванием целостности. Согласно идее герменевтического круга образование личности представляет собой самовырастание целого из частей в результате самоусложнения этих частей. При этом самоорганизация в образовательном процессе гармонично сочетается с организацией, способностью целеполагания собственного бытия в целом и образовательной деятельности в частности. Задача конструирования возможных вариантов будущего опирается на разнообразные, довольно сложные когнитивные процессы и механизмы. Необходимо уметь представлять себе следствия принятия определенных решений, следствия следствий, затем новые решения, которые как и их следствия, придется рассматривать. Это только для одного варианта будущего, но в ситуации выбора приходится учитывать как минимум две, а чаще всего больше альтернатив.

Цели, установки, планы, будучи продуктивно сформулированы, поставлены, во многом определяют успешность решения стоящей перед индивидом проблемы. Одно из важных синергетических представлений,

которое приложимо для объяснения механизмов личностного целеполагания – это представление об аттракторах развития, «конечных» состояниях или целях, которые строят, организуют наличные элементы бытия из будущего.

Понятие «аттрактор» (от лат. – притягивать) означает некоторую совокупность условий, при которых выбор путей эволюции разных систем происходит по сходящимся траекториям и в конечном итоге как бы притягивается к одной точке. «В синергетике говорят о конусе притяжения аттрактора, который как бы затягивает в себя множество возможных траекторий системы, определяемых разными начальными условиями. Воронка притяжения стягивает разрозненные исходные линии траекторий в общий, все более узкий пучок. Парадоксальность действия аттрактора заключается в том, что он осуществляет как бы детерминацию будущим, точнее, предстоящим состоянием системы. Состояние еще не достигнуто, его не существует, но оно каким-то загадочным образом протягивает щупальца из будущего в настоящее»¹.

С семантической точки зрения аттракторы – гуманитарные инварианты, целерациональные абсолюты, фундаментальные ценности, движущие поведением индивида, которое для внешнего наблюдателя может показаться хаотичным. «Явление аттрактора в социальной системе можно определить как такое будущее состояние изменяющейся системы, которого еще не знает настоящее, но прошлое уже там присутствует и распоряжается. Это означает, что в различных временных рядах нелинейности отдельные события прошлого могут опережать настоящее и подстергать нас из будущего»².

Установка, обусловленная определенным личностным пониманием проблемной ситуации, с самого начала имеет селективный, фильтрующий смысл. Она «знает», как справиться с разнообразием. Выход человеческого мышления на один из аттракторов есть как раз свертывание этого разнообразия и попадание на путь ясности.

Без фиксированной точки отсчета в будущем (а она есть результат обозначенной выше способности) человек просто не может существовать. Обычно настоящее структурируется, исходя из нее, ориентируется на нее. И наоборот, с утратой человеком «своего будущего» утрачивает всю свою структуру его внутренний временной план, переживание им времени. Возникает

¹ Князева Е.Н. Единая наука о единой природе / Е.Н. Князева, А.Л. Туробов // Новый мир. – 2000. – №3. – С. 161–178. - С. 165.

² Капустин В.С. Введение в теорию социальной самоорганизации / В.С. Капустин. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 135 с. - С. 68.

бездумное наличное существование. Или же возникает такое ощущение жизни, которое можно назвать экзистенциальным вакуумом. «Изначальная и подлинная временность вызревает из будущего, - утверждает М. Хайдеггер, - притом так, что она, установленная прежде всего из будущего, пробуждает настоящее. Первичное явление изначальной и подлинной временности есть будущее»¹.

Благодаря способности целеполагания собственного бытия, индивид попадает в поле притяжения определенного аттрактора и с неизбежностью начинает эволюционировать к этому относительно устойчивому состоянию. Данное будущее состояние как бы притягивает настоящее, определенным образом формирует, организует наличное бытие индивида. Образованная личность строится из будущего. Иначе говоря, в настоящем преддетерминировано будущее развитие событий, настоящее торопит наступление этого будущего. Элементы настоящего, если индивид попал в «конус» аттрактора, довольно жестко выстраиваются в соответствии с определенным грядущим порядком.

Все это заставляет задуматься о том, что индивид в недрах своего сознания хранит прообраз будущего и в процессе образования приближается к нему. Здесь «магнит будущего», существующий в особом метафизическом пространстве, определяет пространственные направления развития в настоящем; идеально-информационное содержание предшествует своему материальному воплощению; будущее структурирует и направляет развитие настоящего. Установочный план не обязательно нечто логически ясное и выраженное. Это может быть некий неосознаваемый «зародыш смысла», который выливается рано или поздно в выражение мыслей и действий. «Пространство мысли» и события, которые в нем происходят, предшествуют событиям в реальном физическом пространстве и времени. Планирующая мысль, таким образом, выполняет функции целевой детерминации, притягивающего «пункта Омега», если воспользоваться выражением П. Тейяра-де Шардена.

Так человек, руководимый скрытыми установками, выбирает из наличного опыта фрагменты будущего. А план, главная идея или образ служат некой путеводной нитью, на которую нанизываются элементы настоящего знания и опыта. Это есть мерило, определяющее отбор материала и место

¹ Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. - М.: Ad Marginem, 1997. – 451 с. - С. 212.

каждого фрагмента знания и опыта в структуре целого будущего. Образ будущего из метафизического – идеального состояния лишь переходит на проявленный план, до этого активно формируя из будущего свои материально несущие основы в настоящем. Подобно тому, как если бы идеальная цель «наводила» материальные причины для того, чтобы реально сбыться. При этом, выбирая некий путь развития, планируя его, индивид должен осознавать, что этот путь, может быть, и неосуществим, что его не существует на индивидуальной карте возможных состояний. В таких случаях следует либо искать в себе скрытые, внутренние резервы, либо вовсе отказаться от попыток навязывания собственному жизненному сценарию того, что ему не несвойственно.

Рассмотрение образовательного процесса сквозь призму нелинейности показывает, что образование личности обладает большим числом степеней свободы, поэтому оно не может быть однозначно предсказано или прослежено в прошлое. Порядок, в котором пребывает личность на определенном этапе образовательного процесса, всегда носит поливариантный характер, поскольку наряду с актуальными личностными структурами существует набор потенциальных структур, которые могут быть актуализированы при других условиях. Обоснование нелинейности образовательного процесса требует признания того обстоятельства, что этот процесс полон неожиданных поворотов, связанных с выбором направления дальнейшего развития личности, его альтернативностью.

Рост и преобразование личностных структур в процессе образования подчиняется законам нелинейности, т.е. действие детерминирующих структуру факторов не суммируется и даже не умножается. Способность личности к самодействию, спонтанному самопорождению новых структур нарушает симметрию причины и следствия, пропорциональность результата приложенным усилиям: малые воздействия могут приводить к весьма существенным последствиям, тогда как существенные возмущения системы влекут незначительные результаты.

Понимание образования как существенно нелинейного процесса выводит на первое место представление не о линейной, а о циклической причинности, основанием которой является возможность воздействия результата на породившую его причину. В парадигме каузального цикла каждый элемент системы образования может быть как причиной, так и следствием. Циклическая

причинность предусматривает необходимость и взаимодополнительность (синергичность) фазовых переходов от деструкции к структурированию и обратно. Процедура обучения, способ связи обучаемого и обучающего, ученика и учителя – не переключивание знаний из одной головы в другую, не трансляция готовых истин. Это – нелинейная ситуация открытого диалога, прямой и обратной связи между обучающим и обучаемым, образовательного процесса.

Подобный диалог предполагает, что процесс общения, соответственно и образования, должен происходить, как минимум, на «двух этажах»: кроме обмена готовыми знаниями должны разворачиваться процессы понимания, рефлексии, мышления, пробуждения собственных сил и способностей обучающегося, инициирования его на один из собственных путей развития, когда знание не просто накладывается на структуры личности или тем более навязывается ей. Такое образование действует подспудно, оно стимулирует собственные скрытые линии развития. Стимулирующее, пробуждающее образование, открытие себя, сотрудничество с самим собой и другими людьми – единственный путь преодоления того образовательного кризиса, которым поражены сейчас все страны мира.

Новый подход к образованию с точки зрения синергетики С.П. Курдюмов и Е.Н. Князева назвали *пробуждающим обучением*¹. Способ связи обучающего и обучаемого, учителя и ученика – это их взаимная циклическая детерминация и их взаимное конструирование, становление и развитие, их синергичная связка. Обучение – это не передача знаний как эстафетной палочки от одного человека к другому, но создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество. Это – нелинейная ситуация солидаристического образовательного приключения, попадания – в результате разрешения проблемных ситуаций – в один и тот же, самосогласованный темпомир. Последнее означает, что благодаря совместной активности в такого рода ситуации учитель и ученик начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе. Учитель не просто задает вопросы, на которые заранее знает ответ, хотя это и имеет место на начальных стадиях обучения. Он ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы ученик удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобрел не столько «знаю что», сколько

¹ Князева Е.Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: КомКнига, 2006. – 232 с.

«знаю как». Обучение становится интерактивным. Не только учитель учит ученика, но и ученик учит учителя, они становятся кооперирующими друг с другом сотрудниками. Учитель должен научиться видеть, что скрывается за учеником и научиться понимать его. В процессе обучения незнающий превращается в знающего, а при этом изменяется и сам учитель. Учитель созидая ученика, тем самым созидает свое отрицание, поскольку ученик несет в себе импульс не только сохранения всего того, что он воспринял от учителя, но и его преобразования.

Таким образом, специфика взаимоотношений в процессе образования как нелинейного заключается в том, что личность, выступая объектом образования, не является пассивной материей, она есть сложная саморазвивающаяся система с множеством векторов необратимого развития. В этом случае объект включает «субъекта» в качестве своего компонента, активность которого существенно влияет на спектр возможных направлений образования. Поэтому Традиция в процессе образования, изменяя личность (объект своего образовательного воздействия), необходимо воздействует на самую себя. Вся сложность, вся неповторимость воздействия Традиции на человека заключается как раз в том, что формируя человека, она создает не только свой образ и подобие, не только субъекта, вмонтированного в мир общественных отношений и служащего ему, но и человека, потенциально этот мир превосходящего, способного от него дистанцироваться и изменять его. Образование есть форма обретения традиции, и оно же одновременно почва для преодоления традиционного в опоре на это традиционное.

Согласно синергетике, человек как микрокосм представляет собой синтез предыдущих стадий развития, причем, возможно, не только онтогенетического, но и филогенетического развития. Становление сложного сопровождается аккумуляцией всех предыдущих стадий развития, гармоничным включением их в единую бытийную структуру личности, а не их вытеснением. Разумеется, это не означает, что в сложную развитую структуру входят в неизменном виде все без исключения исторические стадии развития. При сборке сложного некоторые предшествующие стадии развития могут естественным образом выпадать, а другие, существенные входят в преобразованном, трансформированном виде. Построение сложного целого ведет к видоизменению частей, элементов и подсистем, входящих в его состав.

С такой теоретической позиции становится понятным, что с целью преобразования (образования) человека нельзя просто вытеснить из него, из его психики старое, его историю, которая должна быть включена, интегрирована, трансформирована в нем. Выпадение существенных элементов сложной эволюционной структуры может сделать дальнейшее развитие этой структуры неустойчивым.

У. Матурана и Ф. Варела, создатели теории автопоэзиса биологических систем, утверждают, что «всякая деятельность есть познание, а всякое познание есть деятельность»¹. Эта идея была развита впоследствии Варелой в виде концепции *инактивированного*, или ситуационного, *познания*, играющей ныне ключевую роль в развитии различных направлений когнитивной науки. Суть этой концепции заключается в том, что живой организм как когнитивный агент активно осваивает окружающую среду, он познает, действуя. Человек как бы испытывает, пробуждает, провоцирует среду (систему) посредством пробных, во многом случайных воздействий. Она способна бурно реагировать на эти воздействия в том случае, если они отвечают скрытым в ней потенциалам развития. Инактивация, по сути, означает синергизм когнитивного агента и познаваемой, испытываемой, конструируемой им среды.

Мир организма возникает вместе с его действием. Это «инактивированный» мир, что вполне соответствует духу синергетики: обусловленные внутренними свойствами открытых нелинейных сред наборы структур-аттракторов эволюции – это гигантский резервуар возможностей мира, скрытый, неявный мир, из которого реализуется, актуализируется всякий раз лишь одна определенная, резонансно возбужденная структура.

По мнению Е.Н. Князевой, в концепции инактивированного познания предлагается срединный путь понимания взаимоотношений субъекта (когнитивного агента) и объекта (внешнего предмета или среды). С одной стороны, он далек от субъективного идеализма, в котором только субъект активен, а внешний мир есть лишь проекция, эманация его активности. Но с другой стороны, далек он и от позиции, которую можно назвать объективизмом, где линии детерминирующего воздействия идут исключительно от среды к субъекту познания и где субъект сталкивается с ригидной, противостоящей ему

¹ Варела Ф.Х. Древо познания. Биологические корни человеческого понимания / Ф.Х. Варела, У.Р. Матурана. - М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 223 с. - С. 24.

как недвижимая стена средой, к которой ему остается лишь в одностороннем порядке приспособливаться¹.

С точки зрения динамического подхода активны и агент, и среда. Причем среда – как среда именно данного когнитивного агента, - и среда вообще, как весь внешний и объективный мир, далеко не тождественны. Е.Н. Князева образно сравнивает среду когнитивного агента «с пальто, которое носит человек: оно прилажено к нему, скроено по его телу, отвечает его нуждам, пропитано его теплом и испарениями, растянулось под его формы. Пальто соприкасается с «еще более» внешним миром, но это уже проблема пальто, а не человека; за пределами пальто он для человека как бы и не существует»².

В процессе формирования собственной идентичности когнитивный агент, пребывающий в процессе образования, одновременно вырезает из окружающей реальности контур своей среды. «Отдельное когерентное Я... посредством самого процесса конструирования себя... придает конфигурации внешнему миру, который он воспринимает и в котором действует»³.

В процессе образования индивид актуализирует свои знания, умения, навыки, посредством которых встраивает себя в окружающий мир, и эта актуализация является результатом коллективного поведения структурообразующих элементов сознания, продуктом тех связей, которые возникают между ними. Это и есть проявление эффекта целостности (эмерджентности), когда столкновение человека с внешним предметным миром запускает коллективные корреляции сознания, вследствие чего продуцируются способности личности, ранее пребывавшие в свернутом состоянии. Непредсказуемость, свойственная эволюции человека как сложной системы, приводит к результату, когда неожиданно появляется, внезапно всплывает новое свойство (способ приспособления, действия).

Сознание личности, будучи когнитивной структурой, является эмерджентным. Оно проявляет себя спонтанно, непредсказуемо и относительно недетерминировано в ходе процессов самоорганизации, которые охватывают и увязывают воедино мозг человека, его тело и его окружение. Применительно к

¹ Князева Е.Н. Балансирование на краю хаоса как способ творческого обновления / Е.Н.Князева // Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М., 2003. – С. 123-140.

² Varela F.J. Patterns of Life: Interwining Identity and Cognition// Brain and Cognition. Vol. 34. 1997.c. - 136.

³ Там же. С. 83.

сфере образования это означает принципиальную значимость образовательной среды, степень профессионализма и корпоративности, в которую погружен обучающийся.

«Герменевтический круг образования» заключается в том, что уровень образованности может непрерывно расти, человек в том или ином плане постоянно возвращается в ситуацию учащегося, при этом формирование личностных качеств не носит законченный характер. Образовательный процесс в силу своего циклического (кругового) характера является непрекращающимся, вновь и вновь возобновляющимся, итоговый результат которого невозможен, а иногда и бессмысленен, ибо противоречит природе человека. При таком подходе результат образования по большому счету не формализуем, его невозможно объективно исчислить в баллах, о нем нельзя по существу отчитаться. Движение по кругу позволяет человеку вновь и вновь породить себя, образовывать свой неповторимый лик, который одновременно гармонировал бы с образом мира, был сообразен ему. Целью образования в такой ситуации является само образование человека, его движение к самому себе от себя же.

1. Философия образования сегодня активно нуждается в теоретических моделях образования, при этом следует понимать, что подобные модели служат лишь условными «специфическими» ориентирами образовательной деятельности, помогают конкретизировать и «акцентировать» направления этой деятельности. Следует также иметь в виду, что модели, используемые в гуманитарных науках, в отличие от, к примеру, математических моделей, часто обладают не только и не столько логическими характеристиками, но целиком или в основе своей построены на алогизмах, метафорах и т.п. Просто такова логика моделирования человекомерных систем – от метафоры к модели, с метафоры все начинается. В этом смысле не является исключением и нелинейная (синергетическая) модель образования, концептуальные основы которой здесь изложены.

§ 2. Просвещение, постмодернизм и «путешествие» образования

Писать о проблеме образования сегодня чрезвычайно трудно. Прежде всего потому, что все прекрасно понимают: этот разговор обязательно должен

перейти в плоскость каких-либо конструктивных действий, иначе он бессмысленен и бесполезен. А именно этот переход от слова к действию совершить как раз очень сложно, практически невозможно. Во-первых, потому что большинству отечественных исследований об образовании свойственен в буквальном смысле теоретический, то есть исключительно созерцательный характер. Во-вторых, потому что сама система классического образования (и не только в нашей стране) была сориентирована, в основном, на развертывание знания как такового через формирование субъекта по преимуществу познающего, рефлектирующего, а не действующего. В-третьих, потому что очень часто мы не пытаемся понять разницы в целях и задачах преподавания (обучения) философии, физики, истории, а она существенна, что в самой теории выразилось в уже более чем вековой традиции размышлений о науках о природе и науках о духе. Но если эти размышления касались, в основном, практики научной, то сегодня есть необходимость развернуть их в практику образовательную, так как, думается, именно здесь, а не в самой научной деятельности, эти различия наиболее значимы и существенны. Наша задача усложняется еще и тем, что предполагает не просто философскую, а конкретно-историческую диагностику феномена образования, а именно – образования в эпоху постмодерна. Ситуация постмодерна характерна, прежде всего, абсолютной тотальностью. Из нее невозможно выскочить. Как ни отрешивайся от ее «скверны», все равно становишься постмодернистом поневоле. Мы давно живем в постмодернистской культуре и мыслим себя в постмодернистских категориях. Только не всегда готовы узнать в этом не очень привлекательном лике свой светлый образ.

Начнем с того, что сама культура постмодерна у наших отечественных философов вызывает часто очень противоречивые оценки. Объяснение этому есть: российская традиция не очень-то естественно вписывается в те каноны, которые выстраиваются в постмодернистской культуре при всем отрицании ею таковых. Традиционно считается, что у постмодерна два крыла – Америка и Франция.

Америка – не просто территория, а родина постмодернистских культурных практик, порожденных идеей равенства всех культурных форм в ситуации отсутствия глубоких культурных традиций. Земля, принявшая представителей различных культурных миров, сделала своим принципом стремление удержаться от оценочных суждений и не обзаводиться принципами.

Америка, имеющая большие сложности с решением проблемы культурной идентичности, давно и успешно практикует в культуре принцип anything goes (годится все), нимало не смущаясь эклектичностью и гипер-профанностью результатов.

Франция – заповедник постмодернистской мысли. Мысли раскованной, парадоксальной, изощренной и извращенной, саркастичной, в общем – элитарной. Заметим еще и то, что эта мысль – лейбницевская, монадная по своей природе, то есть самотождественная и самодотаточная. Эта «мыслящая мысль» мыслит себя в своей индивидуальной форме субстанционально и отнюдь не нуждается в легитимации внешнего порядка. Европейская ветвь постмодерна – это его интеллектуальная ветвь. Французский постструктурализм и, отчасти, англо-саксонский скептицизм, привыкшие мыслить знание как самосушее и получать удовольствие от наблюдения тех странных движений самоосновной мысли, создающей в этом движении фантазмы и симулякры, не видят интереса в том, чтобы наблюдать, имеет ли эта мысль конкретные формы реализации. Пожалуй, только в последнем мысль конца XX века радикально отличается от классического картезианского наследия.

Российскому же философскому уму (да и простому смертному тоже) постмодернистская мысль, как и постмодернистская культурная практика чужды по определению (позволю себе предположить – как и немецкому сумрачному гению). Чужды именно в силу их разъединенности, раздвоенности, абстрактности обеих. Русскую и немецкую традиции роднит безусловное убеждение в том, что мысль воплощаема, что философия есть не просто игра интеллекта, а неотъемлемая часть практического человеческого существования, а само практическое существование человека немислимо без духовной, интеллектуальной и рефлексивной компоненты. А значит, и пресловутая постмодернистская реальность должна быть помыслена в своем единстве. Пусть даже это будет единство разорванности. Соединение, синтез – удел немногих, но, конечно, разница помысления мира не исчерпывается разницей аналитического и синтетического подходов. Возможно, причина кроется в том, что обе философские традиции относятся к типу мышления, который Антанас Мацейна назвал философией страдания. Именно к ней он относит русскую философию и марксизм, которым, как ни крути, в той или иной мере чреват любой европейский философский дискурс.

Для философии страдания характерна принципиальная направленность на действие, на разрешение тех проблем (в том числе и теоретических), с которыми сталкивается человек. Философия в этом ключе есть форма практического поведения, она напрямую выражает позицию активности, небезразличия, принципиальной неотстраненности, которая характеризует человека в его отношении к жизни. Вот эта метафизика философии страдания и является комплексной причиной того, что постмодерн как феномен воспринимается российской интеллектуальной публикой крайне неоднозначно – от абсолютного отторжения до абсолютного некритичного принятия. Второе отношение именно в силу его нерелективности принципиально неинтересно, хотя часто выражается довольно маститыми и уважаемыми философами. Первое страдает неконструктивностью. Но тем не менее, у неконструктивной позиции есть свои плюсы, и они – в активном отношении к постмодерну. Та крайняя оппозиция, в которую по отношению к постмодерну встает сегодня часть российского интеллектуального сообщества, объясняется тем, что российский интеллигент привык считать себя оплотом классической культуры и классического образования. А именно этой культуре и этому образованию в постмодерне видят угрозу многие его оппоненты.

Но попробуем посмотреть, так ли уж чужды принципы, сложившиеся в постмодернистской культуре, классической культурной традиции, нет ли вопросов, которые, как эхом, отзовутся в истории европейской философии? И, как это ни странно, но первой проблемой, которая будет роднить постмодерн и классическую западноевропейскую культуру, будет проблема знания и образования.

Как мы уже говорили, постмодерн – культурное движение, родившееся в Америке. Несмотря на все формы американизации, старушка Европа достаточно долго жила, игнорируя это явление, чему помогало традиционно ревнивое и высокомерное отношение к ветрам с Нового Света. Фактически мир узнал о постмодерне после появления в печати работы Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна». По свидетельству самого автора, работа представляет собой « доклад о знании в наиболее развитых обществах, представленный на Совете университетов при правительстве Квебека по запросу его президента»¹. Именно

¹ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Пер. с фр. Н.А. Шматко. – Москва, «Институт экспериментальной социологии», СПб.: «Алетейя», 1998. – С.12.

после этой работы стало очевидно, что постмодерн – это не просто художественное направление, возникшее как результат интеллектуальных игр пресыщенной элиты, а общекультурный феномен, связанный со сменой форм рациональности. После выхода в свет работы Лиотара понятие «постмодерн» стало распространяться на все сферы общественной жизни. Точнее, все сферы общественной жизни стали рассматриваться сквозь призму пробивающего себе дорогу нового принципа рациональности и нового понятия реальности. Дадим слово самому Лиотару: «Предметом этого исследования является состояние знания в современных наиболее развитых обществах. Мы решили назвать его «постмодерн». Это слово появилось на свет на американском континенте из-под пера социологов и критиков. Оно обозначает состояние культуры после трансформаций, которым подверглись правила игры в науке, литературе и искусстве в конце XIX века. Здесь мы будем рассматривать эти трансформации применительно к кризису рассказов»¹. И далее: «Упрощая до крайности, мы считаем «постмодерном» недоверие в отношении метарассказов. Оно является, конечно, результатом прогресса науки; но и прогресс в свою очередь предполагает это недоверие. С выходом из употребления метанарративного механизма легитимации связан, в частности, кризис метафизической философии, а также кризис зависящей от нее университетской институции»².

Итак, Лиотар выделяет несколько моментов, из которых нас интересуют три: кризис метанарративов, по принципу которых, как мы увидим, строилась практически вся культура в ее теоретическом выражении; кризис метафизической философии, которая задала, как говорит Лиотар, принцип легитимации конкретно-исторического дискурса, и кризис образования. Но первой, ключевой проблемой является кризис метанарративов как выражение кризиса познания, столкнувшегося с наличием принципиально непреодолимого зазора между познаваемой реальностью и познающим субъектом.

Можно сказать, что в каком-то смысле постмодернистская мысль проблематизирует не только реальность, которая уже утратила черты объективности, не только разум, который постепенно уходит из сферы актуального субъектного употребления, но, главное, она проблематизирует их связь как принципиально наличествующую и необходимую, легитимирующую

¹ Там же, с. 9.

² Там же, с. 10.

и сам разум, и реальность, им отражаемую. Обнаружение этого зазора делает невозможным познание как более или менее адекватное «снятие» реальности в мысли, как рассказ об этой реальности на адекватном ей языке, а значит, и пересказ этого рассказа в процессе передачи знания, то есть образования. Именно в этом просвете порванной связи, невозможного отношения и оказывается образование как социальный институт. В этом смысле постмодернистские установки, прописанные в работе Лиотара, чрезвычайно продуктивны и актуальны для понимания проблем образования.

Действительно, образование вплоть до недавнего времени развивалось в логике естественного процесса. Фактически, речь шла о принципе последовательного отражения (если скажем «конструирования», то ничего по сути не изменится), когда сознание познающего субъекта зеркально отражает природную (социальную, духовную) реальность безо всяких потерь (если, конечно, обладает правильной методологией, то есть правильными увеличительными очками), а потом так же прозрачно передает эту информацию обучаемому человечку, который становится тоже субъектом познания, только он познает знание. Хотя сам этот процесс не так уж идилличен. Вспомним Фауста, которого в начале поэмы мы обнаруживаем с чашей яда в руке. Одна из причин, побудивших Фауста к решению получить последний познавательный опыт – опыт смерти, заключается в том, что у него нет достойного ученика, которому он мог бы передать свое знание. А если учесть, что Фауст Гете – это своеобразный поэтический парафраз философии Канта (смею предположить, что поэт Гете отразил не идеи философа Гете, или не только их, но прежде всего – квинтэссенцию идеи трансцендентального субъекта, разработанной Кантом), то становится ясно: в ситуации самоосновного разума сама возможность передачи знания от одного субъекта другому является проблематичной.

Второй момент, характеризующий классическую систему образования, заключается, как видно, в нарративной природе последнего. Эта нарративность определяется двояко. С одной стороны, мы говорим, что сама наука, являвшаяся центром образовательного процесса, выстраивается в логике нарратива, повествования, когда «порядок слов соответствует порядку вещей». С другой стороны, нарративность усугубляется, коль скоро образование начинает рассматриваться в качестве государственного идеологического института, формирующего определенного субъекта не только познания, но и действия (или прежде всего – действия). Здесь можно вспомнить теорию идеологии

Альтюссера, который говорит о том, как в образовании задается механизм интерпелляции, окликанья нужного, востребованного социального качества. Однако нарративность ломается в ситуации фрагментированного общества и фрагментированного сознания, а значит модель образования, построенная по принципу рассказа-отражения и причинно-следственной модели объяснения мира, начинает давать сбой.

Заметим, что это эхо кантовской философии в постмодернистской мысли совершенно неслучайно и достаточно настойчиво, о чем свидетельствует один текст, ставший знаковым для многих теоретиков, пытающихся строить свою мысль в парадигме постмодерна. Я говорю о работе М. Фуко «Что такое Просвещение?». Не станем утверждать, что идеи совершеннолетия и современности, пропозиции частного и публичного разума, рассматриваемые здесь, напрямую связаны с проблемой образования. Но одно точно: философия Просвещения (и идеи Просвещения) связаны с мыслью о необходимости учиться употреблять свой разум (а не просто использовать его) в целях самосовершенствования. Таким образом, рассуждая от противного, можно предположить, что, согласно Канту, разум, как любой инструмент, нуждается в правилах и навыках употребления. Это процесс отнюдь не естественный, а культурный, правда, если следовать Канту, неисторический. Если говорить об университете, который является не меньшим, чем сам Кант и Великая французская революция, символом Нового времени и эпохи Просвещения, то трудно сказать, является ли он пространством постижения знания, или пространством постижения возможностей разума, ведь в это время знание еще обладает эстетической прелестью бескорыстия и неутилитарности. Наверно, этот принцип неутилитарности будет еще долго разделять университетское образование и образование «реальное», политехническое.

К Фуко (или к Канту) нам еще предстоит вернуться. А пока выведем на авансцену еще одного героя. Итак, «те же и...» Умберто Эко. Именно этому замечательному и парадоксально (но не эпатажно) мыслящему итальянцу принадлежит сравнение постмодерна со средневековьем. Одна из его статей так и называется «Средние века уже начались?». Правда, как видите, со знаком вопроса. Но сути дела он не меняет, а говорит лишь о гибкости и некатегоричности стиля мышления автора. Эко говорит о том, что со Средневековьем современную (точнее постсовременную) культуру роднит не столько содержание, сколько механизмы ее массового распространения. И здесь

неважно, идет ли речь о бродячих проповедниках, или о разветвленной и агрессивной системе СМИ. Оба агента и обе системы рассчитаны на «работу» с массовой аудиторией, а не с индивидуальным классическим субъектом. Кстати, именно для того, чтобы спеленать этого вопреки всему возникающего «классически» скроенного индивида, средневековая культура породила феномен университета, альтернативу церковного круга культурных смыслов, порожденную не без участия самой церкви и для ее же сохранения. Сегодня картина осложняется тем, что в образование, которое выстроено как раз по принципу классического субъекта, включен субъект массовый, не мыслящий себя в категориях индивидуальности, автономности и ответственности.

Итак, как мы видим, эпоха постмодерна, как это ни парадоксально, очень даже близка ряду исторических эпох именно по выделению проблем и понимания необходимости поиска принципов их решения. Не будем расширять этот список, хотя таковое возможно (так, Н.С. Автономова полагает, что фактически всякая эпоха имеет свой модерн и свой постмодерн¹). Назовем еще раз самые главные: Возрождение, которое роднит с постмодерном стремление осмыслить и включить прошлое в себя (об этой эпохе мы говорить не будем, так как наш вопрос – не время, а образование); Средние века, так как это культура массового механизма трансляции, и Просвещение, так как в эпоху Просвещения само существование автономного разума было впервые поставлено в луч философской рефлексии. И еще: Средние века и Просвещение как культурно-исторические эпохи роднит тот факт, что они тесно связаны с образованием: если в Средние века университет появился, то в эпоху Просвещения он сформировался в своем классическом виде, то есть в том виде, в котором он нам знаком и сегодня.

Попробуем теперь сформулировать те вопросы, которые проявляют себя в контексте проблемы образования. Прежде всего, это вопрос о том, в какой форме сегодня может существовать знание и как оно функционирует в системе образования (это не один и тот же вопрос, так как первый может решаться исключительно в связи с наукой).

Ответ на первую часть этого вопроса обращает нас к работе М.К. Мамардашвили, Э.Ю. Соловьева и В.С. Швырева «Классика и современность», одной из главных тем которой как раз и является вопрос о

¹ Автономова Н.С. Возвращаясь к азам // Вопросы философии. - №3. - 1993. - С 17-22.

форме существования знания в современную эпоху. Теория сегодня не является высшей формой бытия научного знания, так как «исследовательские решения... [сегодня]... не могут быть чьим-то индивидуальным делом», а «теория выполнялась в пространстве индивидуального сознания»¹. По большому счету, этот процесс обнаружился в конце эпохи энциклопедизма: теория как зеркало универсальности мира и человека стала проблематичной, то есть знание перестало быть соразмерным человеку. Говоря словами М. Эпштейна, человек стал катастрофически отставать от человечества.

Знание, продуцируемое сегодня наукой, является мозаичным, в какой-то степени даже эклектичным порождением фрагментированного субъекта. Коллективный субъект создает некоторое познавательное поле, которое может быть «освоено» содержательно тоже только коллективным субъектом. Никто не удивляется сегодня, что специалисты в области физики, точнее – разных ее отраслей, не понимают друг друга. Но никто не задается вопросом: как может это знание, которое часто скроено по совершенно различным принципам и описывает мир (а точнее – его срезы, фрагменты) с разных ракурсов, должно уместиться в голове одного студента? И еще, как образование, которое все-таки продолжает оставаться способом производства познающего субъекта в его индивидной форме, может удовлетворить запросы науки, которая нуждается в неиндивидуализированном коллективном субъекте, способном, в том числе, пожертвовать своими индивидуальными амбициями в пользу результата познавательной деятельности?

Доведенная до крайности специализация в науке есть своеобразный результат явления, которое можно назвать кризисом атомарности. Речь идет, конечно, не о физическом атоме, а о его метафизическом образе. Кризис атомарности – это появление привычки восприятия мира, который делим до бесконечности. Можно сколько угодно говорить, что «электрон так же исчерпаем, как атом, природа бесконечна», но все прекрасно понимают, что мир, в котором нет принципиально неделимых сущностей (читай – неприкосновенных для аналитического скальпеля), становится текучим и все менее соразмерным субъекту-индивиду, который, вспомним, и есть атом. Иными словами, человек, познающий этот бесконечно делимый, текучий мир, перестает быть микрокосмом, как только мир, космос перестал быть атомом.

¹ Мамардашвили М.К., Соловьев Э.Ю. Швырев В.С. Классика и современность. Две эпохи в развитии буржуазной философии // Философия в современном мире. – М., 1972. – С. 28-94.

Уже нет необходимости в построении теории универсума, так как универсум может существовать только для универсального субъекта, для человека-микрокосма.

Я не специалист и глубокого физического смысла антропного принципа не понимаю (что уж пыжиться и говорить умные слова), но, думается, метафизический смысл его заключается в попытке из последних сил удержать некоторое соответствие, соразмерность этого мира человеку, знания о мире – знанию о человеке. Удержать в пределах холодного аналитического, а не синтетического рассудка силу, как говорил А.Д. Сахаров, тепляющую мир.

Понятие истины из этого знания ускользает потому, что истина не может быть релятивной, а знание фрагмента, знание момента не может быть универсальным даже для самого этого фрагмента. Моделей может быть много, а универсум один.

Именно с момента реального расщепления атома начала рушиться классическая парадигма рациональности и была поставлена под угрозу классическая система образования. Но, как метко подметил Э.Я. Голосовкер, человечество в калошах еще долго шлепало по пути, который мгновенно пробежало воображение гения. Иными словами, симптомы, которые были незаметны век назад, сегодня стали самоочевидными и были озвучены в философии потмодерна. Кризис университетских институций, о которых говорит Лиотар, как раз и представляет собой противоречие, возникшее между классической системой знания, транслируемого в учебных заведениях, и потребностями его, знания, эффективности, а не истинности, которые манифестирует наука, ставшая реальной производительной силой.

Итак, знание, которое должно было отвечать критериям истинности, сегодня уступает место знанию-компетенции, которое должно отвечать принципу эффективности. Задача его – не создание универсальной объясняющей картины мира, а конструирование действенной, но, вероятнее всего, временной модели, продуцирующей действие в данных, достаточно случайных, быстро изменяющихся условиях. Его логика – не стратегия, а тактика, не вечное, а скоротечное, не устойчивое, а изменчивое. Отсюда, видимо, и растет то пресловутое требование, которое предъявляют выпускникам вузов, пришедших в производство: «забудьте все, чему вас учили в вузе». Однако уже здесь обнаруживает себя один парадокс: в любой области почему-то предпочитают принять на работу выпускника вуза, нежели человека

вообще без образования, которому и забывать-то ничего не надо, и, казалось бы, эта *tabula rasa* – более благодатная почва для посева. Ан нет, «ненужное» образование оказывается необходимым для чего-то.

Дело в том, что в самой науке заложена некоторая двусмысленность основания, которая изначально была представлена в полемике эмпиризма и рационализма. Эмпирическая индуктивная составляющая сегодня выходит на первый план. Но это возможно только при снятом присутствии теоретической дедуктивной составляющей. Не только фундаментальная наука строится в логике дедуктивной, гипотетичной, то есть в логике построения теории, но и любое знание невозможно только на индуктивной основе. Иными словами, неполноту индукции можно «восполнить» только дедуктивно. А эта дедуктивная скобка есть не что иное, как общекультурный, мировоззренческий горизонт, который задается метафизически. Это единство прагматики и метафизики, индуктивной и дедуктивной составляющей должно последовательно проводиться не только в науке, но также и в образовании. Интересно, что У. Эко, рассуждая об образовании в Италии, указывает именно на отсутствие такого баланса как на причину снижения уровня образования: общий низкий уровень культуры, незнание искусства, языков, низкий метафизический потолок напрямую сказывается на образовании не столько с точки зрения количества знания, информации, но качества овладения им.

Таким образом, в образовании сегодня нужно соблюдение баланса: нужно развивать эмпирическую индуктивную составляющую при сохранении дедуктивной компоненты, обеспечивающей общий уровень подготовки и качество мышления, его потенциальную возможность выйти за границы познанного, для чего необходимо понимание наличия этой границы и способность к конструированию виртуального объекта, теоретически функционирующего по принципу универсума. При этом принципы классической системы образования должны быть пересмотрены. То, что составляло ее содержание – собственно научное знание, представленное системно в форме теории – должно стать формой, ценной именно своей способностью вобрать любое содержание. В этой связи начинает иначе восприниматься процесс гуманитаризации технического образования, охвативший, как грипп, наше образование лет десять назад. Характер эпидемии этот процесс носил именно потому, что основные цели гуманитаризации так и остались непонятыми, а сам процесс превратился в кампанию. Если же видеть

некоторый позитив этого процесса, он в том, что именно гуманитарное знание остается принципиально теоретичным (трудно представить гуманитарное знание несоразмерным человеку), а значит именно здесь может быть та школа теоретичности и универсальности, которую необходимо пройти любому ученому, да и инженеру, которая позволяет специальное знание получать и производить в более конкретных, модельных, конструктивных формах, формировать профессиональный ум более мобильным, гибким, изощренным и независимым.

Как видим, существует разница, которую мы определили как разницу знания, ориентированного эмпирически и теоретически. И это разделение проходит, видимо, не в привычном нам плане – теоретическая и прикладная наука, а в плане, который был представлен в разделении и наук о природе и наук о духе (о культуре), что было предметом размышлений философии последнего столетия. Мы не предлагаем сейчас углубляться в полемику, которая сегодня может казаться как минимум устаревшей. Действительно, сегодня практически все согласится с тем, что это различие несколько гипертрофированно, хотя пренебрегать им полностью нельзя. Речь идет лишь о том, какое знание ведет ситуацию в тот или иной момент. Однако если мы переведем разговор в плоскость образования, то картина несколько изменится и прояснится. Итак, представители Венского кружка, сделавшие знание предметом своего пристального анализа, обнаружили одну его интересную особенность: оно может выступать в объективированной форме, независимо от субъекта. Более того, именно в таком виде оно и предстает как научное знание. Оно бессубъектно, безличностно, деперсонифицировано. И как любя вновь осмысленная форма (скажем жестче – сконструированная и этим конституированная), такое бессубъектное знание мыслится существующим по законам механики, то есть развертывающимся в логике причинно-следственных связей. Именно такое знание в системе образования, которая представляет собой выработку и отработку принципов трансляции знания, может быть передано через объяснение, в котором фиксируется безличное развертывание этих самых причинно-следственных связей. Причем, это знание может быть ограниченным, локальным. Именно так может развиваться естествознание и как деятельность, и как собственно знание. Знание о предмете есть знание о мире, где царит необходимость.

Что же касается гуманитарного знания, то оно по определению не может быть безличностным. Оно субъектно и субъективно. Оно соразмерно человеку, хотя бы потому, что говорит о человеке. Оно строится не по принципу механизма, а по принципу организма (вспомним здесь А. Тойнби, который говорил, что историк работает не как лаборант в лаборатории, а как садовник в питомнике), а значит, принцип закона, понимаемого как причинно-следственная связь, здесь уступает закону как принципу морфологического единства. Здесь необходимо непосредственное усмотрение, созерцание и понимание. Здесь «общество как целое должно постоянно витать в нашем сознании как предпосылка» (Маркс), здесь без универалистского мышления не обойтись, принцип локальности здесь или не работает, или локальное сразу превращается в универсальное.

Но самое интересное, что само номинальное распределение дисциплин в этой дихотомии сегодня меняется. Науки о природе могут быть определены как науки, знание в которых может быть фрагментировано и описано в формуле «причина-следствие». Науки о духе (культуре) – это науки, которые работают с идеальной моделью, функционирующей по закону морфологического единства, знание в которых может быть только системным, целостным, универсальным, субъектно зацентрированным. Как-то на лекции, которую я читала на ФПК, один из слушателей сказал мне, что он по образованию математик и считает математику самой гуманитарной наукой из всех наук. Если начать непосредственно искать в математике светлый образ человека, то это непонятно. Но если вспомнить, что математика представляет собой один из первых способов, которым человек научился мыслить идеальное, если вспомнить, что математическое пространство – то первое идеальное пространство, идеальная модель мира, в отличие от его реального, неидеального состояния, то человеческий смысл математики становится очевидным. А если прибавить к этому отказ от математики в современном естествознании как от метода, не дающего непосредственного практического эффекта, то получается, что математика и есть одна из самых гуманитарных наук в современном корпусе знания. Вот где опора гуманитаристики как теоретического знания о человеческом универсуме. Или об универсуме, устроенном по-человечески. Математика оказывается одной из наук о духе, о культуре, так как именно в этом контексте она есть самоценное знание, а не методический прием, который можно исключить из обращения за неэффективностью. Правда, слава Богу,

кроме теоретической физики, которая сегодня тщится обойтись без математики, есть прикладная математика, кибернетика, которая переосмысляет классические основания математики, находя в них новый импульс развития.

Итак, в пересмотре нуждаются методические основания сегодняшнего образования. Причем, пересмотр этот должен идти «с удержанием положительного», с сохранением теоретического потенциала при упоре на реализацию принципа мобильной эффективности. Вот что стоит за констатацией кризиса университетских институций, краха нарративного построения знания (наиболее типичного для образования) и перехода к легитимации малого порядка, что в самом знании означает переход от теории к принципу моделирования. И это, заметьте, проблемы, которые диагностирует и предлагает к решению (заметим – не к осмыслению, а к решению) постмодернистская культура. Не первооткрыватели, нет! Демистификаторы. Не пионеры, нет! Просто те, кто высказал то, о чем догадывались практически все, кто размышлял о познании. Но одно дело – размышление о познании. Другое – само познание. Когда ты его непосредственный участник, многое выглядит иначе и классичнее. И главная проблем, с которой сталкивается любой преподаватель, как раз и заключается в том, что уйти от нарративности, от повествовательности, от причинно-следственной объясняющей логики практически невозможно. Так, для философа здесь есть только один путь – погружать студента в анализ самого мышления (заметьте – не сознания), сознательно уходя от остальных проблем, которые традиционно считались философскими. В противном случае отражательность и нарративность будут непреодолимы. А вот что делать предметникам? Не знаю. Наверное, делить свои курсы на исторические и практические.

Однако рассуждения о форме существования знания в образовании остаются бесплодными и бесплотными, если мы не отвечаем на главный вопрос: кто наш студент и кем должен быть будущий выпускник? Если распадается теория, как быть с дисциплинарностью в образовании? Если распадается субъект, кого мы должны воспитывать в процессе обучения? Заметим сразу: с нашей точки зрения особых страхов нет. Теория по-прежнему остается единственной формой дисциплинарного мышления, поэтому субъектность в образовании остается востребованной. Более того, существует некоторый дефицит индивидуности (как говорили уже – атомарности), причиной которой является вовсе не кризис теоретичности, а общие процессы омассовления,

которые идут в культуре. Этот процесс начинается не сегодня, а в классическую эпоху науки и образования – в эпоху Просвещения. Да, Просвещение, говоря словами Канта, которые так охотно подхватывает Фуко – это не эпоха, а установка. Да, тотальной она быть не может. Но именно Просвещение делает самоочевидным требование субъектного употребления разума, что становится возможным именно в силу массового, тотального характера этой установки. Более того, можно смело сказать, что именно массовость установки на образование и его, образования, социальная значимость сформировали исторический и культурный портрет эпохи Просвещения.

Мы видим, что установка Просвещения амбивалентна. Исторически, казалось бы, востребованная личность именно в силу своей массовости становится избыточной и перестает быть личностью, а массовая установка Просвещения приводит в конечном итоге к нивелированию ценности самого Просвещения. Все переворачивается. Индивидуальное перестает быть индивидуальным, уникальное уникальным. Образование становится еще одной областью индустрии, тиражирования. Здесь происходит то же самое, что и в искусстве в «век его технической воспроизводимости». Только этот индустриальный принцип в образовании не столь узнаваем. Хотя само стремление сделать образование всеобщим уже подрывает классический принцип трансляции культуры, ориентированный на воспроизводство личности, индивидуальности. Однако и механизм воспроизводства массового субъекта срывает с содержательным сбоем. Действительно, кто или что может стать моделью формирования этого познающего субъекта? Кого тиражируем? Кто тот образец, который может символизировать собой успех, высокий социальный статус или, по крайней мере, признание социальной значимости научной деятельности? И мы с удивлением обнаруживаем, что такого образца нет, как нет единственно верной модели познавательной деятельности. Этот образец создан в искусстве, в политике, в бизнесе, а вот в науке он отсутствует и, как следствие, отсутствует в образовании.

Принцип омассовления, заложенный в идею всеобщего образования, требует наличия модели поведения, а практика образования такого образца не дает. И это – не следствие развития принципов постмодерна, а последовательная реализация классического наследия Средних веков и эпохи Просвещения как эпох массового механизма трансляции культуры. Более того, откроем еще одну страшную тайну: такая мрачная картина характерна именно для нашего,

отечественного образования, именно у нас при сбое обоих механизмов формирования субъекта (и индивидуального и массового) формируется квази-познающий субъект, определяемый исключительно негативно: не высовывайся, не усердствуй, не будь заметным, не будь иным. Будь незаметным. Можно предположить, что такая картина – еще один результат натурализованного восприятия процесса познания и обучения. Посчитав, что образование – процесс естественно развивающийся, а главный его результат – знание, мы упустили момент, который был очевиден еще в древности: для познавательного отношения в рамке «учитель–ученик» основным результатом обучения является не знание как таковое (оно продуцируется и разворачивается в науке), а осознанное воспроизведение человека, востребованного культурой типа личности¹.

Что касается западной системы образования, то ситуация здесь несколько иная. Разница заключается в принципе официального позиционирования образования, который составляет предмет особой заботы государства. Этот принцип содержательно можно обозначить как культ культуры даже при объективном дефиците самой культуры, который очевиден на индивидуальном уровне. Поддерживая этот культ, западная система образования решает и проблему поиска модели поведения, столь необходимой для массовой личности. Она «одевает» массовое в одежду индивидуального и уникального, делает обязательное, желаемое, привлекательным. Культ культуры воспитывается обществом, государством именно через систему образования, так как в сфере образования культура наиболее зрима, осязаема и, простите, счисляема. Она может выражаться в понятиях статуса, престижа, в том, что в западной социологии называется социальным капиталом. Образование становится социальным эскалатором, дающим доступ ко многим социальным благам, социальным кодам, позволяющим обеспечить доступ в сферы общества, недоступные непосвященным. Такое своеобразное образовательное масонство. Кстати, члену масонской ложи не придет в голову рассуждать о правилах и принципах масонства – им надо просто соответствовать. Так и с содержанием образования: о нем не надо рассуждать, его нужно осваивать.

Самое замечательное, что методы социальной дрессуры, которые реализует образование как государственный идеологический механизм,

¹ См. об этом, например: Семенцов В.С. Проблема трансляции традиционной культуры на примере судьбы Бхагавадгиты. – «Восток-Запад», М.: Наука, 1988.

работают в унисон с принципом существования автономного субъекта свободного выбора, о котором говорит Кант и который так внимательно анализирует Фуко: «Повинуйся и можешь рассуждать свободно». Причем, именно в этой последовательности, а никак не наоборот: сначала рассуждай, а потом повинуйся, если дорассуждаешься до необходимости повиновения. Именно этот принцип и позволяет, с точки зрения Канта, гармонично (хоть, возможно, и драматично) соединить в жизни одного человека публичное и частное, теоретическое (как созерцательное) и эмпирическое (как практическое), индивидуальное и массово-дивидное. Кстати, такое соединение разнородного прекрасно укладывается в постмодернистскую установку плюральности, часто смущающую критиков постмодерна своей безразличной всеядностью.

Таким образом, в образовании должна и может быть реализована кантовская идея совершеннолетия и современности. Результатом, продуктом системы современного (постсовременного) образования должен и может стать человек, умеющий употреблять свой разум самоответственно, без ссылки на авторитеты, исходя из настоящего момента и в целях саморазвития и самосозидания. Можно говорить, что это очередной возврат к Канту. Но возможность этого возврата возникает именно в установках постмодернистской культуры. Вот и получается, что постсовременная культура является наследницей культуры классической, иными словами, принципы классической культуры (в частности, культуры Просвещения) именно сегодня получают возможность своей наиболее полной реализации.

§ 3. Псевдо-просвещение как идеология нашего времени

Согласно Канту, «просвещенному» субъекту надлежит быть свободным в сфере «публичного применения» разума, то есть там и тогда, где и когда разум выступает целью для себя самого и используется «кем-то как *ученым* перед всей *читающей* (курсив Канта) публикой»¹. При этом в практической жизни, в которой индивид является лишь частью единого общественного механизма, и которая именуется Кантом, соответственно, сферой «частного применения

¹ Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? // Кант И. Сочинения: В 6-ти т. — М.: Мысль, 1966. — Т.6. — С.29.

разума», «просвещенному» субъекту предписано всецело подчиняться нормам своего гражданского положения, даже в том случае, если последние проявляют себя как недостаточно совершенные. Говоря о «несовершеннолетии» субъекта, Кант ставит во главу его характеристик «неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого»¹, начисто отмечающую возможность свободного самовыражения — своеобразное перенесение модели внешних, опосредованных общественными нормами отношений подчинения во внутренний план сознания.

Таким образом, «просвещенность» и «несовершеннолетие» предстают у Канта различными способами функционирования субъекта как открытой, разомкнутой структуры, обращенной к двум адресатам — во-первых, к понятиям и смыслам, в которых он себя запечатлевает в своей «публичной» деятельности, во-вторых — к собственно реальному миру вещей, заведомо ограниченному самим собой и той «частностью» или «частичностью», которая только и может быть дана конкретному сознанию. Но в данный момент нас интересует не феномено-ноуменальная двойственность мира как таковая, а взаимодействие образующих ее структурных уровней — с некоторой долей условности назовем их онтологическим, гносеологическим и социологическим.

Утверждая, что в кантовских понятиях «просвещенности» и «несовершеннолетия» содержится некая многоуровневость, мы имеем в виду сходство этих понятий с теми категориями, которые образуются путем сложения ряда вполне конкретных качеств, но при этом, являясь в чистом виде абстракцией, не репрезентируют эти качества непосредственно, но лишь отсылают к ним (как, например, дихотомия «общество — природа», открытая современной эпохой). Так, «просвещенность» как целостность эксплицируется Кантом в виде «среза» социальной материи, в котором сходятся воедино символическое, свободное и публичное. Иначе говоря, «просвещенность» возникает на стыке установок на ограниченность онтологической сферой символического — сферой слова, понятия, языка, на «целесообразность без цели» всякого гносеологического акта и, наконец, на наличие в социальном пространстве аудитории, которую Кант называет «читающей публикой». Последний пункт содержит в себе ряд весьма симптоматичных моментов.

¹ Там же: С.27.

С одной стороны, «публика» как некая фактичность подразумевает реальный объект — сообщество мыслящих и говорящих на одном языке индивидов — и представляет собой вполне конкретное условие, наличие которого в мире вещей позволяет возникнуть феномену «просвещения» — этой обобщающей абстракции мира слов. Но, с другой стороны, явление публики оказывается схваченным здесь не в многообразии объектных качеств, а лишь на уровне одного из них, которое заключено в слове «читающая». Объект в данном случае отсутствует как целостность, он именно подразумевается. «Читающая публика» есть символическая общность, единство, возникающее всецело по поводу языка, воссозданная в пространстве языка конфигурация связей и отношений, которая непрерывно трансцендирует, преодолевая пространственно-временные границы. То, что деятельность, обращенную к символическому порядку как к своему реальному объекту, Кант именует «публичной», свидетельствует о том, что этот порядок (порядок слов и понятий) осознается им как первостепенный и наиболее значимый. Вкупе с необходимостью отрешиться от следования какому-либо практическому назначению и от «руководства со стороны кого-то другого»¹, вырисовывается абрис своего рода коммуникативной модели, где не объект как вещь вступает во взаимодействие с субъектным содержанием и, в конечном счете, определяет его, а сам субъект посредством языка и абстрагируемых от него форм, апеллируя к последним как к непосредственно данной реальности, самолично продуцирует свое содержание.

Ноуменальный мир сущностей вещей с его репрессивностью становится, таким образом, поводом для активизации «просвещенного» разума, но никоим образом не его конечной целью, он дает импульс критическому анализу, но затем отступает, оставляя за собой право принуждения субъекта только в «частной» сфере, ибо на доступ в «публичное» для него наложено табу. Но, если вспомнить мысль, педалируемую Адорно в интерпретации кантовской этики, то в выстроенной Кантом дифференцированной модели познания, в которой субъект получает определенную степень свободы от объекта, нетрудно разглядеть ограничение в виде самого логического объема понятия свободы². Феномен «читающей публики», будучи помещен в символический порядок и сам по себе олицетворяя этот порядок, тотален в отношении обращенной к

¹ Кант И. Цит. соч. - С.27.

² Адорно Т. Негативная диалектика/ Т. Адорно/ Пер. с нем. — М.: Научный мир, 2003. - С.268-269.

нему, как к своему адресату, мысли. «Просвещенный» разум не может выйти за пределы однажды установленной им самим, но теперь вполне самодостаточной логики слова, также как он не может оказаться «по ту сторону» иных обособившихся и абстрагировавшихся коммуникативных структур — прежде всего, капитала и прогресса — он устремлен к тождеству с ними и желанной необходимостью этого тождества опосредован. Значит, степень свободы, а, следовательно, и «просвещения» субъекта по Канту всецело зависит от языка и его институализированной «публичной» формы — «читающей публики» как идеализированного конструкта, обеспечивающего производство и трансляцию культурных эпифеноменов. Именно на «публичность» падает акцент в перечне свойств освобожденного от диктата вещи и обреченного на диктат слова сознания. И именно публичность требует все новых и новых вариантов своей объективации посредством отчуждения в себя собой же порожденного содержания этого сознания.

Оставив на некоторое время Канта, зададимся вопросом актуального настоящего: можно ли говорить о «публичности» как об источнике «просвещения» применительно к ситуации сегодняшнего дня, или состояние «публичного разума»¹, иллюстрируемое повседневностью постмодерна, следует называть «несовершеннолетним»? На первый взгляд, специфика протекания социокультурных процессов настоящего отвечает кантовскому определению «несовершеннолетия»: массовый человек, живущий в эпоху потребительской стадии капитала, как ни кто другой не в силах мыслить самостоятельно, только его «авторитетом» выступают уже не приводимые Кантом в качестве примера посредники мысли, как то священник, врач или книга, нет, движением его мыслительных актов управляют внеличностные информационные потоки идеолого-пропагандистских и рекламных структур, в которые он оказывается втиснутым. Но, представляется, амплитуда мутаций, постигших социокультурное бытие нынешнего дня, гораздо более широка, и ситуация в соотношении мысли, слова и вещи, которую являет нам постмодерн, в рамки сформулированной Кантом бинарной оппозиции понятий «просвещение» — «несовершеннолетие» уже не вписывается. Выше речь шла о том, что упомянутые понятия представляют собой своего рода обобщающие абстракции, содержащие отсылку к ряду действующих одновременно установок на

¹ Термин Д. Роулса.

«символическое — реальное», «публичное — частное», «свободное — подчиненное». На наш взгляд, инверсия, которая постигла социокультурную действительность настоящего, была порождена трансформациями в соотношении этих установок, что, в свою очередь, привело к дискредитации смыслов, вложенных модерным сознанием в понятия «просвещение» — «несовершеннолетие». Иначе говоря, при интерпретации тех или иных артефактов, событий, эпистемологических конструкций сегодняшнего дня мы уже не можем связать друг с другом символическое, свободное и публичное и назвать образованную их сочетанием конфигурацию «просвещенным» состоянием разума, также как мы не вправе объединять реальное, принудительное и частное общим определением «несовершеннолетия». Представляется, что эксплицировать новый «срез» социального смысла можно на стыке псевдо-свободного, псевдо-публичного и псевдо-символического.

Приставка «псевдо» становится здесь прямым выражением парадоксальной логики постмодерного сознания, которое обращает кантовскую модель свободы как осознанного принятия пределов несвободы («рассуждайте сколько угодно и о чем угодно, но повинуйтесь!»¹), но обращает отнюдь не в ее антипод — формулу несвободы как переживания ограниченности и абсолютной невозможности свободы (временем этого антипода была эпоха Освенцима, и Адорно, ее непосредственный участник и проблематизатор, переносит свое недовольство происходящим на кантовские постулаты, ориентированные на иной контекст). Нынешнее состояние дел иллюстрирует нечто иное — а именно, торжество *иллюзии свободы*, выставляющей свободу как наиболее лакомую приманку на всевозможные витрины и украшая ею рекламные щиты. «Не рассуждайте и повинуйтесь, думая, что рассуждаете и не повинуетесь» — так, перефразировав Канта, можно обозначить формулу тех процессов, что вот уже около полувека управляют человеческим сознанием.

В русле размышлений о свободе настоящего времени З. Бауманом была поставлена проблема «радостно тратящего деньги потребителя»² как необходимости и важнейшего условия функционирования потребительского общества, при котором не труд, обусловленный иерархией частного («капитализм») и публичного («индивидуализм»), а потребление, ликвидирующее эту иерархию, определяет соотношение свободы и подчинения.

¹ Кант И. Цит. соч. - С.29.

² Бауман З. Свобода / З. Бауман / Пер. с англ. — М.: Новое издательство, 2006. — С.100.

Поскольку сутью феномена потребления выступает призрак, фантом, имиджевый конструкт «безграничности выбора», то образ «радостно тратящего деньги потребителя», более не скованного аскетизмом протестантского Beruf, оказывается пустым звуком, фикцией, тем самым «псевдо», которое гораздо ближе эпохе Освенцима, чем последняя — эпохе классического модерна. Псевдо-свободный индивид не ориентирован на то, чтобы мыслить пределы своей несвободы — главное, по Канту, условие сохранения свободы — он именно *уверен в том, что свободен*. Уверенность эта проистекает из его интегрированности в сферу псевдо-публичного, где, вместе с размыванием границ публичного и частного, находит завершение концепт «принципа субъективности»: исчезает, если использовать термин Х. Арндт, «публичное пространство»¹, в котором только и было возможным полагание «Я» и «не-Я» как особенного и общего. Следовательно, в сознании не фиксируется различие между «своим», которое, будучи объективировано в языке, преподносится «читающей публике», и «чужим» — обрекающей субъекта на частичность типизированной вещной формы, принятие которой, тем не менее, является совершенно необходимым фактором свободы мысли.

Набирающая обороты тенденция уравнивания системы образования с рынком товаров и услуг в буквальном смысле обнажает проблему «дифференциации»² водоразделов между свободой и несвободой, публичным и частным, только и способных обуздать стихию человеческого желания. Теперь ничем не связанная, эта стихия обнаруживает черты автокоммуникативности: целью получения знания становится не знание само по себе, как у «просвещенного» человека Канта, и даже не реализация себя как сегмента, «частичности» социального организма, что характеризует «несовершеннолетие» разума, а нечто иное — знание отныне выступает наиболее распространенным и общедоступным способом осуществления Желания. Поскольку, как справедливо заметил Бауман, свобода превратилась в «вопрос выбора между большим и меньшим удовлетворением», а рациональность рассматривается обитателем потребительского общества как «выбор первого, а не второго»³, то образование выступает тем пунктом, который необходимо должен быть

¹ Арндт Х. *Vita activa* или О деятельной жизни / Арндт Х. / Пер. с нем. и англ. - СПб.: Алейтейя, 2000. - С.69.

² Scott L. *Sociology of postmodernism*. — London and New York, 1990. — P.11—14.

³ Бауман З. Свобода. - С.100.

включен в контракт субъекта с собственным Желанием. Образование как пароль в компьютерной системе приоткрывает доступ к получению статуса потребителя и овладению теми или иными благами цивилизации, оно принимает на себя функцию не просто меновой стоимости, но «меновой стоимости/знака». Несмотря на то, что «публичностью» принято называть внешнюю, имиджевую сторону потребления (или, согласно Бодрийяру, «социальную демонстрацию и значение»¹), а «частностью» — сам акт потребления (своего рода псевдо-удовлетворение, «частичность» которого обусловлена разрывом с постоянно ускользающим пределом), провести четкую грань между первым и вторым подчас не представляется возможным: результат и процесс становятся нерасчленимыми, оказавшись объединены единым лозунгом «я хочу». Иначе говоря, Желание оказывается единственным содержанием стандартизированного постсовременностью «жизненного мира», его вездесущность свидетельствует в пользу того, что «тоталитарный комплекс» нынешнего века не стал меньше, чем он был в эпоху Освенцима, а лишь получил новое — иллюзорное — воплощение, будучи обусловлен феноменом псевдо-символического.

Символическое у Канта — понятийная область культуры, означенная публичностью и свободой — есть пространство циркуляции знания-самого-по-себе или знания-целесообразного-без-цели. Субъект, продуцирующий знание как свой непосредственный объект, обращен к символическому, к культуре и потому открыт и «публичен». В постсовременном мире классическая модель оказалась подменена опять-таки иллюзорной конструкцией, где не субъект производит знание, но знание производит субъекта с его запросами, потребностями и — главное — уверенностью в собственной свободе, и при этом оно интегрировано в логику вещей и в своей псевдо-символической знаково-вещной форме охватывает весь глобализированный мир. Получая это знаково-вещное знание в процессе своего образования, субъект принимает за должное его вещную оболочку (будь то само средство и способы подачи информации или же конечная цель ее приобретения — материальное благосостояние), и в обладании вещью находит, как ему кажется, достойное оправдание затраченным усилиям. В замкнутой структуре коммуникации, где желание вещи определяет поведение и образ мыслей субъекта, «за кадром» остается действие более

¹ Бодрийяр Ж. К критике политической экономики знака / Ж. Бодрийяр / Пер. с фр. - М.: Библион-Рус, 2004. - С.10.

тонкого, более изощренного механизма — механизма идеологической темпоральности, чистого в своей первобытной магической функции слова — но субъект не стремится к тому, чтобы разглядеть его, поскольку, будучи прикреплен к вещам, человек постсовременности вставлен в конкретное пространство и за рамки этого пространства не смеет шагнуть. Пространство обитания жителя потребительского общества своей завершенностью и замкнутостью во многом напоминает пространство феода (за исключением того, что последнее лишено виртуального объема — «интер-пространственности»). Идеалом человеческой судьбы в наши дни становится «прикрепленность» к определенному сегменту общественного мироустройства, обусловленная не отношением к земле, даже не отношением к частной собственности, но отношением к способу придания этому сегменту определенного значения или, иначе говоря, отношением к информации, которая и представляет собой живое, наглядное воплощение феномена слова-вещи. Поскольку это так, то роль образования остается основополагающей. Вопрос только в том, о каком именно образовании идет речь?

Образование постмодерна чрезвычайно идеологично, и идеологично не в меньшей степени, чем это имело место, скажем, семьдесят лет тому назад. В тоталитарных обществах идеология служила четкому означиванию предела несвободы и частичности («изоляции» субъекта как «animal laborans»¹) и тем самым порождала определенную диалектику полагания «Я» и принуждения. Реакцией субъекта на потерю привычных форм коммуникации в среде «читающей публики», прежде обеспечивающих воспроизводство смысла, было ощущение полной абсурдности бытия. Искусство первой половины XX века наполнено аллегориями, отсылающими к образу человеческого существа, которого в одночасье лишили самого главного его достоинства — возможности самотрансцендирования в неограниченном ничем, кроме самого языка, «публичном пространстве». В отличие от идеологии эпохи Освенцима, механизмом силы и власти идеологии постсовременного мира является иллюзия, и абсурдность мировосприятия тех, кто поставлен в ее условия, уступила место банальному псевдо-реализму на уровне «простого "это"». Но при этом нынешняя идеология существует как идеология в квадрате, как победившая идеология, поскольку она полностью исключает человеческий

¹ Арндт Х. Истоки тоталитаризма / Арндт Х. / Пер. с англ. — М.: ЦентрКом, 1996. — С.617.

потенциал неприятия и сопротивления (речь не идет о разного рода политических и военных акциях протеста, самой идеологией запрограммированных и для ее процветания необходимых). Безусловно, попытка провести параллель между заключенным за колючей проволокой концлагеря и ныне здравствующим сытым и постоянно выбирающим те или иные удовольствия потребителем — клиентом огромного супермаркета жизни, с первого взгляда, обречена на провал. Но только с первого взгляда. Если взглядеться более пристально, то нетрудно увидеть ряд поразительных структурных аналогий, проистекающих из самой природы идеологического как искусственно спаянного единства слова («идео-логики») и вещи («истории, к которой применена "идея"¹»), иначе говоря, «возвышенного объекта», абсолютно тотального в отношении сознания, трагедия которого в том, что оно не может не иметь «свое иное» вне себя. Как справедливо заметил С. Жижек, «даже если мы ни к чему не относимся серьезно, даже если мы соблюдаем ироническую дистанцию — *все равно мы находимся под властью этого фантазма*»².

Слово-вещь заполонило образование постмодерна посредством явлений, которые бурно развивающейся в наши дни педагогикой, в полной мере представляющей собой продукт и вместилище «идеологических фантазмов», формулируются в понятиях «конкурентоспособность», «креативность», «мобильность», «самопрезентативность» и т.д., заменивших категорию-характеристики «просвещенного» разума — мастерство, творчество, верность традиции, свобода мысли, наконец, интеллигентность. Отличие, скажем, понятия «мастерство» (или «профессионализм») от понятия «конкурентоспособность» заключается в том, что первое не отсылает к вещи, последнее, напротив, вещью фундируется и за ее пределы не выходит. Атрибутом «креативного» и «мобильного» субъекта — продукта «конкурентоспособного» образования — неизменно оказывается иллюзия, а инструментом, этой иллюзией управляющей — собственное Желание субъекта. Человек поставлен в никогда не прекращающуюся *ситуацию иллюзорного выбора*: будучи студентом, он вынужден выбирать между уже продуманными за него ответами на вопросы теста и курсором мыши копировать фрагменты уже

¹ Арндт Х. Истоки тоталитаризма. С.608—609.

² Жижек С. Возвышенный объект идеологии / С.Жижек / Пер. с англ. - М.: Художественный журнал, 1999. - С.40.

написанных текстов, вставляя их затем в «свой собственный» текст; став полноценным потребителем, он в этом гипертрофированном выборе окончательно теряет себя, но все продолжает выбирать, поскольку, однажды перестав это делать, окажется выброшенным за пределы идеологической структуры, а значит — и за пределы жизни. Тем не менее, представляется, что именно на выход за рамки запрограммированной на бесконечную повторяемость коммуникативной модели «слово-вещь — человек — слово-вещь» — этого фантома заполонившей постмодерное пространство идеологии псевдо-просвещения — должно быть направлено образование настоящего времени, точнее — на поиск путей этого возможного (или невозможного?) выхода.

§ 4. Философия в образовании человека, или зачем студенту философия

Философия на протяжении веков занимала особое, привилегированное (в хорошем смысле этого слова) место в системе высшей школы, по-праву именуясь «душой университетского образования». В данном факте сказывалось влияние в первую очередь европейской культурной традиции, берущей начало еще в античности. Что касается непосредственно сложившегося к настоящему времени положения философии в системе высшего образования, то оно в конечном счете предопределяется просвещенческой образовательной парадигмой.

Согласно этой парадигме, начиная с Нового времени, образовательный процесс, в каких бы формах ни реализовывался, строится как трансляция главным образом **научных** знаний, удостоверенного **наукой** опыта. Образовательная практика в этом свете представляет системы освоения тех или иных знаний на основе принципа **научности** во всех его - педагогических, эвристических, мировоззренческих, методологических и культурологических - значениях. Включение учащихся в массив этих знаний осуществляется посредством специально разработанных методов и приемов, составляющих содержание специальной дисциплины – дидактики (методики преподавания). При этом осваиваемые в образовательном процессе научные знания, как правило, не подвергаются критическим оценкам, воспринимаются в

постулирующих режимах, предстают в относительно самодостаточном значении: не обосновывают своего научного статуса, не вырабатывают целостных представлений о мире и человеке, не занимаются обобщением и систематизацией средств освоения действительности. Речь идет в данном случае не столько о признании самодостаточности знаний, сколько о переводе их в плоскость смыслодержания, А это уже философская проблема.

Особость философии, как известно, обуславливается, прежде всего, объектом познаваемой действительности и, главным образом, освоением сущности самого человека в структуре всей объективной и субъективной реальности. Философа не интересуют единичные, отдельные стороны реальности, он не изучает конкретные проявления природных и социальных феноменов, не занимается их количественным анализом. Поле философских рассуждений, по словам Аристотеля, - вопросы предельных оснований, то есть сверхопытных принципов и начал бытия. Иначе говоря, те вопросы, которые выводят мыслителя на объяснение и понимание природы, общества и человека в их всеобщем, целостном осмыслении. Разумеется, отдельные сферы материальной и духовной культуры, включая и научно-познавательную деятельность, также могут входить в орбиту философских рассуждений.

Главным инструментом философского познания является рассуждение, составляющее основную процедуру философствования, посредством которой мировоззренческое содержание духовности приобретает форму теоретического осмысления человеком мира и самого себя в этом мире¹.

Таким образом, значение философии в образовании, основы которого заложены культурой Нового времени и идеологией Просвещения, определяется в подавляющей степени контекстом научного познания². Именно здесь разворачивается диалектика взаимоотношения философии и специальных дисциплин в образовательных программах.

Какие бы научные знания ни постигались людьми – специальные, общеобразовательные, естественнонаучные или социогуманитарные –

¹ При этом нельзя упускать из вида всей многоаспектности содержания философии. Она вовсе не относится только к некоему своду знаний, но предстает и как теоретическое мировоззрение, и как составная духовной культуры, и как учение об экзистенциальной природе человека, и как теория ценностей и т.д.

² Еще И. Кант, излагая свое видение метафизики вообще, не сводил ее лишь к научным знаниям, а видел в способности человека посредством процедур рассуждения образовывать понятия, суждения и другие формы мышления, включать их в целеполагающую познавательную деятельность и определять правила практического поведения человека.

философия при этом зримо или опосредствованно непременно «присутствует», дает о себе знать в значении второго экранного пространства представлений, мыслей, идей, убеждений, ценностных установок, чувственно-эмоциональных восприятий людей, пронизывающих и объект, и субъект в системе образования. Это второе «полотно» знаний в образовании обязано своим происхождением стержневой функции философии - теоретически рефлексировать всю материальную, социальную и духовную предметность, которая составляет содержание человеческих знаний. Эта рефлексия, способы и виды ее реализации и образует то, что называют культурой философского мышления. Остановимся на этом вопросе несколько подробнее.

Рефлексивная деятельность - процедура «мышления о мышлении», где, по словам Гегеля, предметом мышления становится само мышление - пронизывает в той или иной степени все процессы получения научных знаний и их освоение (образование) посредством включения таких дискурсивных актов, как объяснение и понимание. В своем наиболее общем, универсальном проявлении рефлексивность по сути всегда составляет неотъемлемую сторону рациональных способов освоения действительности.

Рефлексивность реализуется на разных уровнях и стадиях познавательно-практической деятельности. Бесспорно, что рефлексия начинает осуществляться уже в повседневно-обыденном сознании – осмысление человеком простейших опытных знаний, действий и целеполаганий людей, придание мыслям и психологическим данным экзистенциальных и интенциональных значений.

Качественно другой уровень рефлексивности – теоретическое осмысление науками своих познавательных возможностей, методов их получения, определения стыковых отраслевых знаний, их интерпретации, взаимосвязи прикладных и фундаментальных знаний и т.д. Конкретно-научный уровень рефлексивности иногда характеризуют как метатеоретический по отношению к науке. Масштабность метатеоретической рефлексии ограничивается в основном рамками одной или группы близко стоящих и взаимодействующих наук. Но эта рефлексивность не простирается при этом на науку как социальный институт в его целостности. Рефлексивность этого уровня находит себя при осмыслении усвояемых научных знаний, реализации так называемого проблемного метода обучения, когда ставится задача не только приобрести ту или иную информацию, но и обнаружить за полученными знаниями нечто большее –

основания и причины, их порождающие, значение для познающего и практически действующего субъекта.

Третий, высший уровень рефлексивности, реализуется посредством системы философских знаний. Примечательной чертой его является, во-первых, всеобщий масштаб осмысления материально-духовной реальности; во-вторых, философская рефлексивность предстает как крайне теоретизированная система «мыслей о мысли» и мыслей о нерационализированных способах освоения реальности человеком; в-третьих, философская рефлексия, как никакая другая, заключает в себе возможность острого критического анализа, новых оценок ранее полученных философских знаний, порождающую непрекращающиеся дискуссии и противостояния по поводу взглядов и учений в разных философских школах и направлениях – верные приметы этого уровня рефлексивности. Такая направленность рефлексии расширяет мировоззренческие горизонты и науки, и философии, способствует раскрытию новых далей и глубин осваиваемой реальности через соотнесение с человеческим фактором, приобретающим в современном познании самодовлеющее значение.

Учитывая разноуровневость рефлексивности, ее разную масштабность, нельзя не видеть обусловленности разных уровней рефлексии как многокачественными научными знаниями, так и философско-мировоззренческими основаниями, что позволяет признать факт безусловной востребованности философии со стороны специальных дисциплин в образовательной системе.

Философская рефлексивность, обращенная к науке и образованию, несет в себе различные способы и методологические приемы дискурсивного освоения мира и человека в нем. Это находит свое проявление, в частности, в формировании культуры мышления. Она – неотъемлемая грань рефлексивности, представляет один из основных каналов систематизации относительно завершенных итогов исторического опыта человечества, способ обогащения понятийными и другими логическими структурами получаемых знаний в процессе обучения. Философия, не терпящая ниш и пустот в осваиваемом мире, всегда так или иначе стремится к преодолению разобщенности, мозаичности, разорванности получаемых человеком в процессе познания восприятий, представлений, идей.

Используя всеобщие принципы рационального и нерационального освоения мира, философская мысль обеспечивает обобщение получаемых научных результатов в их комплексности на основе своих логико-теоретических методов, интегрирует знания, превращает их в целостный, универсальный духовный и практический ориентир в масштабах всемирно-исторического развития человечества. Посредством философской систематизации и обобщения опытных данных постепенно вырисовываются контуры научной и общей картины мира, открывающей новые возможности осмысления окружающей человека реальности в ее пусть и относительной целостности и завершенности.

Культура философского мышления в познании и образовании включает в себя понимание и осмысление научно-методологической направленности всего философского инструментария. Следует иметь в виду, что конкретные науки в процессе воспроизводства знаний и их трансляции опираются прежде всего на совокупность своих частных методов и приемов, разработанных в самой исследовательской деятельности. Но как на стадии формирования классических наук, так и в периоды становления неклассических, постнеклассических знаний сохраняется острая потребность в опоре и на общефилософские (логические) методы познания – индукцию и дедукцию, анализ и синтез, восхождение от абстрактного к конкретному и другие. Методологическая роль философии главным образом и заключается в том, что она разрабатывает и обосновывает эти методы для науки в ее целостности, направляет их не только на свои собственные знания, но и на познавательные процедуры всех наук.

Это обстоятельство воплощается в методико-педагогической стороне образовательной деятельности. Научная и образовательная деятельность по своей сущности «заряжены» на сближение с философией. Этой заряженности не противоречит факт исторически изменяющегося содержания как самих наук, так и собственно философского мировоззрения. Да, философия ныне предстает и в классическом, и в неклассическом, и даже в постнеклассическом (постмодерн) вариантах. Но в любом случае она продолжает сохранять стремление к единению с наукой. Это единение образует целостное научно-исследовательское и образовательное поле, в котором философия отнюдь не выступает в роли «служанки» по отношению к другим наукам. Философия – органически составная часть всего образовательного процесса и во всех своих содержательно-функциональных значениях ведет к пониманию мира в его

человеческих измерениях: мир ценится настолько, насколько может быть освоен только этим человеком в познавательном и практическом отношениях.

Очевидно, что реализация отмеченных функций философии в образовании возможна лишь при условиях, что а) с предметной стороны оно строится на принципах научности и фундаментальности и б) со стороны познающего субъекта предполагает обязательную рефлексивно-мыслительную деятельность. Длительное время наличие этих условий, воспроизводимых просвещенческой образовательной парадигмой и отвечавших в конечном счете запросам новоевропейской культуры XVII-XIX вв., принималось как бы «по умолчанию» и не подвергалось сомнению. А между тем реалии современного общества – культура и идеология постмодерна, технологизм, потребительство как образ жизни - серьезно препятствуют сохранению указанных условий .

Если упоминать культуру **постмодерна**, то идея фрагментарности и «осколочности» мира, составляющая концептуальный пафос постмодернистского сознания, стремится вытеснить принцип научности в качестве одного из фундаментальных средств объяснения мира. Отчетливо выраженное игровое начало постмодерной культуры, формируя в сознании людей представление о неподлинном, условном, относительном характере окружающей действительности, дискредитирует любые попытки человека обнаружить в ней какие-либо черты устойчивости, регулярности, объективности - неотъемлемые характеристики предмета научного познания.

Невиданный **гипертехнологизм** современной цивилизации порождает «кнопочно-инструментальный» уклад современной жизни, чуждый всякой рефлексивности, ориентирующий человека на заранее заданные схемы решения ситуативных задач. Как следствие, нарастает тенденция дефундаментализации образования.

Остатки рефлексивных способностей вымываются из индивида стремительно растущим воздействием на личность такого мощного телекоммуникационного мультиинформационного инструмента, как Интернет. Невообразимая скорость доступа к интернет-информации, ее хаотическое, лишенное смысловой связи разнообразие, практическая неисчерпаемость информационных ресурсов, их хитроумное размещение, подталкивающее к поиску все новых и новых фрагментов в ограниченный по времени период пользования – все эти особенности мировой информационной паутины чисто физически не оставляют пользователю возможностей для рефлексии

воспринятой информации. Ведь рефлексивная деятельность, по определению чуждая торопливости и сиюминутности, требует времени для вопрошаний, раздумий, сопоставлений, возвратов мысли, предполагает наличие сомнений и мысленных альтернатив, ищет способы удостоверения или опровержения полученных сведений.

Но, пожалуй, главное препятствие развитию фундаментального образования состоит в **потребительстве** как принципе жизни современного человека. Оно резко умаляет желание индивида прилагать душевные усилия в процессе освоения окружающего мира культуры, социальности, духовности, предлагая вместо этого следовать поверхностному, необременительному стилю жизни и мысли. Поясним этот тезис.

Известно, что культура, включая образование, направлена на утверждение человеческого в человеке. Не менее известно, что автоматически это не достигается, и быть человеком - значит совершать перманентное усилие над собой, в том числе усилие мысли. Готов ли современный человек к этому? Как правило, нет. И не потому, что он вдруг стал ленивым или апатичным, а потому что существуют причины незаинтересованности массового человека в усилиях мысли, воображения, действия.

Первая причина – большинство людей потребительского общества разрешают дилемму «быть или иметь?» в пользу «иметь!». Культивирование духовно-душевного богатства перестает быть приоритетной целью какой-либо из сфер нематериальной деятельности, везде осуществляется потребление удобоваримой продукции, которая создает иллюзию личностного развития. Отсюда проистекают такие особенности современного человека, как прочная зависимость от рекламы в ситуациях повседневного жизненного выбора; ориентация на потребительскую стоимость как на стратегическую жизненную ценность; отношение к культурным ценностям как к товарам; негативное или ироничное восприятие ценностей, событий или фактов культурного либо исторического прошлого, которые не укладываются в рамки меркантилистских оценок и т. п.

Другая причина «безусильственного», необременительного бытия людей связывается исследователями с процессами глобализации. Так, по мнению А.Н. Чумакова, глобальный мир ставит человека в условия постоянного выбора, когда из множества возможных решений он должен отдать предпочтение самому оперативному, эффективному и конкурентоспособному. В таких

условиях полученные упорным трудом и большими временными затратами знания оказываются слишком дорогим удовольствием, поскольку не обязательно оказываются полезными и дающими преимущество их владельцу. Они зачастую оказываются попросту невостребованным, а усилия, затраченные на их приобретение, становятся непомерно высокой ценой¹.

В условиях «безусильственного», потребительского стиля жизни и мысли овладение таким фундаментальным знанием, как философия, для большинства молодых людей становится делом неинтересным. Мало того, что философия сложна - она непрактична в житейском смысле, неприбыльна с экономической точки зрения. Если бы, на худой конец, философия могла хотя бы увлекать, точнее, развлекать - но и этого у нее нет! А поскольку постигать основы философии все-таки приходится в обязательном порядке, то выход большинство учащихся ищут на пути профанации: **как бы** изучают².

Если обратиться к профессиональному философскому образованию, то оно как будто бы сохраняет достигнутые позиции. Но и здесь наблюдается тенденция: все больше абитуриентов выбирают философский факультет для получения высшего образования вообще, не связывая свой выбор с профессиональной деятельностью на поприще философии. При этом, естественно, сохраняется доля молодых людей, одаренных способностями к философствованию и видящих в нем свое жизненное, в том числе профессиональное призвание.

Таким образом, современное положение как самой философии, так и философского образования, выглядит не очень привлекательным.

Возможно ли вообще философствование в современных условиях? Не близко ли философское образование к исчерпанию? Вопросы отнюдь не риторические. В философском и образовательном сообществе постоянно ведутся дискуссии о сегодняшнем предназначении философии, ее месте и роли

¹ См. Чумаков А.Н. Метафизика глобализации. Культурно-цивилизационный контекст. М., 2006, с.192.

² Как бы – это когда освоению первоисточников философской мысли предпочитают беглое знакомство с книжками типа «Кант (Гегель, Ницше и т.д.) – за 30 минут!», «История философия в комиксах». Как бы - это когда вдумчивую кропотливую работу по написанию рефератов подменяют «скачиванием» готовых опусов из Интернета, иногда даже не удосуживаясь прочитать «скачанный» продукт. Как бы – это значит, что вместо планомерной работы с учебниками зубрят в экспресс-режиме шпаргалки под названием «Философия в вопросах и ответах». Как бы – это когда вместо подготовки связных ответов-размышлений на экзамене «натаскиваются» к аттестации по тестам, состоящим из вопросов «В каком городе жил Сократ?», «Какой раздел философии исследует Спиноза?», «Как называл свою систему Гегель?» и т.п. Что все это, как не насмешка над философией?

в системе образования. Звучат разные мнения¹. Авторы данной статьи придерживаются твердого убеждения, что главным плацдармом философии была, есть и будет оставаться сфера образования, никакие иные формы не обеспечат ее эффективного функционирования в современном обществе.

Другое дело, что в новых, изменившихся по сравнению с традиционными, условиях на первый план в философском компоненте образования выдвигаются не столько научно-рефлексивные, философско-методологические, сколько культурно-ценностные стороны. Именно они в настоящее время обеспечивают те черты образования, без которых оно много бы потеряло как культурная сила.

Во-первых, наличие в образовательной программе философских дисциплин, с их традиционной ориентацией на постижение Истины, Добра и Красоты, гарантирует сохранение духовно- и личностнообразующего характера образования. Особо актуальное значение в этом свете приобретает философская рефлексия принципов, норм и правил практического поведения людей, которые вследствие этого получают типологические и универсальные формы выражения: представления о счастье, добре и зле, благородстве и порядочности и другие экспликации. А формирование в сознании и поведении людей высших нравственных ценностей составляет неотъемлемую и необходимую сторону образовательно-воспитательной деятельности.

Во-вторых, пребывание философии в качестве компонента образования равнозначно поддержке научно-рационалистического пафоса образовательной деятельности в условиях активизации иррациональных направлений в познании и постижении мира. Очевиден факт, что в настоящее время девиантное знание, представленное различными формами паранаучного типа, переживает очередную ренессанс. Между тем при всей неоднозначности взаимоотношений между представителями частных наук, с одной стороны, и философии – с другой, в конечном счете они остаются союзниками в отстаивании ценностей рационального познания мира. Об этом нелишне напомнить тем ученым, которые высказываются за ограничение философского влияния на науку, в том числе в стенах образовательных учреждений. Противники философии из научной среды, образно говоря, пилят сук, на котором сами сидят. Умалять значение философии – значит ослаблять силы науки в противодействии иррациональным способам освоения мира.

¹ См. «Вестник РФО» за 2004 -2006 гг.

В-третьих, наличие философской подготовки в образовании – это одна из гарантий сохранения светского характера образования. Не секрет, что, несмотря на конституционные положения об отделении в нашем государстве школы от церкви, не прекращаются попытки определенных сил размыть границу, проведенную Основным законом между государственным образованием и церковью. Это, в частности, введение в государственный классификатор специальности «теология» (?) и открытие факультетов теологии в некоторых государственных университетах; приглашение богослужителей на преподавательские должности в вузы; введение идей религиозного содержания в качестве альтернативы научным концепциям в учебные пособия (креационистская версия происхождения жизни на Земле), использование в качестве учебников литературы околорелигиозного характера (учебник по «Основам православной культуры» для средней школы); открытие религиозных храмов на территории образовательных учреждений и т.п. Философия, начиная с эпохи Возрождения, отдавала приоритет ценностям светского образа жизни, мысли, действия. Отступаться от философии – значит жертвовать этими идеалами, выстраданными европейской культурой последних пятисот лет.

Что касается поставленных выше вопросов о перспективах философии и философского образования, то на них можно ответить следующим образом.

До тех пор пока существует человечество, оно будет испытывать потребность в философствовании. История наглядно свидетельствует, что все попытки подменить, вытеснить из сознания человека эту потребность другими способами освоения мира – художественным, религиозным, научным, мистическим – не увенчались успехом. Философия в этом свете демонстрирует завидную устойчивость от покушений на ее идентичность со стороны других форм культуры.

Что касается «большой», профессиональной философии, то в разные времена она привлекала людей разными сторонами, и общественный интерес к ней был различным. При этом «большая» философия никогда не стремилась следовать общественной конъюнктуре или моде. Поэтому она, как это убедительно демонстрирует история мировой и отечественной мысли, редко когда была в фаворе у общества. Ее в лучшем случае терпели, часто подвергали гонениям и уж совсем редко возносили на пьедестал.

В этом смысле сегодняшнее положение философии не является исключением. Ниша ее носителей достаточно стабильна и мало зависит от

колебаний экономических, политических или демографических факторов. Человек, присягнувший философии, редко способен освободиться от ее объятий. Профессиональное философское образование традиционно занимает весьма скромную, но одновременно весьма стабильную нишу в системе высшей школы. Философское образование отличается «штучным», а не массовым характером подготовки учащихся и слабо коррелирует с общественной конъюнктурой.

И все же, кого философия может заинтересовать в наше время?

Если отвечать совсем кратко, то философия интересна молодым людям, разделяющим веру в разум человека, способности последнего к рациональному действию, поведению на основе рационального познания мира.

Философия привлекательна для людей-«почемучек», склонных к вопрошанию, поиску последних причин всего и вся: «Я философ, это значит, что у меня есть вопрос на любой ответ» (*Р. Зенд*).

Философское познание по душе личностям креативным, независимо от того, идет ли речь об интеллектуальном или художественном творчестве.

Философское освоение мира притягательно для людей, не могущих относиться к человеку только как к вещи, объекту, винтику, не разочаровавшихся в человеке и человечности, разделяющих гуманистические ценности, озабоченных судьбами человечества.

Наконец, философия в вузе хороша уже тем, что дает возможность учащимся, постоянно окруженным атмосферой позитивной частнонаучной мысли, познакомиться с необычным для них, философским типом мышления. Увидеть, что такое мышление, не просто возможно, но и в ряде случаев необходимо, что оно по-своему эффективно. И дело совсем не в каких-то знаниях, которые они приобретут в ходе освоения философской дисциплины. «Философия не дает бесценных результатов - бесценные результаты дает изучение философии» (*Т. Котарбиньский*).

Что касается исчерпания жизненных ресурсов философии и соответственно философского образования, то умирает не философия, а тот способ философствования, который вдохновлялся культурой и наукой Нового времени, историей индустриальной эпохи. Обширные системы в духе Спинозы или Лейбница, энциклопедические учения в стиле Канта или Гегеля, рафинированные метафизические дискурсы в манере Хайдеггера или Гуссерля вряд ли возможны в философии XXI-го столетия.

Бесспорно, философское творчество невозможно без элементов трансцендирования и предельного абстрагирования, анализа языка и других специфических инструментов философского дискурса. Но, думается, все же обращенность философской рефлексии к реальным злободневным проблемам нынешнего состояния человечества представляется куда более значимой, чем интерес к самым изысканным, но далеким от жизни самоцельным метафизическим построениям.

В этом, по нашему убеждению, заключается практическое значение философии. Известно, что процессы экономического, политического и социокультурного развития современного общества отмечены сложностью, неоднозначностью, противоречивостью, переходностью. Используемые в конкретных видах деятельности оценки, критерии, стандарты анализа сложившегося положения неизбежно несут на себе печать ситуационной ограниченности. Философский подход позволяет лучше и глубже связать происходящие процессы в системное целое, обнаружить самые глубинные тенденции их развития и предвидеть отдаленные последствия. Полученная картина выступает теоретико-методологической основой совершенствования деятельности общества и государства по управлению социально-экономическими, политическими, культурными и духовными процессами.

Новая культура диктует новые современные способы и формы философствования. Образы философа–идеолога, философа-наставника, философа–рафинированного метафизика, как символы эпохи модерна, уходят в прошлое. Да, философ сегодня не так публичен, как, скажем, политик или управленец, не столь демонстративен, как журналист или деятель шоу-бизнеса. Он остается как бы за жизненным кадром. Но от этого его миссия не исчезает.

Философ выступает сегодня как бы в своем инобытии – в обличье носителя других способов деятельности, в которых философская рефлексия играет роль теоретико-методологической основы, систематизирующего начала, универсализирующего контекста, принципиально неустранимых без ущерба для данных видов деятельности.

Так, без философии невозможно представить современную аналитику, глобалистику, деятельность по связи с общественностью (так называемый пиар), теоретическую журналистику, арт-бизнес. Резко усиливается востребованность философов в осмыслении религиозных проблем, последовательно развивается диалог философов с теологами и богословами.

Профессиональный философ продолжает оставаться желанным гостем в кругу психологов и педагогов, историков и социологов, политологов и культурологов, лингвистов и искусствоведов.

Наверное, в таком инобытийном модусе философия способна идти в ногу со временем, продолжать свое воздействие на общественное сознание, расширять доступ к массовой аудитории. А это и есть условие выживаемости философии в нашу эпоху, а, значит, и условие развития философского образования.

§ 5. Научность как основа образования и нравственное воспитание

Система образования во все времена была нацелена не только на то, чтобы дать новому поколению знания и умения, но и на воспитание этого нового поколения, в том числе на воспитание нравственное. Сегодняшнее отечественное высшее образование, как представляется, от цели нравственного воспитания молодежи отказываться не собирается, что находит свое отражение и в казенных фразах нормативных документов, и в сознании большинства преподавателей. Вместе с тем ответ на вопрос о том, какие средства, методы, рычаги, позволяющие прививать нравственные ценности, наличествуют в распоряжении вуза, – ответ на этот вопрос был и остается крайне расплывчатым.

Коммерциализация всех сфер жизни и уменьшение интереса к ряду духовных ценностей, поразившие российское общество за последние два десятилетия, никак не способствуют нравственно-воспитательной составляющей высшего образования. Эта тенденция очевидна для всех; однако есть основания полагать, что в самой сущности высшего образования, такого, каким оно сформировалось в последние столетия развития западной цивилизации, заложены факторы, противостоящие трансляции нравственных ценностей в его рамках.

Египетский ученый А. Абдуль-Малек, осмысливая антигуманные последствия развития современной науки, приходит к выводу о том, что их причины связаны с отделением европейской науки от морального учительства (начиная с эпохи Ренессанса). В восточных культурах, по мнению того же

автора, этого никогда не происходило: идеал образованного человека на Востоке всегда совмещал в себе интеллектуальное развитие с нравственным авторитетом¹. Если спроецировать это соотношение на высшее образование, то становится очевидной невыигрышность указанной особенности европейской науки для целей нравственного воспитания.

Общеизвестна установка западной науки, в особенности с конца XIX века, на ценностную нейтральность. Начиная с этого времени ученый все более выступает как эксперт в узкой области знания, не терпящий в своих «владениях» дилетантов, но и сам не претендующий на компетентность в других сферах, в том числе и в сфере морали: здесь он не рассчитывает на большее «право голоса», чем другие люди². Оптимальная для развития научного познания, данная установка несет в себе существенный минус для возможности рассматривать систему высшего образования как полноценный источник нравственного воспитания, так как современное высшее образование, как западное, так и скроенное по западным меркам российское, базируется на науке и, значит, на принципах научного этоса.

Характерна в этом отношении критика Ю.М. Бохеньским предрассудка о существовании «абсолютного авторитета», согласно которому «... существуют люди, авторитетные во всех областях. Конечно же, это неверно – человек может быть авторитетным в какой-то одной области, даже в нескольких областях, но уж никак не во всем на свете. Эйнштейн был авторитетом в области физики, но отнюдь не в сфере морали, политики или религии. <...> Так, если группа университетских профессоров подписывает политический манифест, предполагается, что их сочтут авторитетами в области политики, каковыми они, безусловно, не являются... Эти профессора могут быть авторитетами в области истории Французской революции, китайской керамики или теории вероятностей, но никак не в сфере политики, и, подписывая манифест, они злоупотребляют авторитетом, которым действительно обладают»³. Нельзя не согласиться с Бохеньским в том, что специалист в области физики не становится автоматически специалистом в области морали; горький парадокс этого

¹ См.: Фролов И.Т., Юдин Б.Г. Этика науки: проблемы и дискуссии. – М.: Политиздат, 1986. – С. 142–143.

² См., например: Философия науки / Под ред. С.А. Лебедева. – М.: Академический Проект, 2005. – С. 429–431.

³ Бохеньский Ю.М. Сто суеверий // Всемирная философия. XX век / Авт.-сост. А.П. Андриевский. – Мн.: Харвест, 2004. – С. 229.

наблюдения, однако же, заключается в бессмысленности самого выражения «специалист в области морали». Очевидно, что нравственность – не наука и что нравственный авторитет не дается одними лишь познаниями (например, познаниями в философской этике). В традиционных культурах роль «специалистов по нравственности» играли жрецы: можно поспорить, насколько законна их претензия на эту роль, но соответствующая культурная ниша была занята. Современный Запад, прошедший все виды секуляризации, не имеет однозначной кандидатуры на вакантную должность авторитета в области нравственности. По крайней мере научные работники, в силу названных причин, зачастую неуверенно чувствуют себя в этой роли.

Потребности общества и потребности научного познания, однако же, различаются. Нравственная нейтральность (читай – отстраненность) науки, по видимому, помогает человечеству познавать мир, но что ожидает культуру, в которой интеллектуальная элита умывает руки от нравственного учительства?

В контексте сказанного уместно вспомнить антисциентистский пафос Гуссерля, который писал: «Наука... ничего не может сказать нам о наших жизненных нуждах. Она в принципе исключает вопросы, наиболее животрепещущие для человека, брошенного на произвол судьбы в наши злосчастные времена судьбоносных преобразований, а именно вопросы о смысле и бессмысленности всего человеческого существования»¹. Науку в целом нельзя упрекнуть в равнодушии к «нашим жизненным нуждам» (как же тогда быть с вакцинами, телефонами и самолетами?), вследствие чего эти слова Гуссерля звучат несколько максималистски; но очень важные для человека экзистенциальные проблемы зачастую просто не могут быть «схвачены» наукой, они словно не существуют для нее.

Макс Вебер подробно анализирует проблему трансляции нравственных ценностей (и ценностных позиций в целом) от преподавателя к студентам, выступая, впрочем, апологетом именно нравственной нейтральности высшего образования. Вебер различает позиции того, «кто... видит главную задачу университета... в том, чтобы воспитывать людей, формировать их политические, этические, эстетические, культурные и иные взгляды», и того, «кто исходит из того факта (и его последствий), что действительно значимое воздействие на слушателей достигается в университетских аудиториях только посредством

¹ Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию (главы из книги) // Вопросы философии. – 1992. – № 7. – С. 138.

специальных знаний, сообщаемых квалифицированными *специалистами*, и что единственной специфической добродетелью, которую следует воспитывать в студентах, является "интеллектуальная порядочность"¹. Предпочтительность второй позиции Вебер обосновывает, в частности, следующим образом: ценностные суждения высказываются в университетской аудитории как бы от имени науки (как и все, что здесь высказывается), на самом же деле эти суждения не имеют к научно обоснованному знанию никакого отношения и отражают лишь личное мнение того или иного преподавателя².

Получается, преподаватели передают студентам определенные знания и навыки, которые можно использовать как средства для достижения различных целей, но даже контуры этих целей учителя не вправе очертить перед учениками. Такая установка не случайна: она связана с сущностными характеристиками научной деятельности. Наука, являющаяся осью современной системы образования, представляет собой мощный инструмент познания и грозную силу, не имеющую, однако, однозначного нравственного вектора своего применения. Эту нравственную неоднозначность науки убедительнее всего продемонстрировали взрывы над Хиросимой и Нагасаки в 1945 году. Сегодня и гуманитарные науки не отстают в нравственной бинарности своих плодов от наук естественных: целые научные отрасли направлены на поиски новых средств манипуляции человеческим сознанием для нужд политики и бизнеса.

Естественные науки «не видят» сферу ценностей, она лежит вне области их внимания, и научная деятельность здесь непосредственно связана только с ценностями самого научного познания (прежде всего с принципами профессиональной этики ученого). Социально-гуманитарные науки активно исследуют мир ценностей, в том числе нравственных, но их обоснованием, как правило, не занимаются. Философия за время своего существования неоднократно пыталась (в лице различных своих представителей) рационально обосновать нравственные императивы, однако, как и в случае с большинством других классических философских проблем, доказательство, признаваемое всем философским сообществом, остается в данном случае проблематичным. Следовательно, в преподавании философских дисциплин, в том числе

¹ Вебер М. Свобода от «оценочных суждений» в социологической и экономической науке // Вебер М. Исследования по методологии науки. – М.: АН СССР, 1980. – С. 142–143.

² Там же. – С. 144.

философской этики, действует все тот же принцип, на который указывал в цитируемой выше статье Макс Вебер: с позиций научности и – шире – строгой доказательности и рациональности указывать на истинность или предпочтительность тех или иных ценностей нет оснований.

Проблематичность строгого научного доказательства нравственных (и вообще ценностных) принципов создает парадокс: чем последовательнее образование опирается на науку, тем меньше у него ресурсов для внедрения нравственных ценностей в умы подрастающего поколения. Следствием из этого вывода является, на наш взгляд, необходимость укоренять нравственно-воспитательный потенциал системы образования в чем-то, отличном от науки, или, точнее, не только в науке. Нравственная нейтральность науки, заключающаяся, с одной стороны, в невозможности научного обоснования ценностей, а с другой – в возможности антигуманного применения научных результатов, приводит к недостаточности одной только науки в тех случаях, когда у ситуации есть нравственный аспект (а человеческая жизнь целиком состоит из таких ситуаций).

Образование, впрочем, никогда без этих вненаучных компонентов и не обходилось и сегодня не обходится. На протяжении длительного времени фундаментом для нравственного воспитания была религиозная составляющая системы образования; после 1917 года в нашей стране религия из этой сферы была полностью вытеснена и активнейшую роль здесь стала играть советская идеология. Крушение последней привело к вакууму и неопределенности в ценностных доминантах воспитательного процесса в образовательных учреждениях; показательна в этой связи развернувшаяся дискуссия о месте, которое должна занять в системе образования религия. Едва ли не большее значение, однако, имеет собственно нравственное сознание, характеризующееся, как известно, слабой степенью институционализации, но с древности и до сегодняшнего дня обеспечивающее регуляцию поведения всех членов общества. Нравственное сознание обладает механизмами собственного воспроизводства в умах все новых поколений; система образования является одним из таких механизмов. Даже если не соглашаться с теми философами, которые настаивают на иррациональной природе нравственности, можно заметить, что облик нравственных ценностей конкретного общества определяется условиями жизни людей, но эти ценности никогда не являются полностью рационально выводимыми для их носителей. Нравственное сознание

обычно слабо опирается на рациональную рефлексию и тем более на строгую научность, но именно поэтому оно свободно от ограничений, свойственных научному подходу к ценностям.

Неверно было бы говорить, однако, что наука лишена потенциала нравственного воздействия. Достаточно вспомнить о нравственных принципах научного исследования. Очень показательное исключение, которое Макс Вебер в цитируемой выше статье делает для «интеллектуальной порядочности» – «специфической добродетели», которой все же следует учить в университетах: по существу, речь идет о профессиональной этике ученого, о принципах этоса науки. Почему же Вебер допускает такое послабление в запрете на нравственное учительство в университетских стенах?

Нравственные принципы научного исследования – такие, как недопустимость подтасовки результатов эксперимента или недопустимость плагиата, – являются проекцией методологических принципов науки в сферу нравственности и составляют неотъемлемую часть научного поиска, условие его правомерности и успешности. Люди науки ревностно отстаивают нормы научной этики потому, что нарушение этих норм, пренебрежение к ним обесмысливают их профессию. Впрочем, образование не есть собственно научная деятельность, даже курсовые и дипломные работы, не говоря о рефератах, главной своей целью имеют обучение, а не поиск новой научной информации. Поэтому закономерно, что очень многие студенты рассматривают «скачивание» реферата или курсовой работы из Интернета если и как грех, то уж никак не «смертный». Нравственные нормы науки успешно прививаются лишь в том случае, когда студент связывает с наукой свое будущее, в остальных случаях (а их большинство) эти нормы осваиваются лишь частично, а то и вообще остаются для человека кодексом чужого мира.

Многие нравственные принципы научного исследования до известной степени могут рассматриваться как близкие гипотетическому, а не категорическому императиву, пользуясь терминологией Канта: их необходимо придерживаться, если хочешь, чтобы человечество было успешно в познании мира. Подобным образом для того, чтобы попасть в пункт А, нужно сесть на такой-то поезд, но это вовсе не означает нравственной необходимости садиться на этот поезд. Цель познания мира есть цель гораздо более общезначимая, нежели цель попасть в пункт А, что придает общезначимость и нравственным принципам науки, но дело в том, что познание мира – далеко не единственная

цель, стоящая перед человечеством: даже в сфере интеллектуальной деятельности могут быть поставлены принципиально иные цели, что демонстрируют искусство, религия или политическая идеология. Нравственное совершенствование человека – в ряду этих не учтенных наукой целей. Поэтому принципов «интеллектуальной порядочности» недостаточно для полноценного нравственного развития (и, следовательно, для полноценного нравственного воспитания).

Впрочем, принципы этоса науки все же имеют большое значение для формирования нравственного облика человека. Так как ученые имеют дело прежде всего с информацией, принципы научного этоса закладывают основу нравственного поведения в информационном взаимодействии людей, что очень немаловажно в век информации. Ряд нравственных принципов науки прямо или косвенно выходит за рамки регламентации только лишь сферы познания. Так, выдающийся исследователь нравственных норм науки Роберт Мертон называет в числе четырех основных институциональных императивов современной науки «коммунизм», или обобществление: научное открытие должно обнародоваться и становиться всеобщим достоянием¹. Наука, будучи творчеством коллективного субъекта, не может существовать без этого принципа, но он идет вразрез с моралью средневекового ремесленника, ревниво охраняющего, к примеру, секрет изготовления стали для клинка, или с моралью современного предпринимателя, получающего прибыль благодаря «ноу-хау». Следовательно, этос науки остается одним из немногих столпов, удерживающих современную культуру от полного сползания в принцип «все продается».

Другой принцип, о котором пишет Мертон, – универсализм (значимость научной информации зависит от заранее установленных универсальных критериев, таких, как опытная проверяемость, логичность и т.п., и не зависит от личностных свойств ученого, в том числе, например, от его религиозной, расовой, политической принадлежности²). У этой идеи равенства всех людей перед лицом научных критериев истины легко обнаружить такие аналоги из других сфер регуляции человеческой жизни, как принцип равенства людей перед законом или нравственное требование относиться к любому человеку именно как к человеку.

¹ Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – С. 775–778.

² Там же. – С. 770–774.

По мнению Мертонa, в силу ряда своих особенностей научное познание достигает наибольших результатов в условиях демократического общества, когда возможен критический подход к любой информации и могут в полной мере реализоваться такие принципы научного этоса, как организованный скептицизм и уже упоминавшийся универсализм¹. Но в таком случае неизбежна и обратная зависимость: ценности критичности, рациональности, свободы высказывания и др., значимые для научного сообщества, получая поддержку в рамках научного дискурса, неизбежно внедряются в умы людей и влияют на социальные процессы разных уровней.

Другое нравственно-воспитательное воздействие науки связано с особенностью предмета изучения социально-гуманитарных дисциплин. Политические и экономические системы, история искусства, религии, философии, панорама различных культур – все это способно, при хорошей подаче, привнести в сознание молодого человека хороший материал для развития различных сторон личности, в том числе нравственной сферы. Недопустимое, по мнению М. Вебера, высказывание «оценочных суждений» с вузовских кафедр, является, к счастью, лишь одним, и далеко не всегда самым продуктивным из средств преподнесения ценностных позиций. Демонстрация различных точек зрения, проблем и противоречий ценностного осмысления мира, повествование о ценностных принципах, доминировавших или борющихся в различные эпохи в разных странах – такие средства способны и без всяких «оценочных суждений» (часто, кстати, бесполезных из-за своей прямолинейности) обогатить новым восприятием давно знакомых ситуаций и способствовать выработке самостоятельной позиции, в том числе и в вопросах нравственности.

Такой способ видится, во-первых, более эффективным, а во-вторых – более честным, чем непосредственные поучения на тему «что такое хорошо и что такое плохо», тем более что к студенческому возрасту человек обычно не склонен некритично воспринимать нравоучения со стороны старших.

В этой связи очень важным представляется выстроить преподавание гуманитарных дисциплин так, чтобы сделать изучаемый материал «соразмерным» внутреннему миру студента. К сожалению, очень часто даже самый актуальный для духовных запросов молодежи материал облекается в

¹ Там же. – С. 767–769.

вузовских курсах в форму скучную, пронизанную теоретическим каркасом, но лишенную связи, если можно так выразиться, с живой жизнью духа. Это делается, как представляется, дабы преподавание было максимально приближено к научности; при этом забывается, что кроме приобретения студентами научных знаний и навыков научного мышления существуют и другие цели, стоящие перед системой образования, цели, которые не могут быть достигнуты без указанной связи. Так, полупонятными и часто чуждыми остаются для многих студентов понятия «этический рационализм Сократа» или «категорический императив Канта» – именно в силу их теоретической «очищенности» и удаленности от живого опыта нравственной жизни, хотя знания о них безусловно ценны, ибо представляют собой квинтэссенцию этической мысли. Но осмелимся предположить: не возымеет ли большой отклик, не окажет ли большее одухотворяющее влияние и не будет ли, как следствие, более целесообразным повествование о последних минутах жизни Сократа, как их описал Платон в «Федоне», или разбор конкретной, более частной нравственной проблемы в осмыслении ее тем же Кантом, в сопоставлении с тем, как решили бы эту проблему сами студенты? В погоне за теоретической насыщенностью можно упустить состыковку материала с человеческой душой, а тогда не будет воздействия на личность, да и теория, если не затрагивает личный опыт человека, усваивается меньше.

Нам видится, что в случае с социально-гуманитарными науками на нравственное развитие личности часто «работают» прежде всего не результаты научного поиска, а сам культурно-исторический материал: философские учения, художественная литература, литературная критика, описания исторических событий, обычаев и нравов разных народов, даже жизнеописания выдающихся личностей и т.п. Их научное изучение – в русле социологии, культурологии, истории, искусствоведения – нередко несет в себе, на наш взгляд, меньший потенциал воздействия на личность, чем предмет этого изучения. Во всяком случае, этим предметом не стоит пренебрегать.

В качестве итогового вывода можно сказать следующее. Ориентация современного отечественного высшего образования на научность как главенствующий принцип, безусловно, есть одно из главных достоинств современной системы образования, ценнейшее, веками достигавшееся завоевание. Вместе с тем установка на научность не должна заглушать в системе образования те ее элементы, которые, не являясь собственно наукой,

тем не менее, с одной стороны, не противоречат идеалу научности, а с другой – способны глубже затронуть и развить те грани человеческой личности, до которых «не добирается» наука. Не все в системе образования должно быть обязательно скроено по мерке науки, но все должно быть скроено по мерке человека.

§ 6. Эйнштейн, играющий на скрипке, или эстетика в современном вузовском образовательном процессе

У образования в современном мире множество ликов. Среди них – возможность вхождения человека в мир культуры, культурная социализация личности. А культура, сколь бы противоречивой сегодня она ни была, все равно всегда замешена на эстетике. В силу этого сфера и процесс образования всегда предполагает некоторое присутствие эстетического начала: момент бескорыстного наслаждения от соприкосновения с открытием истины, наличие совершенных, отточенных форм преподавания, граничащих с искусством, встреча с красотой разумной мысли. Кроме того, всегда существуют механизмы «практической эстетики»: оформление зданий, аудиторий и других помещений учебного заведения, внешний вид преподавателей и студентов, нормы этикета, включающие эстетический аспект.

Именно «практическая эстетика», имеющая во всех своих проявлениях художественно-образную природу, создает в вузе настрой метафизики, приобщения к тайнам мироздания, заново превращает вуз из «ГОУ ВПО» в храм науки и культуры. Скромная и незаметная «эстетическая компонента» создает культурный фон работы вуза и формирует необходимые условия для выработки высших образцов поведения человека, наиболее отточенных и совершенных форм его социально-культурной деятельности.

Эстетическая компонента образовательного процесса не является его специфически современной характеристикой. Напротив, эстетика присутствовала в вузе всегда и далеко не только в форме теоретической учебной дисциплины, коей она не всегда и являлась. Скорее, это был необходимый культурный фон, на котором уютно располагались все корпоративные ценности, формировалась особая философия университетской жизни, вырабатывалась миссия данного учебного заведения. Уже в Средние века любой классический

университет традиционно имел свою символику, форму для учащихся и учителей, театрализованные ритуалы, гимны, гербы и многое другое. Только в классическую эпоху эстетика выкристаллизовалась в самостоятельную научную и одновременно учебную дисциплину и стала преподаваться в форме теоретического курса. Создатель первого научного трактата под названием «Эстетика» немецкий философ Александр Баумгартен написал его в 1755 году именно в качестве учебника для студентов.

Итак, сфера и процесс образования предполагает эстетическую окрашенность изначально, «от природы». Кроме того, внутри образовательного процесса складывается особая форма – «образовательная культура»¹, в которой эстетическое начало процесса образования используется уже сознательно как педагогами, так и организаторами учебного процесса. Исследователи этого феномена справедливо считают, что образовательная культура организована синергетически. Это значит, что в ее рамках (как и в культуре в целом) возможно продуцирование порядка из хаоса. В настоящее время эта способность культуры особенно актуальна для образовательных процессов в России. «Встреча», или, лучше сказать, столкновение прежней системы образования с болонскими практиками произвело настоящую флуктуацию. Хаос, спровоцированный развертыванием болонского процесса, уже создан, дело за порядком. Здесь-то и может проявиться организующее эстетическое начало.

Очевидно, что реализация болонских требований немислима без сочетания с российской ситуацией, а это значит, что нам придется и уже приходится выращивать какие-то новые, кентаврические «образовательные формы». Нельзя при этом забывать, что формы образовательного процесса представляют собой своеобразные модификации процессов, происходящих в обществе. Например, если в обществе мы попадаем в ситуацию бурного развития рыночных отношений, то в вузе неизбежно развивается процесс торговли «образовательными услугами». В этом процессе со стороны немалого количества студентов преподаватели воспринимаются просто как разновидность товара, и отношение к ним складывается соответственное, а именно – потребительское. Этика не спасает ситуацию. Никуда не деться от того факта, что этика общества с рыночной экономикой не может быть ничем

¹ См.: Ивашевский С.Л. Образовательная культура: понятие и структура // Вопросы культурологии. – 2007. - № 4. - С. 39-42.

иным, кроме как рыночной этикой, этикой товарно-денежных отношений. Мы снова попадаем в ситуацию, когда если что и спасет мир, то возможно, это будет красота. Если новым процессам придать эстетически выверенные, четкие и совершенные формы, они, возможно, обретут некоторую самодостаточность, хотя бы отчасти свободную от власти чистогана, и тогда, действительно, могут начать работать, причем, работать на общество в целом. Очевидно, что в вузе все тенденции и новые формы отношений складываются все же в условиях некоторого «заповедника», *наряду с самой жизнью*, и поэтому могут развиваться быстрее и «в чистом виде», демонстрируя и предоставляя обществу свои «наработки». В этом смысле вуз – своего рода полигон, экспериментальная база общества. Формы общественных отношений, выработанные образовательной практикой, так или иначе, в большей или меньшей мере, транслируются в социум.

В работе современной высшей школы момент эстетизации провоцируется, в частности, процессами социального расслоения, имеющего, как показывает практика преподавания, не одни только негативные стороны. У детей состоятельных родителей есть удивительная возможность учиться не ради куска хлеба. Они учатся «просто так», получая «образовательное» удовольствие. Их отношение к процессу образования может быть бескорыстным, а значит, эстетическим. Сегодня момент бескорыстного отношения к образованию инспирирован еще и ситуацией почти полного рассогласования задач образования и будущих профессиональных занятий человека. Образование все в большей степени становится самодостаточной социальной ценностью, отношение к которой все чаще строится по неутилитарному принципу, то есть становится бескорыстным уже со стороны не только «умных богатых», но и со стороны абсолютного большинства студентов и их родителей. Мотив бескорыстного отношения к образованию, рожденный в практике учебных заведений, становится сейчас важным элементом культуры общества в целом.

Вместе с тем, эстетическая компонента образования в современной ситуации вполне может стать дополнительным фактором повышения ценности образованного человека в обществе. Никуда не деться от того социального факта, что современный человек, получивший образование – это сегодня товар на рынке духовного производства, следовательно, он должен быть «оформлен» – эстетически.

Эстетика живет в современном вузе в самых разнообразных формах. В частности, любой нормальный преподаватель всегда более или менее артистичен в своем поведении, поскольку «работает на публику». Естественно, что хотя бы некоторым из нас хочется играть свою роль красиво. Кроме того, талантливый преподаватель хотя бы иногда стремится привести своих подопечных в состояние, случающееся «здесь и сейчас» по принципу архимедовой эврики. Это ощущение мгновенного понимания, как молния пронизывающего все существо человека, сопровождающееся не менее острым ощущением *счастья мысли*, удовольствия от умения мыслить. В эстетике такое состояние называется катарсисом и обозначает высшую форму эстетического наслаждения.

Однако вернемся к эстетике, как к самостоятельному учебному курсу. Как известно, в качестве такового эстетика присутствует в учебных планах только «самых гуманитарных» специальностей (философия, культурология, религиоведение, психология). У других гуманитариев, например, филологов, историков, экологов, юристов курс эстетики учебными планами не предусмотрен. Социологи под давлением обстоятельств в последнее время тоже отказываются от эстетики. Не-гуманитариями этот предмет воспринимается в лучшем случае как экзотика. Конечно, эстетическая компонента присутствует в образовательном процессе в качестве содержательного элемента в других вузовских курсах, в первую очередь в дисциплинах социально-гуманитарного цикла. Ближайшими к эстетике оказываются культурология, мировая художественная культура и, конечно, философия как «любовь к прекрасной мудрой мысли» (Августин).

Эстетика присутствует, хотя и в скрытом, латентном виде, и в любых негуманитарных курсах. Отчасти в связи с гармоническими началами содержания самого предмета, отчасти по воле и уму преподавателей самых разных дисциплин. Что касается гармонии научных дисциплин, то она объясняется изначальной эстетичностью любого естественнонаучного знания. Действительно, естественнику хочется обнаружить законосообразность в своем предмете, но от соотнесенности с законом, мерой, порядком один шаг до гармонии, а это уже эстетическая категория. «Технар» в принципе обучается в вузе для того, чтобы эту гармонию не просто постигать, но и воссоздавать и создавать заново в дизайне любых технических конструкций и технологических решений. «Мудрость красоты» – так назвал однажды свою книгу об эстетике в

школе учитель рисования Борис Неменский. Вузовское образование составляет такое пространство, где эта формула получает продолжение и развитие.

Что касается «субъективного фактора», то многие преподаватели негуманитарных наук вольно и невольно пользуются понятиями и принципами, составляющими проблемное поле эстетики. Математики демонстрируют студентам красивые решения и доказательства теорем. Все, кто изучает «природу», обращают внимание учащихся на ее совершенство, гармонию и целесообразность. Однажды в КГУ преподаватель физики А.И. Фишман на лекции спросил своих студентов, почему чайники делают блестящими. Кто-то сказал: потому что красиво. Красота разумна, ответил лектор, а потом все вместе искали формулу закона этой разумности. Разум красоты, равно как и красота разума, присутствуют в содержании любой общественной, естественной, точной и технической дисциплины.

Возможности эстетики в образовательном процессе только сравнительно недавно начали осознаваться и становиться предметом специального осмысления не только педагогов, но и философов. Кроме того, ставится вопрос о специальном, целенаправленном эстетическом воздействии на учащихся. В условиях разрушения больших нарративов, гибели традиционных государственных идеологий, когда воздействие на разум человека становится проблематичным, образовательная машина обращается непосредственно к душе и телу учащегося. Интересно, что ситуацию идеологического вакуума, столь характерную для постмодерного общества, намного раньше испытал замечательный российский педагог А.С. Макаренко. В условиях работы с беспризорниками позиции советской идеологии напрямую не действовали. Иначе говоря, в отношениях со своими воспитанниками Макаренко тоже не имел возможности опереться на «большие нарративы». Создалась парадоксальная ситуация: тогда как тотально в стране формировалась социалистическая идеология, Макаренко в отношениях со своими учениками локально оказался в ситуации полной идеологической индифферентности. И применил ... эстетическое воспитание. Практическая эстетика в колонии была военизированной и, не смотря на это, по словам самого Макаренко, «била

наверняка». Директор колонии беспризорников был уверен в том, что красотой от человека можно добиться многого¹.

Любопытно, что здесь у красоты и эстетического начала в целом обнаруживается весьма утилитарный смысл, чисто практическое назначение. По всей вероятности, древние греки согласились бы с таким применением эстетики советским педагогом. Как выглядят в этом вопросе современные российские вузы? Нет ли здесь некоторой аналогии с ситуацией, в которой оказался Макаренко? Во всяком случае, идеологический вакуум стал уже привычным эпифеноменом социальной ситуации в России, в том числе и в сфере образования.

Так или иначе, эстетика в качестве общего культурного фона выполняет в современном образовательном пространстве интегрирующие функции, собирая под общую скобку дезинтегрированный в результате кардинальных нововведений учебный процесс.

Что касается эстетики как учебного предмета, ее «социальный и гуманитарный эффект» трудно вычислить, но нельзя и не заметить². Дело в том, что сегодня занятия по эстетике трудно назвать чисто теоретическими. Если это лекция, она периодически «сбивается» на беседу. Если семинар, то он откровенно представляет собой совокупность эстетических практик. Это могут быть визуальные практики, и мы будем тогда разглядывать, всматриваться. Это могут быть практики чтения, например, по типу бартовских (сверх-медленное чтение, поиск тончайших оттенков смысла), и мы тогда будем вчитываться, а это значит, вдумываться. Как ни странно, это тоже практика. Иногда это могут быть практики письма, или – к сожалению, редко – рисования. По своему характеру фактически любое занятие по эстетике в современном вузе представляет собой не что иное, как труд, понимаемый как «положительная творческая деятельность», как «свободная игра человеческих сил» (Маркс). Это своеобразный труд: не слишком тяжелый, но и не подменяемый развлечением. Какая-то «золотая середина» труда, в которой, с одной стороны, сохраняется его поэтическое начало, с другой стороны, присутствует момент результативности

¹ Макаренко писал: «Я не представляю себе коллектива, в котором ребенку хотелось бы жить, которым он гордился бы, не представляю себе такого коллектива некрасивым с внешней стороны. Нельзя пренебрегать эстетическими сторонами жизни» (Соч., т. 5, с. 219).

² В моей преподавательской практике неоднократно повторяется из года в год один и тот же случай (но тогда уже случай ли это?): когда я собираю после занятия по эстетике у психологов свои слайды и картинки, в аудиторию приходят математики, у которых в учебном плане, естественно, эстетики нет. С какой завистью смотрят они на психологов, спрашивают их о курсе и говорят о том, как устали от бесконечной математики и как хотелось бы им в университете «чего-нибудь человеческого».

(у кого-то получилось, у кого-то нет). Вот почему эстетика в вузе – это своеобразный заповедник труда как естественной способности и творческой потребности любого нормального человека¹.

Наконец, на семинарах по эстетике возникает эффект, описанный еще Э.В. Ильенковым: открывая некоторые грани взаимодействия человека с искусством, учебный курс эстетики формирует у студента родовую антропологическую характеристику – человеческую способность *продуктивного творческого воображения*. Создается эта способность только в художественном опыте человека, а необходима она в любой творческой – научной, профессиональной, повседневной, образовательной – деятельности.

В современной культурной ситуации существует разрыв между эстетической теорией и художественной жизнью общества в целом. Эстетика не успевает за движением художественной реальности, тем более что последняя балансирует на грани искусства и не-искусства, создавая артефакты и *ready-mades*. В то же время теоретическая эстетика занимается проблемами бытия, онтологии красоты, метафизики прекрасного. Этот же разрыв воспроизводится сегодня в образовательном процессе как момент «нестыковки» между теоретическим учебным курсом и эстетической практикой жизни современного вуза. Достаточно типичное проявление разрыва: студент-участник художественной самодеятельности не может сдать зачет по культурологии или эстетике. Что касается преподавателя эстетики и культурологии, то он, в свою очередь, нередко лишь со стороны наблюдает за развитием университетской эстетической практики. Отчасти это несоответствие нормально, что доказывается чисто эмпирическим путем: все попытки «эстетизировать эстетику», полностью заменить теоретический материал выразительными, образными формами мысли, воспринимаются студенческой аудиторией как плохая игра и приводят к провалу лекций. Но вот что замечательно. Если в вузе складывается какой-то минимум образовательной культуры, то ее главной фигурой становится именно студент. На нем многое замыкается, и он в своих студенческих культурных практиках иногда не хуже, а может быть, и лучше преподавателя сочетает теорию лекций с эстетической реальностью собственной повседневности.

¹ Не случайно я постоянно сталкиваюсь со стремлением студентов принести на зачет свои песни, стихи, написанные повести, сшитые красивые блузки, искусно связанные кофты, рисунки, скульптуры, панно и даже продемонстрировать созданные своими руками художественные прически.

Совсем немногим из этих сегодняшних студентов уготовано брать вершины науки. Но что заметно уже сейчас: в их биографиях продолжает действовать давно установленная закономерность: выдающиеся ученые являются одновременно эстетически развитыми людьми. Значит, хотя бы отчасти верна и обратная теорема: художественно чувствующий человек постигает гармонию мира во всех ее проявлениях и имеет больше шансов увидеть тайны мироздания, постичь их глубинные законы и стать выдающимся ученым. Завтрашние эйнштейны рождаются сегодня на студенческой скамье. Эйнштейн, играющий на скрипке, – прекрасная и редкая композиция, но несмотря ни на что, она все-таки иногда возникает.

В заключение пусть мне будет позволено привести **стихи** студента **физфака** КГУ Айдара Хуснутдинова.

**Стихи о взаимоотношениях Микеланджело Буонарроти и Бога,
написанные мною к зачету по культурологии**

*«Отрадно спать, отрадно камнем быть,
О, в этот век, преступный и постыдный,
Не жить, не чувствовать – удел завидный,
Прошу, молчи, не смей меня будить»*

Микеланджело

I
Огонь взвивался под пером
Божественного Мирандолы;
И гордый дух Савонаролы
Вставал над пламенным костром.

Коперник, глядя в телескоп,
Считал над пропастью светила,
Где их влекла меж звездных троп
Ему неведомая сила...

И всюду гордый человек,
Венец и цель всего творенья,
Творил из пепла Новый век –
Дерзания и Возрожденья.

Призвав народы за собою,
Великолепен и суров,
Колумб с подзорною трубою
Стоял на стыке двух миров.

Сражаясь с богом, Леонардо
Свой дерзкий замышлял полет
И вместе кисть и алебарда
Прокладывали путь вперед.

II

О, этот век немало знал
Достойных вечности творений!
Но лишь один покойный гений
В мятежном сердце сочетал
Такую бурю устремлений,
Такое бешенство начал...

Ты знал хулу и отчужденье
Ты проклинал свой славный век,
Узревший бога человек,
Печальный гений Возрожденья.
Ты осудил весь белый свет!
Но свет не понял осужденье.
И уж не ведать пробужденье,
Тебе, печальник и аскет.
И все ж, прими мои приветы,
Творец Давида и Пиеты,
Ты, Микеланджело, поэт!

III

Что для творца чертог искусства? –
Лаборатория и храм,

Где все – великое и срам –
Он, перегнав сквозь призму чувства,
К Господним приравнял дарам.

Так, он, свой срок измерив строго,
На тяжкий труд себя обрек.
Он не молил даров у Бога,
Он сам себе – и царь, и бог.

IV

Над плачем, скрежетом зубовным
От скорченных страданьем тел,
Над всем несчастным и греховным
Христос, карая, длань воздел.
Фигуры бледные, нагие...
Куда, куда они бегут?..
Господь вершит последний суд.
И с ним бесстрастная Мария
Глядит на Смерть из райских куш.
Господь велик и всемогущ.
Художник – ангел и мессия.
Так мастер пишет Страшный суд,
В пыли цементной и замазке.
И с потолка стекая, краски
В глаза и рот ему ползут.
Согбен, в живот уперлись ребра...
К чертям все! Ноги затекли...
Святая рать глядит недобро
На слезы неба и земли...

Он прежде тощих или длинных
Не брал натурщиц в оборот.
Но что ж? Чего не стерпит глина?
Теперь ему не до красот.

Слепому богу все едино,
Слепая вечность все сожрет!

V

О, век великий, кватроченто,
Бессмертных помыслов и дел!
Прости несчастного студента.
Он написал все как умел.

И дело вовсе не в зачете...
Как сладко (даже если в нем),
Зубря глагол Буонарроти
Гореть божественным огнем.

Вот – вхлам уставший, восхищенный
Стоит он, путаясь в веках,
Пред Леонардовой Мадонной
С зачетной книжкой в руках...

§ 7. Индивид в кипящем котле современного образования

То, что было показано в предыдущих параграфах настоящей главы, видимо, даёт право говорить, что индивид (студент, учащийся), окунающийся в современное российское образование, прямиком попадает в кипящий котел. Современное образование на всех его уровнях, особенно на высшем, действительно представляет собой кипящий котел. Кипящий, булькающий, изрыгающий пары, но ... манящий, как манит бездна человека, стоящего на краю пропасти. Кипящий котел, пожалуй, в разных отношениях.

Во-первых, поскольку в представлениях реформаторов образования об этом самом образовании наблюдается полная какофония в следствии того, что они мыслят его на манер героини гоголевской «Женитьбы»: вот бы к носу Ивана Ильича да губы ... , то и получается оно по причине этих реформ вроде чудовищ эмпедоклова космогенеза: руки человека, хвост собаки, тело

ящерицы... Болонская система, остатки советской, американские тесты, грантовские учебники доморощенных и предприимчивых прогрессистов от образования... И всё это варевом преподносится учащимся в качестве очередной программы образования или учебного плана и должно ими исполняться. До нового озарения реформаторов.

Непонимание того, что представляет собой эта «вещь» – образование, отсутствие ясности и умения внятно изложить, в чём заключаются цели и задачи политики в области образования, каковы потребности в «продуктах образования», каковы средства и пути реализации целей образования, ориентация на текущие, сегодняшние, обусловленные чаще всего критериями престижа, «моды» запросы абитуриентов, а скорее даже их родителей, запросы, реализация которых обеспечивает денежные поступления, но никак не сообразованы ни с потребностями и возможностями общества, ни с осознанием того, что дальше будет с легионом владельцев этих модных и престижных дипломов... - так обстоит дело¹. Объясняется это отсутствием внятной политики государства здесь, а последнее в свою очередь отсутствием отчетливых представлений о характере общества и, соответственно, о векторах социально-экономического развития, поскольку таковыми нельзя считать прирост доходов «хозяйствующих субъектов», которые ныне наплавывают, которые ныне правят бал.. Но этот омут качественного образования дать не может.

Во-вторых, все это превращает в наполненный паром-туманом котёл непонимания, неясности, тревоги и недоумения и головы учащихся, пытающихся осознанно относиться к тому, чем они занимаются, чему и как их учат, задумывающихся о своей будущности, поскольку, например, нет внятного ответа на вопросы, связанные с этой самой будущностью выпускников российских вузов, подвергнутых болонской кастрации в связи с переходом на двухуровневую систему образования: бакалавр – магистр. Что «выкляпится» в этом котле для нынешних студентов, ещё не известно. Если, конечно, отвлечься от того факта, что выпускники и не связывают своё будущее с

¹ Нельзя не согласиться с автором статьи в журнале «Стандарты и мониторинг в образовании», когда он пишет: «В настоящее время в отношении к образованию прослеживаются две противоположные тенденции: с одной стороны, объективное возрастание роли образования в жизни общества и общественная неудовлетворённость его состоянием, с другой – недостаточное осознание этой возросшей роли образования и неспособность государства и общества к адекватному её обеспечению. Систему образования нельзя строить исключительно на запросе населения, так как он неадекватен не только завтрашнему дню, но и сегодняшним реалиям». // Социология образования. Дайджест российской и зарубежной прессы. - 2006. - №6. - С.59.

«преимуществами системы», а большей частью - с личными возможностями, своими или родителей, друзей, знакомых, с везением и пр. Иначе говоря, с тем, что из одного кипящего котла попадут в другой – авось повезёт.

На этом пока прервёмся и посмотрим, что говорят те самые люди, ради которых и «реформируется» школа, по уверению коллективного фурсенко (полагаем, что «неколлективный» фурсенко менее всего здесь значим).

Вот ответы студентов старшего курса философского факультета на вопрос: «Реформа высшей школы: что необходимо сделать, а что делать нельзя?».

«Самая слабая сторона нашего сегодняшнего образования, - пишет одна студентка (но, судя по ответам, не одна она так думает), - дальнейшее трудоустройство в жизни. Даже окончив престижный факультет котируемого вуза, у тебя нет никакой гарантии нормальной работы. Молодёжь не устроена: в будущем нет социальных гарантий». Но вот продолжает далее: «*Несмотря на это*, все больше котируются специалисты с высшим образованием». Вот и вправду: человека, находящегося на краю пропасти и смотрящего туда, вниз, пропасть манит (*«несмотря на это»*) ... И бросается он в этот котел, в этот омут, в эту пропасть. Его можно понять. Понятно и то, что «все больше котируются специалисты с высшим образованием». Но проблема остаётся.

Вот данные по одному региону, не самому, видимо, неблагополучному. Кушнин Б. и Кадатская И. в статье «Мониторинг трудоустройства выпускников пермских вузов» (журнал «Высшее образование в России». 2006. № 1) пишут: «Было проведено исследование по трудоустройству выпускников высших учебных заведений Пермской области 2004 г. По результатам исследований, 18,8 % среди опрошенных выпускников работают не по специальности, 5,6 % не трудоустроены...Итог, 29,7 % не оправдывают время и деньги, затраченные на их обучение»¹. Пусть по другим регионам проценты и не совпадут, но ситуация там вряд ли другая. А между тем «сегодня большинство предприятий промышленности испытывают недостаток в квалифицированных специалистах, а значительная часть выпускников вузов либо работает не по специальности, либо остаётся не востребованной»². Разве это частное мнение? И далее, по результатам социологического исследования, отмечено: «В целом по одним и тем же специальностям одновременно можно наблюдать неудовлетворённый

¹ Социология образования. Дайджест российской и зарубежной прессы. 2006. № 6. С.42.

² Там же.

спрос и избыточное предложение рабочей силы...»¹. Этот «неудовлетворенный спрос» и «избыточное предложение рабочей силы» – ни что иное, как сегодняшние студенты, весело отмечающие свой «экватор» и не подозревающие, какой «северный полюс» может ожидать даже самых благополучных из них.

Полагаем, что реформа образования должна учитывать и это вот обстоятельство: отрасли общественной жизни испытывают «недостаток в квалифицированных специалистах, а значительная часть выпускников вузов либо работает не по специальности, либо остаётся не востребованной». Предусматривает ли? Нет. Вот здесь-то и видно, что образование – отнюдь не «проект», а *системная* «вещь». У одного поэта есть такие строчки: «Когда касаемся цветка, звезду далёкую тревожим». Всеобщая связь вещей. Образование не составляет исключения.

Быть может, платное образование решит проблему? Вряд ли. Но проблему студентам, обучающимся платно, оно создаст. И это ещё один водоворот, в который засасывает «манящая пропасть». «Проблема в том, - сетует один из студентов, - что работодателю необходимо наличие диплома о высшем образовании, а не качество и уровень подготовленности этого специалиста». Такая проблема, конечно, есть, и она приоткрывает ещё одну неприглядную сторону «престижа образования», заслуживающую отдельного рассмотрения, хотя этим «вирусом» заражены не только (может быть, не столько) работодатели, но и - ещё более - «специалисты», слишком большую часть которых волнует, кажется, в первую очередь не «качество и уровень подготовленности», а «наличие диплома о высшем образовании». Но, думается, - что касается работодателей, во всяком случае солидных, как частных, так и государственных, – обобщения, сделанные студентом, несколько поспешны.

Как показывает опыт да и подтверждают данные социологических исследований, проблема как раз в другом. «63,5 % тех выпускников, которые работают по специальности, - сообщают результаты своих исследований Кушнин Б. и Кадатская И.,- обучались на бюджетной основе; 58,5 % – на коммерческой основе. Объяснение этому...работодатели традиционно считают, что «платники» обучаются хуже: для них якобы важен сам факт наличия

¹ Там же. С.43. Это как раз тот случай, когда «данные социологических исследований» совпадают с эмпирическими наблюдениями обывателя, а поэтому первым можно доверять.

высшего образования, нежели уровень их подготовки»¹. Такая репутация «платников» создает им проблемы, о которых они, возможно, догадывались, но не ожидали или не хотели ожидать, отправляясь по манящему, но беспокойному морю высшего образования за вожделенным дипломом. Проблемы особенно чувствительные (если учитывать те надежды, которые они связывали с дипломом) для тех, кто не имеет покровительства, с напряжением оплачивал обучение, не имеет связей и больших денег. Не даром и состоятельные родители, которые без особых издержек могли бы обучать своих детей на платной основе, предпочитают (иногда всеми правдами и неправдами) делать это на бюджетной, а если (коли всё же не вышло) и на платной, то не в коммерческом вузе, а в государственном, желательно известном.

Такова репутация, хотя далеко и не всегда справедливая: среди «платников» много хорошо успевающих, а среди «бюджетников», наоборот, много – на «престижных» факультетах особенно – тех, кому важен только «факт наличия диплома». Однако репутация не совсем беспочвенная, а мнение работодателей не совсем предвзятое. Невозможно не видеть связи между некачественным образованием («квалификация претендентов на рабочие места не удовлетворяет требованиям работодателей», пишут названные социологи) и прочно закрепившимся в сознании не одних только работодателей стереотипом: «платники» обучаются хуже: для них якобы важен сам факт получения высшего образования».

Только речь идет не о платном образовании вообще – возражать против него принципиально было бы и глупо, и не реалистично. Оно, правда, создает иные проблемы, о которых речь впереди, но при соблюдении меры, при *ином* отношении к образованию и его реформе могло бы решить проблему удовлетворения возросших потребностей в образовании ввиду невозможности сделать это только на государственно-бюджетной основе.

Речь идет о коммерциализации образования, которая имеет своей целью...коммерциализацию образования, то есть превращение его (на всех стадиях: довузовской, вузовской и послевузовской) в прибыльную статью бюджета личного ли, корпоративного ли или государственного. Это – спекуляция на престиже образования, на образовательных запросах, которые продиктованы «модой», «мнением», соображениями «прикида» (на этот раз

¹ Там же. С.42-43.

социально-общественного), конъюнктурной ситуацией или ценностями, порожденными нездоровыми тенденциями в обществе, но «неадекватными не только завтрашнему дню, но и сегодняшним реалиям», неадекватными ни общественным потребностям, ни осознанным личным интересам. Отсюда – множество коммерческих учебных заведений в городах, городишках и всях страны, платные всевозможные образовательные услуги, не обеспеченные традициями качественного образования, необходимой базой, квалифицированным преподавательским составом, образовательным опытом, требовательным отбором абитуриентов да часто и надлежащим к делу отношением многих задействованных в таком процессе преподавателей, воспринимающих «подработку» как халтуру. Стоит ли удивляться подобной репутации образования, полученному таким образом, и вызывает ли непонимание сложившееся (у работодателей и иных смертных) в отношении получивших его приведенное ранее мнение?

Донкихотством было бы порицать такую активность «частного интереса» – она неизбежна, но государство обязано оглядываться, как выразился однажды Радищев, «окрест себя», обязано видеть дальше и блюсти не конъюнктурные только интересы налогоплательщиков, но интересы общественные, интересы будущего, благо всех. И в этих интересах не допускать подобной ситуации, укрощать непомерные частные аппетиты, эгоистические интересы ради оптимальных общественных перспектив, контролировать процесс, ибо если благо всех и не предполагает непременно благо каждого, но уж точно не-благо (а тем более неблагополучие) общественного целого не делает возможным благо каждого. А неблагополучие в сфере образования, учитывая его значение для перспектив общественного развития, безусловно, грозит благополучию целого¹.

¹ Раз уж распростились с советской системой образования, то неплохо было бы «мотать на ус» опыт европейских государств, осознавших, по всему, это обстоятельство. Вот некоторые цифры, выдающие это сознание. В Испании доля государственного финансирования высшего образования составляет 75%, что «в целом согласуется с общеевропейскими тенденциями», а во Франции она составляет 82%, в Германии – 90%; доля государственных затрат на одного студента в процентах от ВВП на душу населения составляет в Германии 42,9%, в Швеции – 49,6% - см.: Социология образования. 2006. № 5. С.14. Но это вовсе не означает культивирования иждивенческих настроений – все дело в гибкой и продуманной политике. Так, в Германии (где, напомним, уровень государственного финансирования высшего образования составляет 90%) после того, как появилась озабоченность тем, что «немецкие университеты не попадают в верхние строчки мировых рейтингов», правительство начало реализацию мер, направленных на улучшение условий функционирования университетов, работы исследователей и повышение их международной конкурентоспособности – государственные средства распределяются на конкурентной основе по

Недостаточно только твердить на всю страну о ценности образования. Не достаточно манить прелестями и выгодами высшего образования. Надо отвечать «за тех, кого приручили», во всяком случае в пределах своей меры ответственности и своих обязанностей по определению.

Устранение этих угроз или по крайней мере минимизация отрицательных последствий их возможна только при наличии внятной и исходящей не из конъюнктурных выгод, эгоистических корпоративных интересов или реформаторских полудилетантских фантазий, а из интересов общественного блага, из национальных интересов политики государства в области образования. Тогда станет очевидно, что образование - это не проект, а вещь системная и систематическая, где позитивные результаты в одной области целым рядом опосредствующих звеньев связаны с состоянием дел в других, часто даже не смежных с ней; где, чтобы иметь успехи в одном деле (например, в сфере разработки высоких технологий), надо вложить средства в другое (скажем, в школьное образование) и проводить долгую, терпеливую и продуманную работу в третьем; где грубое хирургическое вмешательство или разрушение одного из звеньев приводит к обеспоживанию, разрушению или деформации любого другого звена.

Применительно к данному случаю, то есть к комплексу рассмотренных выше проблем, связанных с трудоустройством, платным обучением и т.д., неизбежно встающих в наше время и в нашем обществе перед теми, кто вступает на территорию высшего образования, конкретизацией и иллюстрацией сказанного в предыдущем абзаце была бы, в частности, реализация комплексных мер, предложенных пермскими социологами. «В целях согласования спроса и предложения на рынке образовательных услуг, - пишут они, - сформировать механизм ориентации учебных заведений на структуру потребностей в кадрах, учитывающий особенности социально-экономического развития регионов. Выявление потребности в кадрах возможно путем проведения ежегодных мониторинговых исследований...что позволит сконцентрировать бюджетные средства на наиболее важных и обоснованных направлениях подготовки дипломированных специалистов...»¹. Эта мера, кажется, предполагает выстраивание связи между исследовательскими, учебно-

некоторым важнейшим направлениям деятельности, в том числе и по программе послевузовской подготовки. - См.: Социология образования. - 2006. - № 5. - С. 39-40.

¹ Социология образования. - 2006. - № 6. - С.43.

образовательными, производственными, общественными, личностными, вузовскими и послевузовскими составляющими единого процесса образования. Кстати, одна из немецких программ, которую на конкурентной основе финансирует государство (об этом шла речь в примечании на предыдущей странице), предусматривает создание исследовательских кластеров при университетах; партнерами по их созданию могут быть исследовательские институты, промышленные корпорации и государственные агентства, что всех их втягивает в продуманную правительством схему непрерывного образования, находящегося во взаимосвязи различных своих элементов.

Предложенная социологами мера, кстати, позволяет построить долгосрочную программу планирования в сфере рационального соотношения между средним и высшим звеньями образования. Ведь рационально ли «всеобщее высшее образование»? Не объясняется ли девальвация качества образования, полученного в многочисленных частных вузах (а точнее уровень образования их выпускников, как впрочем и уровень многих и многих выпускников вузов государственных), его доступностью (мерой доступности часто являются финансовые возможности), «демократичностью», «либеральными» требованиями к учащимся? Не разумнее ли, экономически эффективнее и уместнее мерами материального, организационного, пропагандистского и иного характера установить рациональное соотношение между высшим и среднеспециальным образованием (быть может, даже с «перекосом» в пользу последнего, ибо недостаток специалистов именно этого уровня составляет угрозу для продуктивного развития страны) и тем самым решить или приблизиться к решению проблемы, заключающейся в том, что «можно наблюдать и неудовлетворённый спрос, и избыточное предложение рабочей силы»?

Но это тем более требует внятной политики в области образования и прежде всего понимания того, что образование – не проект (пусть даже и национальный), а должно рассматриваться в контексте всех общественно-экономических, социальных (в том числе обуславливающих формирование личности) параметров продуктивного развития, диалектически связывающего все элементы этого развития и возможного только в следствии их диалектической связи. Решения, принимаемые относительно проблем сельского хозяйства, фигурально говоря, могут иметь отношение и к эффективности в области образования, и наоборот. В связи с этим вспоминается фантастический

рассказ Р. Брэдбери «И грянул гром», в котором гибель доисторической бабочки, нечаянно раздавленной ботинком незадачливого туриста, любителя сафари, путешествующего на машине времени в прошлое, и, таким образом, опустошение одной экологической ниши привело к катастрофическим изменениям в цепи всего эволюционного развития.

Переход на двухуровневую систему образования, предусматривающую и выпуск бакалавров, прошедших трёхгодичное обучение (техникумовское, как выразилась одна студентка), возможно, объективно и является подступом к решению назревшей в постсоветское время проблемы рационального соотношения между высшим и среднеспециальным образованием (и тогда он может получить понимание, тогда в нем есть разумное начало). Но, во-первых, сомнительно, что именно это соображение побудило перейти к нему (это ещё не беда – был бы результат); во-вторых, проводимый кампанейски, в угоду сомнительных выгод, с игнорированием ранее достигнутого уровня и качества образования и сложившихся плодотворных научно-образовательных традиций, способных во многих сферах, в первую очередь сферах естественнонаучного образования, а также общеобразовательной, общегуманитарной и интеллектуально качественной подготовки выпускников «поставить» конкурентноспособную «продукцию» на международном уровне, - проводимый не взирая на это переход может лишь подорвать сложившиеся основы высшего образования, хотя и сформировавшегося под влиянием и даже под руководством Европы, но выработавшего свои традиции, критерии и уровни, заставившие уважительно относиться к себе эту Европу.

С коммерциализацией образования, а точнее с установлением в качестве господствующих нынешних основ экономической и общественной жизни, лишь следствием которых является масштабная коммерциализация образования, возникает и становится все более тревожной еще одна проблема. Она не сугубо российская – характерна для всех стран с аналогичными основами и принципами экономического и общественного жизнеустройства. Различие лишь в степени её остроты, в мере осознания проблемы и в масштабности усилий, направленных на её решение или минимизацию её негативных последствий, как в области образования, так и в общем социальном плане. Речь идет о неравных возможностях в получении образования (вообще, качественного в частности) вследствие социального неравенства, резкого имущественного расслоения

населения, в следствии вместе с этим слабой, вялотекущей социальной политики государства.

«Руководство высшего образования США в последнее время озаботилось проблемой недоступности наиболее престижных вузов для студентов из малообеспеченных семей», - заявляет американский исследователь Дж. Вайнер и ссылается на ряд социологов, специалистов в области трудовых отношений (в том числе из Гарвардского университета)¹. В докладе с характерным названием «С обочины на широкую дорогу: политика расширения доступности высшего образования» (Великобритания), подготовленным организацией Universities UK совместно с Конференцией ректоров университетов отмечается, что «несмотря на все усилия университетов, стимулируемых правительством по увеличению доли выходцев из рабочей среды и представителей этнических меньшинств, пророст их численности в вузах, особенно в наиболее престижных, значительно отстаёт от темпов роста числа выходцев из наиболее благополучных социально-экономических групп»². Нидерландские авторы Гестуцен М., Де Грат П.М., Крайкамп Д. в статье, в которой рассматривается проблема влияния социально-экономического положения семей на уровень образования в Нидерландах, отмечают, что «социально-экономическое положение семей является основной причиной гомогенизации группы людей с низким уровнем образования. Поскольку семья оказывает большое влияние на образовательный уровень, можно предположить, что из средней школы отсеиваются, в основном, подростки с низким уровнем семейных доходов...Ранний отсев из школы приводит к невыгодному положению на рынке труда...»³. Можно продолжить. Но это не новость. Проблема в том, что это стало проблемой для России, что, впрочем было неизбежно. И проблемой комплексной.

Во всех публикациях зарубежных авторов, посвящённых этой теме, с которыми мы познакомились, обращает на себя одно обстоятельство: общественность серьёзно озабочена ситуацией, социологи, учёные выражают тревогу, а правительства прилагают большие усилия, идут на солидные и отнюдь не одноразовые финансовые расходы, чтобы сгладить остроту проблемы, минимизировать ее негативные последствия. Надо думать, это вызвано не только пониманием значения образования, пониманием того, что

¹ Вайнер Дж. Равенство в сфере образования и проблема студенческого трансферта // Социология образования. - 2006. - №6 - С.14.

² См.: Социология образования. - 2006. - № 6. - С. 63-64.

³ См.: Социология образования. - 2006. - № 5. - С. 8-9.

проблема образования это системная проблема, предполагающая, что для ее решения надо дергать не только за ту верёвочку, которая называется «образование», но и за множество других. Вероятно, это вызвано и осознанием серьёзных социальных последствий «запущенности» в этой сфере жизни.

Такой озабоченности и систематических активных действий ответственных структур в России, к сожалению, не наблюдается. Интенсивного внимания массовой общественности (за исключением немногих голосов) и СМИ к этому набухающему нарыву тоже. Логично объяснить это отсутствием того понимания и того осознания, о которых говорилось выше. Либо речь идет о причинах, о которых можно только гадать.

Однако в нашу задачу вовсе не входит рассматривать эту социальную проблему саму по себе. Наша задача уже – эта проблема как проблема индивида, то, что поджидает его на территории, которая называется образованием. Как связаны социальное неравенство, низкая доходность семьи, социальная незащищенность и т. д. с возможностью получить полноценное образование и продолжать его, коли это является условием реализации жизненной стратегии? Речь идет не только о высшем образовании. Здесь ограниченные возможности в связи с названными обстоятельствами достаточно очевидны. Сокращение бюджетных мест, коммерциализация образования и всех образовательных услуг, постоянное возрастание платы за обучение, дороговизна жизни, всего необходимого для обучения и т.д. делает недоступным не только обучение в престижных вузах, но проблематичным обучение и в «обычных».

Однако следует говорить в связи с этой проблемой обо всей цепочке образования, ибо звенья ее необходимо связаны: низшее звено системы образования в значительной мере предопределяет возможность движения к высшему. Мы не имеем в виду то, что посредственные успехи в школе непременно закрывают путь в вуз. В вузы (на бюджет и в платные группы) поступает достаточное количество выпускников с посредственными школьными оценками, таковыми (посредственными) большинство из них остаётся и здесь. Но это почти всецело объясняется финансовыми и иными возможностями родителей. Речь о другом. Как, через какие механизмы рассматриваемые здесь обстоятельства (факторы), то есть имущественная немощь, стесненное социальное положение и т.д. оказывают влияние на возможности в области образования, образовательного роста?

Один из таких «механизмов» действует непосредственно и прямо: «вырастить» школьника (просто вырастить как человека, имеющего потребности в еде, одежде и т.д.), тем более обеспечить его всем необходимым для нормальной учебы, способствовать материально его успешной учебе для семьи малоимущей задача очень сложная, иногда на грани напряжения сил. Но даже и при этом возможны отменные успехи в школе и стремление продолжить учебу в вузе - это когда мы имеем дело с дарованием или сильной волей. Но правилом, однако, является другое: незначительные успехи, трудности, усталость, угасание интереса к учебе и ее продолжению, «поиск себя» в иных областях и т.д. Так бывает когда и семья, и каждый человек – хайдеггеровский заброшенный в мир человек, в социальный мир, которому до него нет никакого дела. Другой механизм связан с поколенческим рядом и действует опосредствованно. «Человек – это мир человека». Семья, «микроклимат» играют в формировании этого человека, его мира особенно большую роль. Не обязательно «атмосфера культуры» в семье предполагает принадлежность к высокодоходным слоям населения, далеко и далеко не обязательно, но в малоимущей семье, в семье с низким образовательным и культурным уровнем взрослых, родителей вероятность того, что дети будут нацелены на образование, будут связывать реализацию своих стратегических жизненных целей с образованием не велика. Причём низкий образовательно-культурный уровень и ограниченные в этом отношении запросы одного поколения культивируют таковые же у другого.

Но много и других «сюрпризов» ожидает молодых людей на дорогах современного отечественного образования (точно подметил один из студентов в своём ответе: «Когда попадаешь в университет, ты ещё не представляешь, с чем тебе придётся столкнуться») В начале параграфа мы говорили о том, в каком отношении оно напоминает кипящий, бурлящий котел и подробнее рассмотрели некоторые из этих «отношений». Есть и другие. И важнейшее из них – неустроенность, непродуманность, мятущийся характер, парообразность, «кипящеобразность» и программного содержания учебного процесса, и его организации, и его структуры (не только о высшем образовании идет речь). Поэтому те недоумения, неясности, сомнения, возникающие в головах студентов, пытающихся размышлять о своем процессе учебы, понять: «зачем это нужно» и т.д., о чём мы говорили в начале параграфа, в значительной мере спровоцированы последним обстоятельством.

Послушаем снова студентов. «Также я против реформы образования, которая сейчас проводится в России, но не хочу об этом много писать», - заявляет одна студентка. Другие пишут боле откровенно. О чем? Что волнует? Много неясного для них в связи с переходом на двухуровневую систему образования.¹ И ведь точно подметили «ахиллесову пяту» реформы. «Реформа ориентирована на западный тип образования, характеризующийся подготовкой профессионалов в узкой области. Подойдет ли это для нашей страны – вот главная проблема. Мы достаточно часто сталкивались с тем, что западные институты, искусственно насаждаемые в России, не приживались или имели совершенно неожиданные последствия. Переход на двухступенчатую систему имеет смысл в том случае, если российские дипломы *действительно* (здоровое сомнение – Ф.С.) будут признаны на Западе. Но до сих пор мне непонятно, что будет с аспирантурой». Другая студентка пишет: «Нельзя чётко дифференцировать образование, когда выпускаются специалисты в узкой сфере, для этого существуют техникумы». Вот ещё: «Университет - это не техникум, который даёт узкую специализацию».

Мы уже писали о том, что рациональное зерно в двухступенчатой системе можно было бы усмотреть в том случае, если бы она была нацелена на решение насущной для нас задачи насытить рынок труда выпускниками, имеющими среднеспециальное образование (помимо того, конечно, что при ее внедрении необходимо учитывать специфику наук и дисциплин). Но это не должно решаться за счет задач университета, за счет лишения его изначальной миссии, за счет погребения его специфики – это прекрасно понимают студенты, что явствует уже из приведенных ответов, а еще более из их ответов на другой вопрос: «Миссия университета: в чем она?»² Вместе с тем есть и понимание проблем в трудоустройстве, связанных как раз с характером образования (фундаментальное), полученным в университете: «Студенты классического университета получают фундаментальное образование, базу, что в условиях

¹ Ничего удивительного, если даже американские университеты высказывают опасения относительно качества образования, получаемого студентами на первом уровне подготовки, так что комиссару Евросоюза по вопросам образования приходится разуверять их. – См.: Социология образования. - 2006. - № 5. - С 44.

² Одна из студенток пишет: «Миссия университета – давать миру людей, которые могут смотреть на вещи под разными углами, видеть, что все взаимосвязано. Университет, сочетая гуманитарное и естественнонаучное образование, всегда об этом не только напоминает, но и формирует (в виде привычки) целостный взгляд на мир». О значении фундаментального образования они тоже имеют хорошее представление.

современного образовательного процесса, как кажется, имеет значение. Однако работодатели нацелены на быстрый и конкретный результат, что является причиной того, что на сегодняшний день на рынке труда большим спросом пользуются выпускники именно неклассических университетов, того же КАИ и КХТИ, например». Понимая, что надо искать оптимальное решение проблемы, никто из них, однако, не предлагает вместе с волосами отрезать и голову.

Почти во всех ответах есть откровенное недовольство настырным насаждением тестирования и балльно-рейтинговой системы. Упреки в их адрес обоснованы и продиктованы пониманием их крупнейших недостатков, а то и вредных последствий. «Я считаю, что нельзя обучение в университете сводить к балльной системе, к тестовой проверке знаний. Таким образом может снизиться уровень образования (готовясь к тестам, студенты будут заучивать ответы и не будут размышлять и понимать), а также исчезнет сама специфика университетского образования, особенно что касается гуманитарных дисциплин». «Мне кажется, нельзя реформой современного образования превращать университет в погоню за оценкой, за рейтингом. Наш университет всегда учитывал направленность самого студента... Студент лишается выбора. Он просто должен заработать балл – не важно зачем, не важно каким образом. В этой гонке тщеславия теряется смысл духовности образования». «В реформе высшей школы не устраивает излишний формализм, утрата непосредственного общения, что связано с введением тестирования и балльно-рейтинговой системы». «Тест – поверхностное знание, скорее даже просто определенная информация, ничего не дающая для развития личности студента. Непосредственное общение студента и преподавателя важно». «Нельзя вводить вместо экзамена систему тестирования, потому что на гуманитарных факультетах должен учиться выражать своё мнение, а на естественнонаучных важен сам ход задачи, ее решение, а не только результат». Есть, правда, и одна положительная оценка рейтинговой системы: «Мне нравится новая балльно-рейтинговая система. Мне кажется, что она позволяет студенту решать, что он хочет, и ставить перед ним определенные цели», но тут же автор добавляет: «Другое дело, что эта система уравнивает всех и нивелирует личностные качества человека».

Мы привели эти пространные выписки потому, что из них видны не только фундаментальные недостатки и балльно-рейтинговой системы, и тестирования, но и потому, что студенты вполне осознают порочные

последствия этой практики, разъедающей и школу (вот вопрос: будут ли они это осознавать, когда обе эти системы станут основными формами контроля и оценки знаний и способностей их). Уровень образования, кругозора, общекультурного развития многих выпускников вузов уже сейчас не вызывает восторга, еще хуже дело обстоит с выпускниками школ, давно ставших полигоном для живодерских экспериментов «реформаторов». Очевидна связь между двумя этими фактами. Очевидно также, почему школа все более и более поставляет в вузы значительную долю некачественного «товара» – образование единый процесс. Авторы доклада, опубликованного в феврале 2006 года министерством образования США и посвященного проблемам успеваемости в вузах, пришли к выводу, что «успехи в вузах напрямую зависят от качества школьных программ»¹. Вещь не особенно секретная, хотя и в России о ней знать не мешало бы. Но вот что интересно при этом. Авторы из США полагают: «Научная насыщенность учебных школьных программ играет большую роль в дальнейшей учёбе в вузе, чем все высокие отметки и показатели стандартизованных тестов»². В Советском Союзе об этом знали давно. И то, что в Советском Союзе об этом знают, иностранцы как-то сразу догадывались на международных научных олимпиадах с участием советских студентов и школьников.

Хорошо, кажется, о комплексе чувств, которые испытывает молодой человек, став студентом, сказано в одном ответе: «Бывают моменты, когда кажется, что учиться здесь не реально и слишком много от тебя требуют. Но если ты проходишь эти испытания, ты начинаешь чувствовать себя взрослым человеком, это воспитывает твой характер». Сладится. Лишь бы взрослые не мешали.

¹ См.: Социология образования. - 2006. - № 5. - С.12.

² Там же. - С. 11.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	3
Глава 1. ИСТОРИЧЕСКОЕ БЫТИЕ КАК ВОСПРОИЗВОДСТВО ЧЕЛОВЕКА ЭПОХИ	10
§ 1. Пространство и время как сущностные координаты бытия человека	10
§ 2. Культурно-исторические формы пространства и времени	24
§ 3. Античный человек как «дзоон политикон»	40
§ 4. Человек в ситуации глобализма	51
Глава 2. ОБРАЗОВАНИЕ КАК <i>ОБРАЗ</i>-ОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА	68
§ 1. Образование как образ-о-ваяние личности в качестве субъекта культурно- исторической практики	68
§ 2. Антонио Грамши: унитарная школа как формирование человека	83
§ 3. О случайных людях, преподавателях философии и концепции «высшего знания» в традиции тибетского буддизма.....	92
§ 4. Образ перспективы и перспективы образования: взгляд с сегодняшнего дня.....	104
Глава 3. ДЕНЬ СЕГОДНЯШНИЙ, ИЛИ ЛАБИРИНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ	117
§ 1. Образование как синергетическая система.....	117
§ 2. Просвещение, постмодернизм и «путешествие» образования	128
§ 3. Псевдо-просвещение как идеология нашего времени	144
§ 4. Философия в образовании человека, или зачем студенту философия.....	153
§ 5. Научность как основа образования и нравственное воспитание.....	165
§ 6. Эйнштейн, играющий на скрипке, или эстетика в современном вузовском образовательном процессе	174
§ 7. Индивид в кипящем котле современного образования	184