

Глава 1.

В ПОИСКАХ НОВОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (ОБЗОР ДИСКУССИЙ)

И.А.Бирич

Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия

О.Г. Панченко

Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования РФ
г. Москва, Россия



По мнению авторов, причиной основного разрыва и противоречия внутри социального организма является ХРОНИЧЕСКОЕ ОТСТАВАНИЕ образовательной системы в деле воспроизводства нравственной и творческой личности. Происходит это потому, что образование не выполняет своей основной функции в обществе, которая заключается в том, что образование призвано быть тем перекрестком, средоточием, где происходит переход культуры в цивилизацию, долженствования в возможное и реальное на уровне массового сознания, превращение отвлеченного знания в практическое, идеального в конкретность волевого акта каждого человека. А для того, чтобы образование оказалось способно выполнять эту важнейшую функцию в обществе в полном объеме, необходимо кардинально сменить его философскую концепцию.

В начале 90-х гг. были отвергнуты те идеологические принципы, на которые опиралась прежняя система образования. Однако без принципов образование в его гуманистическом понимании не существует. В 1993 году журнал «Вопросы философии» провел специальный Круглый стол на эту тему. Прошло 15 лет. Страна определилась со своим выбором, мы вступили в XXI век. Обновились все общест-

венные структуры и институты. И только образование как наиболее консервативная структура общества держится на старом потенциале идей и кадров.

Анализ современного состояния философии, общественных наук, педагогики и психологии в том числе, показал, что нам необходима коренная перестройка сложившихся теоретических представлений о человеке. Особенно резко различны точки зрения на человека со стороны естественных наук (психофизиология, психология, медицина), общественных (история, экономика, социальная философия, педагогическая психология) и гуманитарных (философия, культурология, филология, искусствоведение, религиоведение). Интегрировать эти точки зрения и вывести их на новый рубеж изучения человека, природы его социальной активности пока не удалось.

Именно из-за слабой связи с философией и культурологией теорий возрастной психологии, воспитания, формирования способностей, у нас нет четких критериев оценки нравственного, интеллектуального, творческого развития ребенка, а также влияния этого развития на его физическое здоровье. Отсюда отсутствие объективных критериев оценки различных методов воспитания и обучения. Эти пробелы стали также причиной необоснованности учебных планов, неразработанности объективных критериев оценки самого содержания среднего и высшего образования, количества лет, необходимого для обучения в школе, качества школьных и вузовских программ. Критерии же зависят от целевых установок образования. Их смена напрямую зависит от смены философских, мировоззренческих установок в обществе.

Думается, происходит это потому, что изучение человека по преимуществу продолжает носить сугубо прагматический и позитивистский характер в категориях материализма и социологии. Ценностные же аспекты исследования человека, роль идеалов в его жизни, отражающих степень его субъектности и самоосуществленности, с достаточной полнотой раскрытые в русской философии и в искусстве, не привлекают пристального внимания ни современных философов, ни психологов, ни педагогов.

В результате в современной системе образования формирование нравственности отдано во власть совершенно стихийных процессов. Не поэтому ли “на выходе” этой системы мы и имеем или идеологи

ческого фанатика, или конформиста (обывателя), или инфантильных “хиппи” (они же “рокеры”, “панки” и т.п.)? Такие три типа личности выплеснуло сегодня на поверхность массовое сознание. Реанимация стадных (бездуховных) инстинктов в человеческой массе (особенно в юности) всегда происходит за счет затухания нравственных, творческих устремлений и способностей индивида, что необратимо приводит к патологическим изменениям личности и интеллекта. Регресс и потери общества в области ценностных ориентиров, культуры никогда не бывают безобидными для последующих поколений.

И вот мы нащупали то болевое место, причину того основного разрыва, противоречия внутри нашего социального организма, которое является СЛЕДСТВИЕМ ХРОНИЧЕСКОГО ОТСТАВАНИЯ образовательной системы в деле воспроизводства нравственной и творческой личности. Происходит же это потому, что образование не выполняет своей основной функции в обществе, которая заключается в том, что только образование в качестве социального института призвано быть тем перекрестком, средостением, где происходит переход культуры в цивилизацию, долженствования в возможное и реальное на уровне массового сознания, превращение отвлеченного знания в практическое, идеального в конкретность волевого акта каждого человека. Но чтобы образование оказалось способно выполнять эту важнейшую функцию в обществе в полном объеме, необходимо кардинально сменить его философскую концепцию.

И вот, на пороге XXI века, педагогическая наука почувствовала неизбежность смены философской парадигмы образования. За последние годы в печати было опубликовано немало серьезных работ, связанных со стратегическими проблемами образования. В них были обозначены новые концептуальные подходы, позволяющие вывести его из “прокрустова ложа” прежнего социального заказа, ограниченного рамками устаревших идеологических представлений о человеке.

Поворотными здесь можно считать 1992/93 годы, когда в общественном сознании страны произошел мощный прорыв, позволивший публично отказаться от господствующей марксистской идеологии и ввести в оборот «запрещенную» ранее философскую литературу, как западную, так и собственно русскую. В этом же году выходят и первые книги по философии образования, задавшие три типа прогнозирования того направления, в каком должна осуществляться реформа

средней и высшей школы в России в изменившихся социальных условиях. Их авторы – представители большой и педагогической науки, сферы управления образованием, хорошо знающие тонкости его функционирования.

П.Г.Щедровицкий (21), известный отечественный методолог включил в свою книгу материалы, содержащие в себе изложение основных понятий и представлений системомыследеятельностной педагогики. Автор исходил из того положения, что классическая модель образования, разработанная в середине XVII столетия, исчерпала себя. В последней четверти XX в. складываются контуры новой формации образования, ориентированной на методологическое мышление. Сюда же примыкает и впервые озвученная в нашей стране идея “непрерывности образования”. Связана она с европейскими теориями и практиками педагогики, включающими задачу целенаправленной подготовки кадров для промышленных сфер деятельности. Западная модель такого образования включает, по мнению автора, программу перманентного (постоянного) и рекуррентного (возобновляющегося) образования при возможности сохранения свободного и независимого развития отдельных людей в программе тотальной сверхобразованности.

Вариаций на тему “непрерывного образования” достаточно много, но прописывая эту идею, Щедровицкий фиксировал ее на пересечении: 1) времени развертывания культуры; 2) субъективного “времени индивидуальной жизнедеятельности”; 3) времени “больших” общественно-исторических тенденций (мегатрендов). Согласование этих трех времен в единой программе развития и есть, по мнению автора, центральная задача управления процессами образования и путь очерчивания самой ее «системы». Отслеживал автор и идею о том, что задачи рационализации образования заставляют нас обращаться к целевым ориентирам и более подробно выделять культурно-историческую подоснову педагогики.

В работе даны основные характеристики непрерывности образования, обращенные к Человеку. Автор ставит вопрос о “содержании” образования, сожалея о том, что многие авторы определяют его только структурой социального опыта. Сам Щедровицкий утверждает, что само учение, происходящее в условиях обучающей деятельности педагога, как раз зависит от содержания этой деятельности, более

того - определяется им. Это и есть сфера правильной организации коллективной мыследеятельности.

В понятие непрерывного образования входит и концепция сферы повышения квалификации. Автор ставит вопрос о цели “интеллектуального выращивания” взрослых. По его мнению, у нас не хватает социокультурных знаний, обеспечивающих самоповышение квалификации, что звучит убедительно и тревожно.

П.Г. Щедровицкий заметил характерный для нашей страны определенный “школоцентризм”, что свойственно странам с неразвитой информационной и коммуникативной средой. Чем выше уровень экономического и социо-культурного развития, тем больше вопросов образования смещается в сторону средств массовой информации, культурной политики и самообразования. По мнению автора, школа в СССР несла на себе не только учебную, но и собственно образовательную, идеологическую и воспитательную функции, а также, если говорить о малых городах, то выполняла и функцию культурного и информационного центра. Вывод автора - школа была последней работавшей системой социальной машины, она удовлетворяла и удовлетворяет до сих пор (несмотря на критику и многочисленные попытки разрушить эту систему) внутренним критериям качества учебной технологии.

Был дан прогноз, что в новых условиях будет происходить последовательная передача несвойственных школе функций другим социокультурным институтам: церкви, семье, культурным центрам по интересам, институту самообразования, институту гувернеров, системе внутрифирменной подготовки кадров, общественным движениям, средствам массовой информации и т.д. (Заметим, что этот прогноз составлен в 1990-1993 гг., т.е. более 10 лет назад). Если этого не произойдет, то, по мнению автора, будет продолжаться процесс разворачивания на базе школы не свойственных ей функций просто потому, что больше их не на чем развернуть.

Итак, заложена такая система “педагогических проектов”, которая оказывается лишь специфической формой выражения политической, социальной, организационной, идеологической позиции (концепции), проекцией определенной модели социального общественного устройства и развития человека. Подводя итог сказанному, присоединимся к мнению автора: “педагогика всегда была практикой

определенной философии (философской концепции)», хотя сам он и настаивает, что содержание педагогического проекта или проекта реорганизации сферы образования не может быть сведено к содержанию той или иной доктрины: философской, социологической, культурологической или антропологической (21, с.99).

В.Д. Шадриков (20), академик Российской Академии образования, много лет работающий в системе Министерства образования страны, в своей книге предложил другой принципиальный ход решения наших образовательных проблем. Он пошел от интересов ребенка, а от них – к национальной доктрине образования. В книге автор рассматривает три проблемы: первая - «педагогика личности», разрешающая тайны бытия на каждом этапе ее жизненного пути; вторая - взаимосвязь универсальной общечеловеческой миссии образования и его этнокультурной функции; третья – формирование принципов и путей построения индивидуально-ориентированного образовательного процесса.

К идее новой философии образования автор приходит на волне педагогики свободной личности. Он предлагает уйти от педагогического рационализма и обратиться к тайнам жизни ребенка, беречь эти тайны и опираться на них в формировании личности и целостного мироощущения. Отмечая неполноту нашего знания, автор признает веру человека в идеи одухотворенности, видя в них активное начало. Автор обвиняет педагогику в расчленении реального мира на познающего субъекта и объекта познания. И констатирует, что исчез обратный процесс соединения субъекта и объекта, восстановление единства человека и мира.

Отсюда идея народной школы, которая является местом самовыражения исторического «духа нации». Предвидя фактор снижения противоречий в сфере универсальной и национальной тенденций, автор выходит на идею единства и многонационального многообразия российской культуры («этнокультурное пространство»), на охране чего и должна стоять школа.

В.Д. Шадриков сформулировал основные проблемы нашего образования, решать какие и была призвана последующая его реформа, одним из инициаторов которой был он сам.

1. Образование для личности или образование для общества?

2. Образование для всех или образование для способных подняться до высоких стандартов?

3. Нам необходимо свободное образование или умственная дисциплина и ответственность?

4. Нам нужно образование академическое или образование практическое?

5. Каким должно быть образование - репродуктивным или направленным на развитие творческой личности?

Реформа идет уже 15 лет, а вопросы эти до сих пор остаются открытыми. Тенденции развития образования накануне XXI века, сформулированные автором в начале 90-х гг. прошлого столетия, по-прежнему нуждаются в осмыслении, ибо педагогический рационализм постоянно предпринимает попытки модернизации, «исправления» образования в надежде, что это можно осуществить. Сам автор видит преодоление кризиса образования на путях понимания его как лично значимого для ребенка процесса.

Третье направление в подходе к философии образования в те же годы было предложено в небольшой и скромной книжке академика Петровской академии наук и искусств А.И. Субетто (18). В ней он писал о творческом потенциале Вселенной, и в этом контексте специфика человека как особой формы живой материи раскрывается только в его творческой деятельности. Ученый переосмыслил понятие «качество жизни» как создание социальных возможностей для творческого развития человека и общества, и прежде всего в образовании, а индикатором качества жизни, его своеобразным интегрирующим «измерителем» считал: «...здоровье населения» (18, с.147). Книжка эта в конце 90-х годов прошла незамеченной, зато в начале XXI века эта тема стала активно обсуждаться теоретиками и практиками образования.

Итак, эти три книги инициировали три подхода к определению предмета философии образования в нашей научной литературе.

1. Организационно-деятельностный подход (гносеологический аспект образования).

Линию П.Г. Щедровицкого продолжил академик РАО Б.С. Гершунский (4). Выходя на предварительные прогнозы развития образования в XXI веке, он затронул серьезнейшую проблему роли средней и высшей школы в деле формирования менталитета нации. Он одним

из первых в отечественной философии образования обратил внимание на необходимость пересмотра функции образования с точки зрения его гражданской (политической), общественной и личностной ценности, их обязательной интеграции в процессе создания новых педагогических инноваций. В этом контексте Б.С.Гершунский ставит перед школой следующие задачи:

— трансляция и закрепление исторически сложившихся, наиболее стабильных духовных мировоззренческих и культурных ценностей данного социума не со стороны его национальных особенностей, а как гражданского общества;

— обогащение общечеловеческими духовными нравственными ценностями, отражающими всеединство человеческой цивилизации и естественные тенденции к духовной конвергенции и постепенной интеграции различных социумов, активный диалог культур, диалог ментальностей;

— коррекция и преобразование ценностных жизненных ориентиров на личностном и на общественном уровнях, которые направляют и концентрируют “ментальную энергию” людей на достижение поставленных целей (4, с. 88-89).

Как видим, задача нравственности сводится к широко понятой задаче цивилизационного характера. Природа человека продолжает рассматриваться как биосоциальная. Главный пафос концепции Гершунского в том, чтобы поставить образование на службу идее постепенного перехода России к демократическому типу гражданского общества с его либеральными ценностями, к вращению России в “открытое общество” современной и западно-ориентированной цивилизации.

Образовательная политика как целое, считают профессора Академии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров Российской Федерации Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова (5), складывается из отдельных решений, принятых учителем (воспитателем, директором, иным работником образования) в изменчивых и сугубо уникальных ситуациях конкретного взаимодействия. Размышление, самопогружение в мир идей и ценностей помогают обрести и сохранить необходимую для работы внутреннюю готовность к осмысленному действию. Образование, с их точки зрения, это некое достояние личности, выявляющееся в ее поведении. Оно заклю-

чено в психике субъекта, принадлежит его индивидуальной культуре, формируется в процессе общения с другими людьми, в процессе приобретения личного опыта познания мира (5, с.13).

Существующие расхождения относительно ценностей образования вряд ли могут быть когда-нибудь сняты, считают авторы, даже если появится глубокая и всесторонняя теория, тщательно учитывающая все аспекты и оттенки образовательного процесса. Но это положение отнюдь не снимает необходимости в изучении философии образования, которая совершенно незаменима для организации полноценного профессионального общения педагогов. Только осмысленно точное использование философского языка дает настоящий инструмент для дискуссии, без чего обсуждение проблем ведется на бытовом уровне и истинные причины несогласия учителей (и других работников образования) друг с другом не вскрываются. Вот почему на Западе, в частности в США, во 2-й пол. XX в. возникла потребность в организации специальной научной и учебной дисциплины «Философия образования», основываясь на которой выстраивают свой курс Э.Н. Гусинский и Ю.И. Турчанинова.

Первоначально авторы определяют ключевые понятия курса. К ним относятся понятия «контекст», «система», «среда», «модель», «развитие», «поведение», «психика», «личность», «опыт», «культура», «общение», «познание», «понимание», «творчество». На их пересечении и взаимодействии возникает образовательное пространство, которое исторически первоначально рассматривало себя посредником между личностью и культом (культурой), а затем стало реализовывать совокупность господствующей идеологии, политики и культуры. Таков, по мнению авторов, онтологический аспект образования. В аксиологический аспект образования входит рассмотрение ценностей развития и личностного роста. К логическому аспекту относятся возможности и методы познания мира личностью, а к методологическому – проблема вочеловечивания в образовании отчужденного знания, личностно-центрированное взаимодействие двух поколений. Выделяется еще один аспект в данном курсе – этика образования и связанная с этим проблема подготовки учителя.

В парадигме мышления П.Г.Щедровицкого написана книга доктора педагогических наук Г.Л.Ильина (8), который выявляет проблемное поле философии образования. С одной стороны, это система

представлений о мире, когда через сферу образования в каждом человеке в процессе развития, обучения и воспитания проявляется такое мировосприятие, которое дает возможность человеку рассматривать свое бытийствование в контексте бытия в целом. С другой стороны, это особое научное направление, предполагающее определенный способ мышления и изучающее наиболее общие и существенные закономерности и зависимости современных образовательных процессов в историческом и социальном контексте (экономическом, политическом, технологическом, педагогическом, психологическом, нравственном) (8, с.12-13).

Г.Л. Ильин считает причиной возникновения и развития философии образования в отечественной науке кризис образования, который является частью общесистемного кризиса в России. Определяя различные значения термина “образование” и их современную составляющую, автор погружает нас в наличие систем, структур, методик, технологий и других педагогических действий (очное, заочное, вечернее, дистанционное, открытое образование, Интернет, многоканальное телевидение и т.д.). Все это ведет к быстрому снижению социального статуса учителя, преподавателя, учитывая еще и то, что эта профессия - самая массовая в мире. Отсюда и возникновение социальной потребности в формировании института непрерывного образования, реализация которого, на взгляд автора, этот кризис снимет.

Проблемное поле философии образования (кризис, трудности финансирования, приватизация образования, многообразие форм и методов обучения) обусловлено также общим ходом развития мировой цивилизации. Автор выделяет общемировые проблемы образования:

- 1) информационный бум;
- 2) необходимость пересмотра содержания образования;
- 3) несогласованность знаний;
- 4) функциональная неграмотность.

Противоречиво? Но именно это противоречие, по мнению автора, и привело к смене образовательной парадигмы. В чем же суть? Появилась педагогика, ориентированная на живую личность, в противовес педагогике советского периода, где лозунгом государства являлось “все во имя человека, все во благо человека”. Отказавшись

от абстрактного понятия «человек», педагоги, по мнению автора, устремились к конкретному значению «личность». И именно в этом суть процесса гуманизации и общества, и образования. Ибо соединение личностно-ориентированной педагогики с непрерывным образованием стало основой развития массового непрерывного личностно-ориентированного образования.

Г.Л. Ильин задается вопросом, что есть "культуросообразный человек" и что есть «природосообразность образования»? Обращаясь к истории педагогики, он напоминает нам, что европейская культура всегда вела интенсивный педагогический поиск и, что удивительно, продолжает его вести и поныне, несмотря на кризисы, спады в экономике, войны и т.д. Автор развивает мысль американского социолога и педагога Д. Дьюи, утверждавшего, что вся история педагогической мысли отмечена борьбой двух идей: идеи о том, что образование – это развитие личности, идущее изнутри, что оно основано на природных способностях и идеи о том, что образование – это формирование личности, идущее извне и представляющее собой процесс преодоления природных наклонностей человека или замещение их приобретенными под внешним давлением новыми навыками. Ильин в форме таблицы проиллюстрировал это утверждение, заполнив два ее столбца именами всех известных педагогов-мыслителей (8, с.26). Автор стремится доказать, что сегодня идет смена представлений о самом носителе культуры - образованном человеке.

Думается, все гораздо сложнее, и дело не в смене даже самих понятий, хотя это также важно, а в переоценке духовных ценностей, а может, и в определенном откате от традиций. В результате смены модели общественного развития, кризисов в образовании, девальвации и переоценки образовательных и других ценностей в духовной культуре мы в итоге обрели новое проблемное поле философии образования.

Философы В.М. Розин и С.К. Булдаков (16) указывают на исчерпанность основной педагогической парадигмы классической системы образования, направленной на приобретение знаний. Уже в XIX столетии возникла проблема «ножниц» между их возрастающим объемом и ограниченными возможностями обучения. В конце XX столетия кризис педагогики усугубился тем, что было порождено множество педагогических практик: налицо плюрализм и неоднородность

культур. Как следствие – множество субъектов и разнообразных требований к образованию (от традиционного, развивающего до религиозного и эзотерического). На этом фоне авторитет педагогической науки стремительно падает. Ее место и должна занять философия образования. Под ней авторы понимают самосознание образования, «философскую поэтику» школы, философскую рефлексию образования (16, с.25).

Розин и Булдаков констатируют стремительное изменение в XX веке философских взглядов на человека в европейском мышлении: от классического рационализма в психологии до «функционально-типологического», куда они отнесли такие направления мысли, как идеализм, реализм, прагматизм и экзистенциализм. Они считают, что все эти подходы должны совместиться в философии образования по принципу дополнительности. И все же в философии образования сегодня они выявили две тенденции: направленную на постановку задачи «спасения» личности на пути ее самореализации (названную «эзотерической»), и на задачу описания и развития технологии мыслительной деятельности (названную «методологической»). К первой они отнесли труды Платона, Плотина, из наших современников – З.Мамардашвили. Ко второй – Аристотеля, Ф.Бэкона, И.Канта, из наших современников – Г.П.Щедровицкого. Первая направлена на поиск ценностей и смыслов образования, вторая ориентирована на воспроизводство социума (16, с.43-44).

Итак, философия образования как рефлексия и упорядочивание мышления его участников, делают вывод авторы, «должна вестись с позиции научной и технической рациональности, ... с позиции личности, то есть «автора» мышления, с позиции группы или сообщества, где мышление порождается и обращается, наконец, с позиции культуры (культурной традиции)» (16, с.50).

2. Антропологический подход (аксиологический аспект образования).

К книге В.Д.Шадрикова тематически примыкают книга старейшего деятеля педагогической науки, академика РАО Б.Т.Лихачева, фактически ставшая его научным завещанием, и книги нашего известного новатора, флагмана идей гуманной педагогики, доктора психологических наук Ш.А.Амонашвили. Б.Т.Лихачев (11) рассматривает новые подходы к проблемам духовно-нравственного развития

личности, формирования ее экологической культуры в новой для России социальной ситуации. Книга представляет собой учебное пособие к авторскому курсу, посвященному специфике нравственного воспитания. Автор вводит в педагогику категории, наполненные истинно философским содержанием: человеческое счастье, любовь, совесть, вера, надежда, честь и достоинство, экологическая культура личности, интеллигентность. Через них определяются структура сознания и поведения интеллектуальной и нравственно свободной личности, феномен духовности.

Автор целую главу посвящает «ауре души», что поначалу ошеломляет, так как обращение к категории “душа” в научном плане некорректно. Но Лихачев вынуждает нас вернуться к этому незамеченному ничем в педагогике понятию и, наполнив его новым содержанием, предлагает ввести в научный оборот, особенно в определение сущности личности, ее экологии. Лихачев обращается к научным данным 80-90 гг., предполагающим существование в человеке некоей субстанции, представляющей идеально-материальную целостность (сегодня многие исследования в лабораториях квантовой генетики подтверждают эту гипотезу). Определяя данную целостность, он пишет: «“Душа” представляет собой качественно новое, ни к чему не сводимое и своеобразно целостное идеально-материальное явление, возникающее как внутри, так и вне организма человека, обладающее полевой структурой». И потому «душа имеет ауру» (!) – некое эмоциональное «свечение».

В этом Тайна человека и его задача «сохранять в себе экологически чистую ауру». Ведь мы же говорим «прекрасная душа», «злая душа, показывающая звериный оскал». Культура слова в этой главе такова, что обращение к этой теме выводит нас на основное жизненное содержание ведущих понятий общественной морали и нравственности, но отсутствующих и не утвердившихся в практике педагогической, что вызывает сожаление.

Таким образом, автор предлагает нам аксиологический, т.е. ценностный аспект рассмотрения человека, потому и обращается к таким «ненаучным» понятиям, как “вера”, “надежда”, “любовь”, “совесть”, “честь”, “достоинство”. Но возвращение в лоно педагогики этих философских категорий означает тем самым необходимость войти в иную парадигму образования.

Такую парадигму предлагает Ш.А.Амонашвили (1). Изучая мировой исторический педагогический опыт, преклоняясь перед великими Учителями прошлого, он понимает, что не существует универсальной педагогической системы, которая являлась бы единственно истинной. Все существующие в истории системы - это реализация философской позиции учителя, бесконечный поиск истины, новый опыт, неустанное движение вперед, желание приближения к цели. Осознание этого привело к тому, что Амонашвили стал прямым продолжателем классического педагогического наследия, в том числе и идей педагогов-гуманистов советской школы, а также вдохновителем нового этапа в развитии "гуманной педагогики" (термин Я. Коменского). Недаром им задумано и осуществляется уникальное по охвату имен издание томов Антологии гуманной педагогики, куда вошли труды мыслителей разных народов от древности до наших дней. Уже вышли 55 томов (см.14).

Сам Амонашвили создал модель образовательной пирамиды, которая отражает его философскую позицию, определяющую закономерности духовного взаимодействия учителя и ребенка. Пирамида включает в себя три уровня, каждый из которых имеет свое значение и оказывает непосредственное влияние на другой.

Вершина пирамиды образована философскими взглядами педагога и его Верой - верой в ребенка, в существование души ребенка, даже еще не родившегося. Сердцевину образовательной пирамиды составляет понимание учителем природы ребенка, которое питает его Надежды, возлагаемые на детей. Надежда определяется Верой. От того, какие ты возложишь на ученика надежды, будет зависеть его духовная жизнь, его развитие и совершенствование. Нижний ярус пирамиды составляет уже педагогическая методика, индивидуальный способ работы с ребенком. Уровень методики непосредственно связан с Любовью - любовью учителя к ребенку, которая не требует объяснений и будет ощущаться ребенком всегда, если она есть. Методика любви определяется Верой и Надеждой учителя, то есть его философской позицией и пониманием природы ребенка.

Амонашвили возвращает в педагогику идеальные представления о человеке. Он считает, что их нужно принять как аксиому, они представляют собой "педагогическую веру", то есть философские абсолюты, которые помогут найти верный ключик к растущему человеку.

От аксиом гуманной педагогики Амонашвили выходит на понятие об их производных:

1. Каждый ребенок в нашей земной жизни есть явление, но не случайность.

2. Каждый ребенок (так же, как и каждый из нас) - носитель своей неповторимой жизненной задачи, по выражению Амонашвили - "миссии". Наша миссия заложена в нашей душе и ей мы должны служить, чтобы достичь самореализации.

3. Каждый ребенок (человек) - носитель духовной энергии. То есть, каждый ребенок таит в себе всю Вселенную, как каждая частица несет в себе целостность. Энергия духа не имеет начала и конца, и поэтому совершенствование человека безгранично.

Гуманизм в концепции Амонашвили имеет мировоззренческую природу и выходит на уровень планетарного, универсального подхода к ребенку, который призван стать внутренней нравственной позицией учителя - его ВЕРОЙ, идеалом, убежденностью и образом мышления. Гуманным должно стать само мировоззрение педагога. Тогда учитель будет выполнять свою миссию, преломляя все свои поступки и слова сквозь призму своего гуманистического видения мира.

Способ реализации идеи представляет в данной концепции скорее педагогическую интуицию, чем какой-либо конкретный метод. Методология гуманного педагогического процесса является методологией любви к ребенку, а она может быть определена скорее интуитивно, нежели научно.

И.М. Ильинский (9), доктор философских наук, ректор Московского гуманитарного университета, начинает с характеристики современной цивилизации, определяя ее как колыбель специфической «культуры смерти», которая неизбежно ведет человечество к самоуничтожению. Главные причины кризиса человечества находятся не столько в «естественной» борьбе за территории и рынки, сколько в тех общественных идеалах, на которых строились современные социально-политические системы. Эти системы породили пропасть между прогрессом культуры материальной и культуры духовной и оказались не в состоянии ее преодолеть. Это состояние сознания в мире автор называет «глобальным абсурдом» за гранью смысла жизни.

Абсурдны не только события, но и их объяснения политиками и средствами массовой информации. Если бомбардировки Югославии и Ирака – это предотвращение «гуманитарной катастрофы», то что такое война? – вопрошает ученый. Порок стал добродетелью; воры, убийцы, наркоманы, проститутки – героями фильмов и романов; кучка олигархов, в прямом смысле ограбивших народ, – «гениями организации и создателями рабочих мест». По запасам сырья в расчете на каждого жителя страны граждан России – самый богатый в мире, а на деле – один из самых нищих.

Абсурд происходящего порождает абсурд в мыслях, перевернутую картину мира, разрушение семантики родного языка. Абсурд обнаруживает себя в ощущении враждебности окружающего мира, в желании спрятаться от него, а то и покинуть его раз и навсегда. И вот страшный итог. Среди 57 стран мира Россия сегодня занимает второе место по количеству самоубийств на 100 тыс. жителей – 43 человека. Первое место у Литвы – 47 человек. Во Франции – 20, в США – 12,8, в Уругвае – 9,2. Смертность от психических расстройств утроилась. Российский народ ускоренно вымирает – ежегодно 1 млн. человек, причем смертность «помолодела». Прогнозируется, что к середине XXI в. население России уменьшится на 40% (8, с.20). Вот она – цена глобализации, вступления в «открытое общество», куда нас так усиленно зазывают западные партнеры. Автор не отделяет здесь судьбу России от всего человечества. Он как раз констатирует, что это общее состояние мира – только мы его уже начинаем осознать, а на Западе все еще уповают на Декларацию ООН по окружающей среде и устойчивому развитию, принятую в Рио-де-Жанейро в июне 1992 г. Прошло 15 лет, но ни один пункт Декларации не выдержал проверки временем.

О какой модернизации российского образования может идти речь в таком контексте? Какую национальную идею она обслуживает не на словах – в Доктрине, а на деле? Какое будущее мы тщательно скрываем от своих детей за ее оптимистическими фразами? Российское образование стало полем идеологических и политических битв «левых» и «правых», в которых каждая из противоборствующих сторон находит и использует свою «артиллерию» фактов, свою правду. И совместить эти правды никак нельзя! Вот почему ректор крупного учебного заведения И. Ильинский открыто заявляет, что речь долж-

на идти об ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕВОЛЮЦИИ! О кардинальной смене целевых установок в образовании.

В условиях существующей трагической противоречивости фактов и абсурдности жизни выбраться из этого состояния можно только актом творчества самой личности. «Образованный человек – это человек, способный к творчеству. В ситуации высокой степени неопределенности и непредсказуемости мало знать и помнить, надо понимать, т.е. уметь раскрывать смысл знания, что предполагает акт творчества – «со-мыслия, со-вестия и перехода от одного к другому», - пишет ученый (9, с.234). Возникает новый идеал (парадигма) науки и образования, в центре которых – человек в его полномасштабном измерении (тело, ум, эмоции, душа), а также окружающая его среда, как естественноприродная, так и созданная самим человеком – вещная и социальная. Автор вновь и вновь подчеркивает отличие прежней концепции образования от новой. Оно заключается в том, что если прежняя в своей основе и содержании была научно-технократической и нацеленной на специализацию, то новая по своему содержанию является прежде всего ГУМАНИТАРНОЙ и нацеленной на целостное видение мира (там же, с.240).

Несмотря на специфическое название «Психологические основы педагогики» книга доктора психологических наук, члена-корреспондента РАН, академика РАО В.П.Зинченко (6) явно тяготеет к философскому жанру, впрочем, как и многие его труды. Недаром он начинает книгу с определения целей и ценностей образования. Ход мысли ученого парадоксален. Так, задача образования связана с введением человека в мир знания и в мир...незнания. Судьба образования такова, что оно пролагает свой путь сквозь науку (в том числе и сквозь науку об образовании) и сквозь реальности и ирреальности жизни. Самое трудное – это понимание того, что мир знания, а соответственно и мир образования, не совпадает с миром науки, техники и с миром жизни. Ясно, что он находится на их пересечении, на их границах, но никто не знает золотой середины, если таковая существует. Чаще всего образование оказывается «службой двух господ» с соответствующим финалом. В одном ученый убежден: ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям, а не сиюминутным интересам государства, - утверждает В.П.Зинченко.

В этом утверждении он опирается на достижения русских мыслителей.

Смысл образования, его «душа» - во встрече учителя и ученика. «В союзе с душой школа знания – это школа живого знания. В союзе с душой школа мысли – это школа мысли о смысле. В союзе с действием – это школа не ответного, а свободного и ответственного действия, школа поступка» (6, с.33-34), - пишет ученый. Граница между знанием и незнанием пролегает по линии смысла. Для Зинченко деятельность по поиску смысла имеет настолько сущностный характер, что он называет сферу смыслов пятым измерением мира (там же, с.339). Почему это для него так принципиально в определении жизненного пространства? Потому что создание смысла и цели влечет за собой возникновение силы, которая организует практическое поведение, образ жизни, сознание и наше конструирование мира.

Вочеловечивание мира – это его оживление, одухотворение. За иллюстрацией к этому тезису ученый обращается к последним достижениям в науке. Наука, идя за мифологией, поэзией и религией, постепенно приходит к тому, что Вселенная изначально органична человеку. Наука находит все новые и новые доказательства в пользу антропного принципа организации Вселенной. Почему же такого принципа не нашла до сих пор наука об образовании?

Зинченко предлагает свой взгляд на эту проблему, описывая образование через систему действующих в нем духосферы, техносферы и семиосферы как главных видов, форм, миров человеческой деятельности – миров бытия и сознания. В техносфере представлен преимущественно бытийный слой сознания, в семиосфере – рефлексивный, в духосфере – духовный, то есть ценностные ориентации, идеалы, совесть, он же обеспечивает направленность развития личности. Формирование сознания – процесс не поэтапный, а «единый синхронистический акт, в который с самого начала вовлекаются все его образующие и где формируются все его слои» (там же, с.352) – делает принципиальный для образования, с нашей точки зрения, вывод В.П.Зинченко. В этом контексте ученый, также как и Б.Т.Лихачев, возвращает в философию образования и психологию понятие «души».

В данном контексте изменяются и задачи высшего образования. Оно имеет спасительный характер и в этом смысле должно выполнять опережающую функцию, вносить более активный вклад в раз

витие всей системы образования, в частности путем совершенствования педагогического образования, разработки учебных программ и исследований в этой области.

В сборнике статей «Человеческое в человеке: фундаментальные категории современного образования» (19) по материалам международной научной конференции, посвященной философии модернизации российского образования, которая прошла весной 2003г. в г. Перми, была сделана попытка выявить некоторые характеристики антропологической парадигмы в науках об образовании. Идет поиск теоретических и практических возможностей построения образования как процесса становления человеческого в человеке, и именно эта тема стала предметом научного изыскания доктора психологических наук, академика РАО В.И. Слободчикова в статье «Антропологический подход в современном образовании».

Он обращает внимание на то, что кроме социального кризиса, религиозного и всех других, связанных с распадом межличностных конструкций, удерживающих ориентиры личного самостроительства и развития во вне и в самом человеке (семья, смерть, онтология активизма вместо «спасения души» и т.д.), налицо кризис антропологический. Рассматривая психологические модели человека, его поведения, мышления, сознания и т.д., Слободчиков определяет категории разных психологических течений, направлений, тенденций в контексте постмодернистской формулы – «смерть субъекта», которая означает, по его мнению, исчезновение в человеке метафизической инстанции как субъекта познания.

Анализируя классическую европейскую философию от Декарта до Гегеля, автор наблюдает последовательность разрушения божественного, а следовательно и человеческого, в человеке. Если на рубеже XX столетия было объявлено, что «Бог умер», то далее следует и исход Человека в европейском варианте его модели. Так появился фрейдистский человек, скиннеровский крысopodobный человек, мореновский репертуарно-ролевой человек и множество других фантазных моделей человека. Именно изолированность человека-субъекта в «жестко специализированной форматами существующей цивилизации» приводит его к однонаправленности, сжатию своей целостности и сомнениям в полноте своего бытия.

Сегодня существует множество психотехнических средств, имеющих широкое проявление в мире как следствие несомненного достижения классической научной психологии, но это научное знание о глубинных психологических состояниях человека оказалось, на взгляд автора, «средством внешнего программирования и духовного кодирования личности, т.е. промывки мозгов» (19, с.8). Они оправданы, если они, как говорили древние, имеют меру. «Ничего сверх меры» - это девиз демократического полиса в Греции. Возник во времена, когда воздействие на человека было ограничено Богами, социальной системой, философией и внутренней верой в Радость Бытия. Мы же, по мнению ученого, производим «цивильно-технический, машинно-производственный модус собственной человечности», господствующий в ментальности с базовыми и неотъемлемыми ценностями европейской культуры.

Выделяя человеческое измерение как особую «валентность» содержания и способов деятельности всего уровня социального пространства, многие ученые, политики, социальные работники видят «гуманитарный капитал» потенциально неисчерпаемым ресурсом культурно-исторического развития общества, образования, человеческой личности. Говоря о качестве этого самого «человеческого потенциала», автор обращает наше внимание на то, что надо принять его новое измерение – «гуманитарно-антропологическое». Это, прежде всего универсальная форма становления и развития базовых, родовых потребностей человека, которая может быть не просто материалом и ресурсом социального производства, а «подлинным субъектом культуры и исторического действия» (там же, с.9). И в этом автор видит главную задачу образования.

С трудом гуманитарная наука принимает антропологическую парадигму, ибо это ориентация не просто на человеческую реальность в ее полноте «духовно-душевно-телесных измерениях», но и на становление «полного» человека. Это понятие, на наш взгляд, нуждается в дополнении как «целостности» человека, и тогда действительно, как понимает автор, произойдет в самом человеке встреча с собой перед «лицом Абсолютного бытия» (там же, с.10). Но для этого необходим пересмотр философских, психологических, педагогических, социально-политических, экономических основ современных гуманитарных практик. Уходя от духовного кодирования тех

нологического социума, где найти человеко-ориентированные науки и практики, способные выращивать «человеческое в человеке»? Даже новые стандарты в образовании и социально значимые компетенции - все утилизируются социальным производством. Ратуя за становление антропологического подхода в науках, автор понимает, что это потребует новых категорий, технологий, построения инновационных процессов образования, как особой «антропопрактики» - практики культивирования базовых родовых способностей человека.

«Антропопрактика» определяется как особая работа в пространстве субъективной реальности человека, в пространстве совместно-распределительной деятельности, в пространстве событийной общности, в пространстве рефлексивного сознания. Наука же психология должна, отталкиваясь от понимания психики как инструмента, механизма «высокоорганизованной телестности», подойти к истинному пониманию человека. Это трудно сделать, ибо существующая сейчас психология достраивает и перестраивает себя достаточно медленно.

Антропный подход в гуманитарных науках должен строиться на аксиологических ценностных основаниях (там же, с.12) иного иерархического построения: от категории психики к категории «человек». Если вся научная рать – и даже в гуманистической экзистенциальной философии - рассматривает человека как биосоциальное, раздробленное существо, то теперь необходимо обратиться к пониманию человека как «духовно-душевной монады».

Антропологический подход в образовании предполагает, что оно «является всеобщей формой становления человека в пространстве культуры и времени истории» (там же, с.16). Соединяя эти идеи с концепцией модернизации до 2010 года, автор задает, на наш взгляд, такую тональность прогнозирования, которая от всей системы образования требует комплексного междисциплинарного и межапарадигмального подхода. Они следующие:

- оценка социально-экономической эффективности и целесообразности изменений с точки зрения их природо- и культуурообразности, понимаемые как соответствие этнокультурным и возрастнo-нормативным моделям развития человека в образовании;
- модернизация структуры и содержания общего образования в развитии новых педагогических компетенций.

В контексте именно этих изменений необходимо, на взгляд автора, создать новые проблемные области, связанные с изменением условий и механизмов профессионального развития педагогов.

Ответ на вопрос, что же должно измениться в наших представлениях в сфере образования в целом, автор видит в принципиальном отличии уровней образования (начальная, основная, старшая, высшая школа), ступеней образования (отроческая, подростковая, юношеская, взрослая) и видов образования (общее, гимназическое, лицейское, кадетское, профессиональное и другое) от задач развития человека в пространстве образования.

Автор с опорой на исторический опыт рассуждает об укладе школы в совместной жизни и деятельности взрослых и детей. Сделан вывод: «главная цель профессионального развития педагога и его деятельности связана с кардинальным осмыслением самого содержания образования, его структуры и формы организации» (там же, с. 19). Это вопрос дальнейшей разработки новых ожидаемых профессиональных компетенций, а для этого необходимо включение каждого в разработку комплекса разномасштабных образовательных программ, реализующих базовые цели и ценности образования. Эти программы автор контурно обрисовывает. Это прежде всего:

- управленческие программы, задающие нормы, правила, смысл и ценности совместной жизни и деятельности всех участвующих в процессе развития;
- комплекс удобных воспитательных программ дополнительного образования;
- развивающие программы;
- программы научно-сервисного сопровождения образовательного процесса.

Определяются и новые педагогические компетенции – это освоение каждым педагогом культуры исследовательской, конструкторской, проектной и управленческой деятельности.

П.К. Кайдалов на этой же конференции поддержал идею о необходимости философско-антропологического обоснования педагогической теории. Он рассматривает соотношение философии и педагогики в осмыслении кризиса современного образования в России. Этот кризис носит системный характер и это кризис ценностей. Переход к рынку, в

том числе к рынку образовательных услуг, только углубил его. Ученый предлагает “философскую рефлексию”, призванную оценить тенденции развития образовательной системы на “перспективу” и с учетом “вызовов” переломного времени – изменения типа российской цивилизации и сохранения ее культуры в XXI в.

Кайдалов указывает на универсальные начала образовательной деятельности как одной из важнейших сфер человеческого бытия, их исследование – прерогатива “философии образования”, что настоятельно требует развития ее категориального аппарата. Размышляя о взаимоотношении философии и педагогики, автор определяет “этажи” или уровни их взаимодействия, отмечая что “педагогика, лишенная своего методологического “этажа”, вряд ли может претендовать на статус теоретической концепции образовательной деятельности (19, с.27.)

Анализируя философско-методологическую сферу исследования теоретико-педагогических проблем, автор полагает, “если в ее методологическую основу будет положен философский смысл образования как восхождения – развития человека в образ человека и где образ человека – это гармонически целостная личность”. И это подход, основанный на философской антропологии. Поэтому с изменением уровня сознания человека, с появлением человеческого бытия видоизменяется весь онтологический план. Давая понятие ценности, автор уточняет “Ценность – это скорее личностно-окрашиваемое отношение к миру”... – это человеческое измерение общественного сознания, поскольку пропущено через Личность”. Еще одно определение: “Ценность – это бытие, наделенное человеческим смыслом, т.е. теми ценностными ориентациями, которые определяют, ради чего и во имя чего живет, бытийствует человек” (там же, с.28).

Размышляя о категориях антропологической онтологии (бытие, деятельность, процесс, система, ценность, культура, человек-личность, объект и субъект и др.), Кайдалов обращает наше внимание на то, что эти категории «переходят в педагогику, проявляя статус фундаментальных “метафизических” понятий педагогики: “педагогическое бытие”, педагогическая деятельность, педагогическая ценность и т.д. Эти понятия и есть то, что автор называет философскими основаниями педагогики.

Вслед за ученым мы вынуждены сделать неутешительный вывод о том, что государство явно недооценивает образование как наиболее фундаментальную сферу общественной жизни, которая выполняет функцию воспроизводства и развития человеческого бытия путем передачи важнейших ценностей культуры и жизни от одного поколения к другому, без чего само общество не может развиваться, а будет деградировать.

Комплексный характер носит книга доктора философских наук, профессора МГПУ И.А. Бирич (3). В ней как раз и завязаны в один смысловой узел проблемы предназначения человека на Земле (философская антропология), достижения и потери культурной и цивилизационной деятельности человечества на протяжении его истории (культурная антропология), трудности созревания творческой индивидуальности, двойственная роль образования в ее становлении (педагогическая антропология).

Для описания сложности данного процесса автор использует древний образ «мирового древа», обозначенный им как «дерево культуры», который символизирует рост и развитие человеческого рода, где эволюция и расширение сознания человека – главная его составляющая (это и есть процесс филогенеза, согласно концепции автора): от архаики "коллективного бессознательного" ("корни древа"), через мифологическое содержание "коллективного сознания" ("ствол древа") и идеальную направленность религиозно-личностного сознания ("ветви древа") к расцвету (или упадку) творческой индивидуальности ("крона и цветы древа").

Для каждого этапа филогенеза И.А. Бирич выделяет характерные для него особенности мышления, интуиции, моральных норм и типов творческой деятельности, проявленных в продуктах культуры, и выводит закономерность об укорененности в человеческой природе универсальных способностей к целостному мышлению, к сопереживанию и творчеству, реализация которых и выводит человечество на духовный уровень развития.

Процесс филогенеза в данном контексте обозначается автором как "культурная антропология". Это позволяет ему выстроить "понятийный мост", найти то недостающее звено, что помогает связать философскую и педагогическую антропологию в единую систему, необходимую для выработки конкретной стратегии образования в

обществе, направленном на развитие творческой индивидуальности. И действительно, учитель или ученик, не реализующий собой этот закон, не развивший свои универсальные способности, испытывает психодуховный дискомфорт, напряжение, вызванное интуитивным постижением своей несостоятельности. Отсюда уже легко прослеживаются связи философии с задачами, целями, содержанием и методикой образования.

3. Онтологический подход (бытийный аспект образования).

Мысль А.И.Субетто о том, что показатель здоровья напрямую связан с состоянием живого вещества планеты, разделяет другой наш известный ученый из Сибири, академик Академии Медицинских наук В.П. Казначеев (10). Пафос его книги направлен на проблему сохранения генофонда русской нации и высвечивание роли образования и просвещения в этом вопросе.

Ученый выявляет сегодня колоссальное обострение двух тенденций в развитии человечества и в мировой геополитике: геоантропоцентрической и геокосмической. Выделение и внимательное изучение последней было сделано в русском космизме. Являясь представителем данного мировоззрения, Казначеев геоантропоцентрический подход к миру сравнивает с гигантским технократическим спрутом, который «вытягивает» основные жизненные соки планеты, и в эту «черную дыру» (10, с. 114, 156) проваливаются нации и народы, что не в силах справиться с этой ситуацией. Казначеев определяет современное демографическое состояние русской популяции как национальную катастрофу, в которой население Сибири оказывается самым уязвимым.

И все же ученый видит перспективу. Россия на своем горьком примере должна выступить как инициатор создания глобального мирового центра развития и сохранения человечества, своего рода Института «геокосмической безопасности планеты Земля» как живого гена живого космоса, с очень глубоким анализом и объединением репродуктивного потенциала всего человечества, его культур и ресурсов. Для этого совершенно необходимы сдвиг фокуса общественного внимания в сторону социальных, демографических, человековедческих проблем, глубокое межведомственное взаимодействие, система обеспечения жизненного цикла на индивидуальном и общественном уровне, «взрывоподобный» самоускоряющийся режим вос-

становления нации. Пока же все меньшее число все менее здоровых людей не в состоянии поддерживать в работоспособном режиме систему жизнеобеспечения страны, увеличивается число аварий, природных катастроф, необратимо снижается культурно-образовательный уровень населения.

Просвещению и образованию в деле спасения нации Казначеев отводит решающую роль. Дело ведь не в том, чтобы выжить любой ценой, и за счет здоровья в частности, - таково наше сегодняшнее состояние, а в том, чтобы в корне изменить само отношение к здоровью человека, понять его онтологическую природу, вписанность в космогенез планеты.

Выполнить эту глобальную задачу можно лишь при одном условии: если мы приобретем новый взгляд на человека (и ребенка), поймем его духовную природу. Только бережное ее развитие в детстве помогут стране восстановить и сохранить свой нравственный и человеческий генофонд в тяжелейших условиях социальной перестройки и экономической разрухи. И здесь Казначеев как врач, 50 лет проработавший в медицине, делится своими удивительными наблюдениями: талантливый человек, как правило, обладает большим потенциалом здоровья, умеет компенсировать недуги. «И значит, найди талант – будешь здоров!» (с.68). Поэтому так важно с детства открыть в человеке способность к творчеству как способность слышать призыв Вселенной к самосовершенствованию.

В духе идей В.Вернадского разрабатывается концепция ноосферного образования (Б.Бессонов и др. (2)). Революционное в ней то, что она требует разработки принципов и стратегии опережающего образования. Но если в конце XX века она имела еще технологический характер (исследовались проблемы информатизации), то в начале XXI века на передний план исследований выходит роль образования в судьбе планеты.

Идея о ноосфере как о реальном прогнозе развития «живого вещества» планеты, активную роль в котором играет человечество, была подхвачена в последней четверти XX в. именно нашими учеными. Новую научную картину мира представил нам известный математик и системолог, глубокий мыслитель Н.Н.Моисеев (13), которую он сам назвал «универсальным эволюционизмом».

В этой картине общество (человечество) представляет из себя неотъемлемую составляющую Природы, их совместное развитие ученый определяет как КОЭВОЛЮЦИЮ. Ее он и отождествляет с понятием ноосферы: она «...не может возникнуть сама собой. Для этого необходимо, чтобы общество было способным не только регламентировать свои действия, но стать некоторой управляющей подсистемой биосферы, направляющей и развитие общества так, чтобы оно...содействовало и развитию биосферы в целом...- иначе его ожидает конец истории» (13, с.155). Ноосферу еще только предстоит построить! А пока «...человечество ввергает Природу в состояние экологического кризиса». Чтобы предотвратить катастрофу, о реальной угрозе которой ученый располагает всею имеющейся в математическом моделировании информацией, он выдвигает единственную альтернативу человечеству – ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ, разворачивающийся в ОБРАЗОВАНИИ!

Переход человека в эпоху ноосферы вовсе не предопределен, считает Моисеев. Произойдет ли это эпохальное событие – явление, бесспорно вселенского значения – заранее сказать нельзя. Человеку придется на этом пути преодолеть множество трудностей, но прежде всего преодолеть самого себя, некоторые свои общебиологические пороки. Но для того ему даны Универсумом разум и нравственное чувство благоговения перед Жизнью.

Онтологический подход к образованию разрабатывается философами Московского городского педагогического университета. Вышло в свет второе издание монографии докторов философии Н.П.Пищулина и Ю.А. Огородникова «Философия образования» (15). Настоящее издание – своеобразный ответ на социальный заказ научной и педагогической общественности продолжить дискуссию о сущности образования, его месте и роли в жизни социума и отдельного человека. Новизна концепции заключается в том, что авторами предложен онтологический подход к анализу образовательных процессов в мире в контексте исторического развития всего человечества.

Целостная логика данного исследования протраивает иерархию понятий в области философии образования от самых общих категорий до конкретных проблем и противоречий педагогического процесса в современной России, когда и неспециалисту становится понятной зависимость решения последних от понимания и принятия

первых на мировоззренческом уровне каждым участником образовательного процесса.

Уже во вступлении авторы фиксируют особенности наступления новой эпохи и конец «прагматизма» Нового времени с человеком-деятелем в его центре. В «потребном будущем» востребован совершенно другой тип человека: цельный, компетентный по критериям профессионализма и нравственности, то есть такой, в котором одновременно развиты все его способности, выросшие на фундаменте духовности, или соборности, или всеединства – черты такого человека впервые были раскрыты в русской классической философии. В конце XX века уже все крупнейшие ученые мира утверждают, что если такой человек не сформируется, то само существование человечества может прекратиться. В этом контексте философия образования закладывает основы нетрадиционной педагогики, нового понимания целей и задач образования и новой его организации, обогащает концептуальные положения самой философии.

Авторы начинают с того, что показывают недостаточность и узость чисто педагогической интерпретации образования как процесса передачи социального опыта старшего поколения младшему. По их мнению, объективность в исследовании образования следует искать в целостной системе мировых процессов и в том, какое место в них занимает человек.

Сущностным основанием философии образования является наличие в педагогической образовательной области, как и в духовной сфере в целом, всеобщих, «сквозных», универсальных связей, тенденций и закономерностей, пронизывающих все составляющие грандиозного здания образования. Философия образования как бы стягивает к образованию все ценное для него из философии, социологии, педагогики, психологии, других наук и, прежде всего, из становящейся сегодня целостной учебной дисциплины антропологии, или человековедения, соединяя это не механически, а творя новое единство, новое целое – предмет своей науки.

Поскольку центром образования является человек, подход к образованию необходимо осуществлять через осмысление сущности человека, его природы, личности, его качества в масштабах и процессах мира, бытия, окинуть человека взглядом с самой высокой верши-

ны мысли - «взглядом орла», как выражают эту позицию авторы. Это их принципиальная точка зрения. Они ее противопоставляют современному позитивизму, который в XX веке отказался от онтологических подходов к изучению явлений мира как метафизических, то есть недоказуемых эмпирически, опытным путем и потому недостоверных. Тем самым позитивисты резко ограничили сознание самого человека и возможности его мышления, привели к обрыву всеобщих связей в исследовании человека, природы, общества.

В данной монографии образование понимается как всеобщая и жизнеутверждающая форма развития мира. Его необходимость вытекает из «фундаментального закона бытия, согласно которому каждое явление бытия стремится к выявлению своей меры, своего качества, развертывания всей полноты своей природы, что в свою очередь является необходимым условием развития бытия в целом, а главное – его единства, гармонии, упорядоченности, соборности, всеединства, что не исключает противоположностей и даже противоречий в процессе движения к полноте» (15, с.28). Те два аспекта образования, что представлены в научной литературе как альтернативные, в книге Н.П. Пищулина и Ю.А. Огородникова выступают как его существенные стороны. С одной стороны, в центре образовательного процесса, как и исторического, стоит человек, с другой стороны, именно образование обеспечивает одновременно стабильность и развитие общества. Оно призвано поддерживать положительные тенденции в нем и нивелировать отрицательные.

Так выявляется авторами предмет философии образования. Это образование в бытийных, глобальных, наиболее фундаментальных социальных и национально-государственных процессах. Философия образования рассматривает развитие человека в русле, потоке всемирного развития, не только земного, но и бытийного, то есть мира в его трансцендентном осознании. В этом освещении образование и деятельность педагога приобретают особый, глубинный, великий смысл, без которого и то, и другое действительно превращается лишь в «сферу образовательных услуг».

Как всеобщая онтологическая форма развивающего существования образовательный процесс проявляет фундаментальные законы, или закономерности. Авторы формулируют их следующим образом:

- закон объективности образования, обусловленности содержания, методов и организации образования сложным узлом объективных процессов: духовно-бытийных (мировых, вселенских), духовно-

исторических (уровнем целостного развития человечества), традиционно-национальных, социальных и др.;

- закон постоянного обновления содержания, методик и организации образовательного процесса;

- закон развития сущностных качеств, сторон, свойств человека, его родовых качеств;

- закон, гласящий, что человек обладает врожденным стремлением, влечением к развитию своей родовой сущности во всей ее полноте, единстве и гармонии.

Как только образование перестает выполнять свою онтологическую задачу, функцию, оно становится субъективным, то есть случайным, теряет свою сущностную необходимость для человека и превращается в сферу манипулирования им. Реформы и модернизация образования, проводимые вопреки, без учета его онтологической сущности, нарушают устойчивость достигнутого качества образования и, как правило, задают отрицательную, а не позитивную образовательную спираль. Так авторы выходят на самый главный критерий оценки значения и функции образования в обществе. И в этих своих рассуждениях они безусловно убедительны.

Категориальный аппарат новой философской дисциплины еще не сложился. Авторы монографии предлагают свой вариант, опираясь на традиционные понятия, сложившиеся в педагогической науке, философски их переосмысляя, а также выводя новые. Так, к важнейшим, фундаментальным, узловым категориям, описывающим современную модель образования, они относят:

- универсальность, которая в образовании имеет две взаимосвязанные стороны: универсальность образованной личности, способной результативно действовать в широком диапазоне сфер жизни, и опора обучения на универсалии, то есть предельно общие понятия, стягивающие в единый проблемный узел многие области бытия;

- целостность, имеющая три стороны: содержание образования, удерживающее целостность бытия в перечне учеб-

ных предметов, методы его преподнесения, опирающиеся на все способности человека – и его интеллект, и чувства, и интерес к познанию, а также духовное единство мира и ученика,

когда их невозможно разделить на «объект и субъект познания»;

- фундаментальность – концептуальное изучение законов мира, выработка фундаментальных смыслов бытия, направленность образования на универсальные и обобщенные знания, существенные и устойчивые межпредметные связи, на структурную и содержательную переработку учебных курсов и их согласование друг с другом для выработки единых культурно-научно-образовательных полей;

- компетентность и профессионализм по своему значению противоположны узкой специализации и включают в себя такое обязательное качество, как нравственная позиция по отношению к предмету своего изучения и исследования в контексте гармонии практичности и человечности;

- гуманизация и гуманитаризация – это процессы приведения образования, его содержания и формы к соответствию с природой человека, его душой и духом (15, с.81-101).

На взгляд Н.П. Пищулина и Ю.А. Огородникова, введение философского компонента в теорию образования, соединенность его с ценностным подходом к образовательному процессу («во имя чего все это делается?») сегодня становятся остро необходимы, «если мы не хотим превратиться в информационное, но бездушное общество» (там же, с. 235). Философия призвана задать системность педагогике, упорядочить ее понятийный аппарат, содержание, формы, методы образования, которое нельзя «строить» частями.

Авторы признают, что существующий сегодня в России документ, называемый «Национальная Доктрина образования», идет вразрез с выдвигаемыми ими взглядами, так как философски не выстроен, в нем частные проблемы превалируют над общими, нет фундаментальных целевых установок образования. В доктрине должна выражаться концептуальная целостность законов, категорий и принципов образования. При этом авторами выявляется иерархия ценностных подходов к формулированию такой доктрины, когда универ-

сальные (идеальные) целевые установки создают общественный запрос к уровню национального образования, его приоритетов, формируют критерии оценки его успешности (стандарты), которые ложатся затем в основу разработки конкретных учебных программ. Таким образом понятая философия образования позволяет «сверять содержание образования, методики и результаты мониторинга не с политической конъюнктурой или догмами, а с вечно развивающимся универсумом» (там же, с.427). На этой основе авторы предлагают концепцию современного университетского образования, разрабатывают новую модель государственных стандартов для педагогического образования

Обобщая сказанное, современные концепции образования в онтологическом подходе базируются на различных философских основаниях: неопозитивистской базе, на базе диалектического материализма, религиозно-философской базе. На наш взгляд, одной из ведущих и актуальных для XXI в. станет философия русского космизма. Ее космо-антропологические идеи позволят видоизмениться и современной педагогической антропологии, что будет способствовать становлению философии образования как области знания о причинах бытия человека, ведущих к восстановлению естественной связи человека с природой, возрождению его духовно-народных черт, расширяющихся до содержания «вселенских» понятий (7, 12, 17). Характерной чертой русского космизма является то, что он синтезирует в себе православную духовность с ее обостренным пониманием свободы личности, всегда находящейся в состоянии нравственного выбора, идеи русской философии об особенностях восприятия и воспроизведения «цельного знания», прорывы отечественной науки в области космологии и одухотворенность искусства.

Образование XXI века усиливает ценностные ориентации, ибо кризис техногенной цивилизации несомненно приведет к переоценке образовательных традиций, методик и приемов XX в. и возвратит нас к догадкам русской философии XIX в., которая сформулировала социальный заказ для образования не только на социализацию и воспитание молодого поколения, но и на его преображение посредством всего арсенала достижений, проявленных в России. В культуре – это «золотой и серебряный век», в науке – это открытия наших ученых мирового уровня, в философии - понимание космической природы

человека. (Н. Федоров, К. Вентцель, В.Вернадский, К. Циолковский) – и как синтез всего этого появление в образовании выдающихся педагогических систем.

Мировоззренческая функция способна превратить знания, умения и навыки в убеждения, поступки и нести смысловое обогащение всей человеческой деятельности, учитывая и этические горизонты. Особую значимость в ноосферной концепции занимает сопряженность процессов воспитания и образования в системе Человек-Природа-Общество-Планета, которая включает этический и экологический компоненты в процессы мышления и осознания целостности восприятия мира и природной системы.

ЗаклЮчить онтологическое направление в исследовании образования хочется еще одной ссылкой на академика А.И.Субетто, только что выпустившего очередную книжку, посвященную прогнозам развития российского образования, достаточно неожиданным. Его доктрина ноосферного образования покоится на семи формулах креативной онтологии мира. Седьмая из них гласит: «Творчество – главный закон жизни человека и эволюции Космоса. Креативная онтология мира определяет креативную онтологию языка, речи, мыследеятельности, мыслетворчества, психических процессов в человеке. Фундаментальное свойство креативности Бытия Мира делает его «живым». Живой Космос – это креативный Космос, эволюция которого определила появление «человека-творца», в котором проявляется становление «космического Разума» (17, с.31).

Выводы.

Итак, проблема поставлена, истинное противоречие в существовании образования вскрыто. Сегодня — в начале XXI века — перед ним стоит кардинальный, сущностный выбор (и не только в нашей стране). В силу его профессиональной ориентации на будущее поколение именно внутри образования, а не на политической арене, определяется сегодня направление, по какому станет развиваться общество: или по пути осуществления очередной социально-экономической модели, или по пути духовного развития и наращивания творческого потенциала личности. В первом случае, образование продолжает вы-

полнять очередной социальный заказ (?) и остается замыкающим элементом общества, подпирающим ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЕ структуры конкретной формы государственного механизма, каждый раз сотрясаясь до основания при смене очередного эшелона власти и идеологии.

Во втором случае, образование САМОСТОЯТЕЛЬНО берет на себя ответственность работать на опережение социального заказа и ищет совместно с педагогической наукой новые пути формирования творческой индивидуальности — и тогда образование приобретает статус и функцию КУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНА, ориентированного всегда на высшие духовные ценности, вписывающего человека в мироздание и имеющего поэтому возможность очень существенно воздействовать на социум вне политической борьбы.

Чтобы осуществить эту цель, новый разворот в её осмыслении должна получить и сама философия образования, которая включает представления об образовании как о системе подготовки человека к жизни; интеллектуального осмысления истории образования, его современного состояния и его возможных сценариев на будущее. Философия образования обсуждает предельные основы образования и педагогики: место, смысл образования в универсуме жизни, понимание человеком идеала образованности, смысла и особенностей педагогической деятельности.

Философия образования не является наукой или философией в чистом виде. Это выявление онтологических, гносеологических и аксиологических составляющих процесса образования. Она включает необходимое обобщение социальной рефлексии, выраженной в философии, методологии, истории, культурологии, аксиологии и т.п.

Синтез данных позиций порождает в философии образования специфический синэргетический подход. Неравновесность, неустойчивость, нелинейность, необратимость, открытость мира, познание которого составляет сущность образования, обуславливают необходимость трансформации, реформирования существующей образовательной системы в направлении содержательной и организационной

открытости, усиления в ней творческих мотивов, духа свободы и спонтанности в реализации субъективности человека. Но это уже тема для другой статьи.



Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике.- М., 1996.
2. Бессонов Б.Н., Ващекин Н.П., Тихонов М.Ю., Урсул А.Д. Образование – прорыв в XXI век: Монография. – М., 1998.
3. Бирич И.А. Философская антропология и образование (На путях к новому педагогическому сознанию). – М., 2003.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М., 1997.
5. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. Учебное пособие. – М., 2001.
6. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова). – М., 2002.
7. Идеи космизма в педагогике и современном образовании: Материалы научно-педагогической конференции 5-6 декабря 2003 г. – Екатеринбург, 2004.
8. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности). – М., 2002.
9. Ильинский И.М. Образовательная революция. – М., 2002.
10. Казначеев В.П. Здоровье нации. Просвещение. Образование. – Москва=Кострома, 1996.
11. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. – М., 1995.
12. Маслова Н.В. Ноосферное образование: Научные основы. Концепция. Методология. Технология. – М., 2002.
13. Моисеев Н.Н. Универсум. Общество. Информация. – М., 2000.
14. Панченко О.Г., Бирич И.А. Развитие философско-педагогической мысли в России: Философия образования и воспитания (по страницам Антологии гуманной педагогики). – М., 2005.
15. Пищулин Н.П., Огородников Ю.А. Философия образования. – М., 2003.

16. Розин В.М., Булдаков С.К. *Философия образования*. – Кострома, 1999.
17. Субетто А.И. *Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования*. – С.-Петербург – Кострома, 2008.
18. Субетто А.И. *Творчество, жизнь, здоровье и гармония. (Этюды креативной онтологии)*. – М., 1992.
19. *Человеческое в человеке: фундаментальные категории современного образования /Сб.ст. межрегиональной научной конф. «Философия модернизации российского образования» 6-7 апреля 2003 г.* – Пермь, 2004.
20. Шадриков В.Д. *Философия образования и образовательные политики*. – М., 1993.
21. Щедровицкий П.Г. *Очерки по философии образования*. – М., 1993.