

ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕМОКРАТИИ

Л.И. Тетюев

*Саратовский государственный
университет имени Н.Г. Чернышевского*

Неокантианство в педагогике полагает в качестве критерия личностного развития прежде всего индивидуальные способности к свободной, самостоятельной деятельности. Пауль Наторп, представитель Марбургской школы неокантианства, утверждает, что созидание миров духовного содержания в образующемся человеческом духе возможно сначала в каждом отдельном духе, а через это и в человечестве в целом. Первой и основной задачей педагогики он считает «человеческое образование, образование человека в человеке»¹. Управлять этим созиданием – это и есть задача воспитания. Основой образования выступает межличностное общение, культура народа. По Наторпу, процесс образования должно пройти три стадии – общение на почве *чувственности, рассудка и разума*. Первый период общения обусловлен первоначальными шагами в жизни – безотчетным и инстинктивным союзом матери и грудного ребенка. По мере развития сознания и расширения духовного горизонта формируется общение, опосредованное рассудочной рефлексией. Здесь вступают в силу первые акты правовых положений принуждения, акты особой воли и намерения, которые формируются уже в действительной совместной жизни с другими в обществе. Это период – переходный, он ведет к более совершенной и высшей форме «разумного» общения, добровольного и сознательного. Такое общение требует высокого развития духа и воли для того, чтобы прочно укрепить в себе, развиваемое культурой разума и свободой выбора, внутреннее единство. А это предполагает изначально способность к самообразованию. Понятие «автономии» в неокантианской педагогике, вслед за Кантом, является центральным и значимым: «Ты должен сам предписывать себе закон и не нуждаться больше в предписании извне (что означает «гетерономия»)»².

Очевидно, что современное развитие отечественной педагогики должно пойти по пути поиска ее нового системного обоснования. Системное образование во все времена является основой сохранения и развития наследования культурно и духовно значимого опыта. Неокантианская педагогика в этом смысле является *философской теорией*, которая признает в обществе возможность существования конкурентных образовательных программ, и отстаивает принцип *имманентной критики* демократии: «идея добра служит *путеводной нитью* практических рассуждений – она должна служить первоначальным основанием всякого практического обсуждения и оценки эмпирического, фактического хотения и поведения»³. Критиче-

ский идеализм не стремится конкурировать с наукой; он открыто предлагает для процесса научного познания теорию априорных предпосылок познания, указывая на закономерное различие эмпирического и трансцендентального.

В контексте обсуждения обозначенной темы понимание того, что представляет собой «образование», и каковым оно *должно быть* в принципе, – приобретает актуальное звучание. В гуманистической традиции с образованием утверждается духовная и нравственная суверенность, которая противопоставляется режиму и насилию, и проявляющемуся научно управляемому расширению областей влияния техники. И если образование по преимуществу сегодня ориентировано на запросы и интересы сервисного характера – оказания образовательных услуг, то наука нацелена на схватывание этого трансцендированного события. Согласно же идеалу, наука призвана сделать внутренний мир личности свободным от общества, обеспечить «освобождение внутренней сути человека» и сделать возможным реализацию «внутреннего руководства жизнью»⁴.

В системе образования и культуры на аналитическом уровне будем различать два элемента: институтализированные пределы системы общества и социальный жизненный мир с прогрессирующим развитием в нем системы техники. При этом заметим, что масштабы институтализации определяются из общественных норм будущего мира, отчего возникает опасность, что они могут быть разрушены, и поэтому для их санкционирования необходима власть. Как видим, общество выполняет сразу две задачи: оно состоит в первую очередь из организаций, наделенных властью и управлением, и затем лишь вторично включается система культурных традиций, олицетворяющая собой массовую культуру и механизмы самозащиты как движущие силы коллективного развития, интерпретативно-ценностные источники философии и критики.

Институционализация, следовательно, выполняет не только функцию гарантии процессов обучения и воспитания и, тем самым, коллективного самосохранения. Но она одновременно выступает структурой политической системы и господствующей власти, и в этом смысле имеет репрессивный характер – упрочить коллективные и специфически групповые разноуровневые шансы для удовлетворения их амбиций и выражаемых порывов и стремлений. Технические правила деятельности измеряются в таком случае критерием успеха. Деятельность, находящаяся под контролем общественных норм, наоборот, стремится осуществить историческую рефлексивность относительно изменяемого градуса насилия, задавая определенную степень свободы и индивидуализации.

Как видим, речь идет о двух одновременно выполняемых функциях – анализа, или аналитики, и критики, которые необходимо различать. Кроме того, следует учитывать, что современное гражданское общество вырастает из недр *эпистемического* знания (рационально и научно обоснованно-

го,) и *доксического*, представленного индивидуальным и общественным мнением; не последнюю роль в нем играет *нормативность* – установки и ценности, которые включают в себя догмы и идеалы, нравственные нормы и принципы, религиозные убеждения. Институты гражданского общества (корпорации и т. д.) и политические институты объективируют собой либо социально необходимое ложное сознание, т. е. идеологию, либо форму гарантированных общественных перемен и преобразований, т. е. демократию. Идеология в этом случае конституирует однородную по своей направленности картину мира, демократия же работает на повышение статуса свобод граждан общества и возможность их самоопределения.

Современная демократия неразрывно исторически связана с гражданским правовым государством. Критика идеологии означает критику существующего общественного порядка, критику частных интересов, представленных в виде общечеловеческих. В свое время еще К. Маркс убедительно показал границы идеологической критики. Однако его критика капиталистического производства ограничилась критикой социального притеснения и насилия. Критика капитализма имела собственное эпистемологическое обоснование, направленное против существующих форм режимного состояния свободы и против производителей.

И все же идеологии можно противопоставить лишь единственный арсенал жизненной практики – культурные ценности. Это убедительно продемонстрировали неокантианцы Баденской школы. Г. Риккерт, в частности, писал, что рядом с проблемами бытия возникают проблемы ценностей⁵. Именно культура является сферой ценного, в которой проявляется возможность «первоначального опыта» и тем самым задается идеальная структура жизненного мира. Неокантианская философия ценностей показала, что система ценностного отношения человека к миру и к самому себе опирается на *индивидуализированное понимание* человека.

Критика идеологии есть, следовательно, функция продвинутой системы образования: *научная критика* должна обличать иллюзорность автономии чистой теории, и ее зависимость от общественной практики. И вопрос возникает не праздный: а может ли та же самая критика, которая обосновывает необходимость связи между теорией и практикой, процессами производства и технологиями, быть применена и направлена против системы научных исследований, техники, экономики и управления? Переход от индустриального общества к обществу сервисного типа, превращение «интеллектуальной технологии» в важнейший инструмент системного анализа и теории принятия решений – все это становится отправной точкой нового, постиндустриального, общества, в котором соединяются наука и техника, теоретическое и социальное знание, инженерия и педагогические технологии.

И по существу весь вопрос упирается в то, что мы будем понимать под «техникой» («технологиями») и «демократией», институционально га-

рантированными формами всеобщей коммуникации? И в поиске ответа вновь упираемся в скрытый парадокс: действительно ли «техника» и «демократия» исходят из одного *совместного* корня производимой свободы?

Важно, однако, заметить, что инструментальность рассматривается в качестве основной черты техники, и она есть средство для достижения целей общественного развития, и современные дебаты о природе техники выявляют потаенный смысл о будущем человека. О. Шпенглер полагает, что техника – это тактика жизни, ее внутренняя форма. Современная техника и технологическая культура воспринимаются «системой действий», направленных, в своей изначальной сути, на осуществление внеприродной программы – подчинить человека императиву технического мира. Производство технически используемого знания, развитие техники, индустриальная и милитаризованная утилизация техники, а также администрация, охватывающая все общественные сферы как частной, так и публичной жизни, как кажется, становятся важнейшими факторами порождения длительной и кризисной системы экспансии⁶. Субъективная свобода и автономное целеполагание превращаются в бессмысленные значения культуры.

И тогда, видимо, справедливы опасения, что наша тактика жизни противоречит исходным принципам демократии. Но возникают снова новые вопросы. Не порождает ли научно-техническая цивилизация отказ от убеждений и мировоззренческих картин мира? Не теряется ли в этом случае первоначальный смысл того, что принято называть «демократией»? Когда я говорю о демократии, то подразумеваю европейскую разумно-правовую традицию, а не англосаксонский либерализм.

Попытаемся понять и осмыслить то, что сегодня мы все имеем, когда говорим о реформе и модернизации системы образования. Вернем себе способность к критическому мышлению, и попытаемся определить суть системы высшего образования. Если обратиться к истокам европейского образования, восходящего к античной Греции, то система образования «*Paideia*» изначально была ориентирована на воспитание граждан, способных стать активными участниками демократического полиса. Сегодня образование в нашей стране воспринимается лишь функциональным элементом сервисного общества. Во главу угла ставятся не цели развития духовной и нравственной личности, а подготовка студентов (вообще всех, а не конкретного и отдельного) к узкой конкретной специальности, ограниченной набором предметов, которые нужны лишь для развития сиюминутной «сервисной» компетенции. Однако этот набор компетенций ни чего не дает для полноценной жизни, не ориентирован он и на реальные требования будущей профессии на рынке труда.

Другой аспект определяется общей политической канвой решаемых задач и целей образования в стране. В публичной – а у нас принято говорить – в общественной жизни, каждый гражданин выступает в нескольких

социальных ролях одновременно: в качестве эксперта и профессионала, и в качестве родителя, друга, сына. Взаимное общение основывается на моментах признания, готовности слушать и слышать друг друга и учиться друг у друга. Предполагается, что определенный набор мировоззренческих и познавательных установок уже был сформирован в процессе многолетней учебы и высшего образования. Но сегодня школа не является больше «учебным процессом», школьник и студент являются исследователями и экспериментаторами. Становление рефлексивного сознания осуществляется вне «учебного процесса» – на школьном дворе или на улице, в кафе или спортивном зале. Ощущение глобализации музыкальной культуры, массовый туризм и растущая миграция порождают опыт уязвимой чувствительности, представления себя чужаком среди чужих, другим. Мировоззрение и убеждения перестают быть защитным средством социализированных личностей. Формирование мнения и воли становится возможным только в том случае, если ты оправдываешь определенные ожидания, предъявляемые к тебе окружающей социальной средой. И если ты считаешь себя интеллектуалом, то должен уметь пользоваться в жизни профессиональным знанием, и стремиться сохранять в себе личность – как норму морали, равного уважения и гражданской ответственности.

Неудивительно, что в современном мире мы наблюдаем некоторые деформации понятия демократии. Прежнее место политической воли народа теперь занимает профессиональная деловитость, благодаря которой человек производит для себя и науку, и работу. И в этом смысле тогда устаревают порождаемые системой образования вопросы: насколько под действием технических условий жизни общество и отдельный человек способны сохранить свободу и суверенитет своей собственной индивидуальности и уникальности? И насколько эти технические условия будут способствовать интеграции многообразных практик в жизненном мире? Конечно, можно занять позицию скептика или апологета: рано или поздно это все произойдет.

И все же здесь есть нечто из непроясненного, над чем уже сегодня следует задуматься. Ведь если наука и техника, на путях прогресса итак уже сегодня диктуют свои законы практической жизни, то образование окажется вытесненным в научно-трансцендентные сферы религиозной внутренней и сокровенной жизни. И перед образованием встанет задача двоякого и взаимодополняющего процесса обучения – инаковерующих и неверующих. А это значит, что на вопросы образования мы должны будем искать ответы через смену наук – в эпистемических притязаниях одних наук над другими. Но это уже иной путь, и он совсем не предполагает поиск *из измерения* самих наук.

¹ Наторп П. Философия как основа педагогики // Наторп П. Избранные работы. М., 2006. С. 332–333.

² Там же. С. 370–371.

³ *Тетюев Л.И.* Практическая философия: истоки, особенности, кантовский проект // Философия Канта и основания практической философии. Саратов, 2013. С. 22.

⁴ *Habermas J.* Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt/ Main, 1988. S. 375.

⁵ *Риккерт Г.* Философия жизни. Киев, 1998. С. 282.

⁶ *Habermas J.* Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt/ Main, 1988. S. 341.