

ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ - ОСНОВА ДОСТОИНСТВА ЛИЧНОСТИ

А.В. Залевский, Н.Н. Епифанова

*Энгельсский технологический институт
(филиал) СГТУ имени Гагарина Ю.А.*

Понятие образования – весьма сложное и многоаспектное. В Законе Российской Федерации об образовании оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства» и трактуется как воспитание в широком педагогическом смысле.

В образовательном процессе происходит усвоение человеком систематизированных знаний, умений и навыков, развитие ума и чувства, формирование мировоззрения и познавательных процессов¹.

Несомненно, что образование имеет исторический характер, меняющийся от одной исторической эпохи к другой.

В эпоху Античности в качестве универсального понятия образования выступала пайдейя. Для античных греков было характерно понимание образовательной деятельности как возможности вывести человека за пределы существующего пространства и времени, ограничивающих его определенным местом и временем проживания. Пайдейя, как универсальная образованность, сочетала образование и воспитание и определила в Европейской культуре направление развития образовательной деятельности, которая представляла собой восхождение индивида к всеобщему знанию.

По мнению Г. Гадамера «результат образования не представляется по типу технического намерения, но проистекает из внутреннего процесса формирования и образования и поэтому постоянно пребывает в состоянии продолжения и развития»².

Для того, чтобы понять особенности закономерностей классического образования в России и Европе, необходимо определить те основные характеристики, которые присущи им изначально.

Основными характеристиками античной пайдейи являются воспитание и образование: логос (как разумное начало), свобода (в поиске истины), диалог (как способ нахождения истины).

В античности логос есть как высшее благо – соединение истины и красоты, то интеллектуальное начало, которое направлено на организацию целого, т.е., то, что придает культуре устойчивость, из хаоса выбирает сущее, для передачи его от поколения к поколению.³

Действительно, общее – логос – как раз и есть, согласно проникательному исследователю сущности духовных явлений Гераклиту, достояние всех, как закон в полисе. Ясное осознание естественных

принципов человеческой жизни и имманентных законов, в силу которых действуют телесные и духовные силы человека, должно было в один прекрасный момент обрести высшее значение, - когда греки лицом к лицу оказались с проблемой воспитания.

Поставить все эти познания как формообразующие силы на службу воспитания и формировать настоящих людей, как горшечник обрабатывает глину и скульптор обтесывает камень в соответствии с моделью – отважнейшая творческая идея, которая могла созреть только у этого народа художников и мыслителей. Высшим произведением искусства, которое он осознал как свою задачу, был для него живой человек. Грекам впервые удалось понять, что воспитание также должно стать сознательным процессом формообразования.

Трудно стать человеком, который хорош –

Безупречен, как квадрат,

И рукою, и ногою, и мыслью...

- так описывает греческий поэт эпохи Марафона и Саламина сущность настоящей мужской доблести, которой так трудно достичь. К такого рода воспитанию только можно отнести слово «образование» в собственном смысле, как оно впервые встречается у Платона в качестве метафоры для воспитательной деятельности⁴.

В основе классической системы образования, созданной творцами научной педагогики, лежит императив человека не просто знающего, но понимающего, понимающего других людей, другие культуры, специфику современного бытия, интересы природы. Традиционная система образования главное внимание обращала на знания, умения, навыки. Формирование человека понимающего требует смещение акцентов на личность, гуманизацию и гуманитаризацию.

Так, для просветительских педагогических концепций характерно было понимание личностного развития не как простого усвоения знаний, а как воспитание личности в духе причастности к общественным идеям и делам. Педагогическая концепция И.Канта исходит из понимания образования как составной части воспитания. Педагогика как наука о воспитании разделяется, по мнению И.Канта, на практическую, призванную образовывать человека как моральное, свободно действующее существо, и физическую, направленную на развитие природных способностей и подчиненную практической задаче достижения человеком свободы. Кантовская концепция образования исходила из понимания саморазвития личности как средства самопознания культуры. Возрождая античный идеал образованности (пайдейя), она утверждала представление об образовании как взаимодействия идеального и всеобщего в развитии человека и открывала путь к тому, чтобы в основание образования заложить синтез двух начал – личного (единичного) и всеобщего⁵.

Проблемы, с которыми имеет дело современная философия образования и педагогические науки, особые, т.к., они относятся к **философским** проблемам бытия человека в мире, к поиску предельных оснований духовной жизни и деятельности человека. Важнейшим контуром понимания целей и задач философии образования выступает осмысление *универсальных* способов, задающих возможность «вписанности» человека в социальный гражданский мир, развития и совершенствования его профессиональной компетентности, индивидуальной моральной ответственности. Поиск универсальных оснований уже априори задаёт некоторые определённые теоретические рамки *философской* и *методологической* рефлексии.

Надо отметить, что в современной педагогике живучим остаётся метод *приспособления* законов и принципов диалектики к процессу обучения. И, как результат, неизбежно возникает проблема разрешения противоречий, возникающих в процессе противопоставления общественных (классовых) видов деятельности высшим общечеловеческим ценностям. В контексте современных моделей гуманистического, либерального и секулярного обществ ядром этики *ценностного сознания* выступают этнокультурные варианты европейской системы образования, несущие в себе исходные принципы достоинства, права и свободы личности. Системы европейского типа образования – вариативны; одни определяются правительством государства, другие являются частным делом граждан, а третьи задаются неправительственными структурами гражданского общества и индивидуальными частными или групповыми интересами и потребностями. К первой системе относится модель, исторически получившая выражение в европейских странах, в том числе в Германии, Италии, Франции и, как синтезированное выражение, в системе образования России. Вторая модель образования получила своё законченное выражение в монархической и колониальной системах Великобритании. Третий вариант возник уже как продолжение континентальной, европейской, модели, но уже на уровне штатов местного самоуправления в США. Все модели европейского образования носят «демократический характер» и задают свою собственную модель конкурентного управления.

Общим основанием европейской системы образования являются Декларация прав человека и система общечеловеческих ценностей. Соблюдение *общезначимых ценностей* становится объективной максимой для самого существования мира и людей в современном рискогенном мире. Сегодня становится очевидным, что развитие современной отечественной педагогической науки должно идти по совершенно иному пути – по пути *поиска* её нового возможного обоснования.

В сущности, это требование времени относится уже к уровню *трансцендентально-философской* рефлексии. Заметим, что проблематичность оформления теоретических оснований в современной отечественной педагогике объясняются не только спецификой наметившихся в науке противоположных установок, восходящих к мотиву *новоевропейской дилеммы* рационализма и эмпиризма, но и содержательной стороной самих философских и методологических принципов. Трудность историко-методологической рефлексии заключается в том, что разрозненно ни эмпирическая концепция сенсуализма и «чувственных данных», ни научная теория рационального знания не в состоянии пояснить и объяснить *переход* от знания единичного к знанию всеобщего характера, от чувственных представлений к понятиям дискурсивного и логического мышления. Причина видится в том, что все общие и необходимые положения научного знания как трансцендентальный идеал должны обладать в качестве своей основы принципами определения реального *жизненного мира*, но никак не частного и, тем более, исторического опыта.

В условиях примирения двух установок *новоевропейской философии* вариант философии трансцендентального обоснования выглядит более привлекательным, поскольку *трансцендентальная философия* предлагает качественно новую методику – выделение *личностного основания* человека, наделенного субъективной способностью к саморефлексии и пониманию, чувством вкуса, способностью критического осмысления и аргументации⁶.

При всей противоречивости представители неокантианской педагогики отстаивают идею «имманентной» критики демократии: трансцендентальное познание потому необходимо, что оно обходится без обращения к опытному анализу общественно-политических, социальных и экономических условий действительного процесса воспитания. Процесс обучения должен в такой ситуации рассматриваться как *особый случай* познания, а сам «факт эмпирического» определяться через фундаментальное отношение морального человека к жизненному миру и к собственной природе. Моральный человек самоценен, самоцелен и в этом смысле самодостаточен. Носителем нравственных ценностей может быть лично только человек как моральный субъект. Моральный человек не может быть эмпирическим субъектом⁷.

Педагогическое неокантианство отстаивает положение, что основанное на свободе как автономии, образование и воспитание защищает не только демократическое государство, но и даёт гарантии в защите основ достоинства человека как личности. Политическая свобода, право, государство, нравственный закон предполагают автономную структуру образования – педагогическую систему нравственного воспитания. В таком контексте *идея нравственного долженствования*

приобретает совершенно новый педагогический смысл и звучание. «Иметь определенные моральные принципы – это и значит быть человеком определенного рода», - пишет И. Кант, когда определяет принцип должного как принцип порождения безусловного морального долженствования⁸.

Подчеркнем также, что система нравственности гражданского общества есть *предельное* выражение жизненного мира. Она отражает только ей жизненно присущие интересы, отвечающие чаяньям и целям духовного воспитания человека. Жизненный мир человека – это не просто до-рефлексивный мир его повседневности, это мир его ценностных состояний сознания, тех трансцендентальных смыслов, которые обладают для него априорной значимостью. Проблематизация жизненного мира открывает горизонт до-теоретического опыта, поскольку сам жизненный мир представляет собой скрытую практическую установку на ценностную значимость нравственного мира, в основе которой лежит трансцендентальная субъективность⁹. Значимость жизненного мира определяется целевыми жизненными ценностями. Именно такая система нравственности сохраняет в обществе возможность воспринимать образование как всеобщую и обязательную систему *многомерной культуры* жизненного мира. Этика сегодня должна стать *философским* методом современной педагогики. Практическое применение этики означает не только то, что этические требования становятся конкретными рекомендациями в деле воспитания, а и оказываются встроенными во всю систему педагогического действия, и существуют внутри него как этические нормы и нравственные идеалы. Но, чтобы принципы нравственного идеализма начали когда-нибудь в ближайшем будущем действовать, нужно уже сегодня продумать социальные механизмы реализации приоритетных стратегий воспитания¹⁰.

Это важно ещё и потому, что нравственное должное основывается на идее признания в мире людей существования «нравственного закона», который следует понимать, в противоположность реальному положению дел, как морально безусловное требование человеческой жизни. Принцип нравственного поведения, стало быть, в данном случае всецело является производным от сущности *морального субъекта*.

Человек, полагает В. В. Зеньковский, построен внутри себя не гармонически, а «иерархически». Поэтому в качестве главной задачи педагога он считает его способность определить и выявить центральное звено в этом иерархически обустроенном духовном мире, от совершенствования которого будут зависеть остальные, являющиеся вторичными, производными качества и свойства морального существа. Ядром в иерархической структуре человека он определял «сердце», т.е. чувственную жизнь, связанную с божественными основами мира.

В.В. Зеньковский полагает, что нравственное воспитание человека связано именно с этим исходным живительным инструментом человеческой иерархии. Философ подчеркивает, что в русской педагогической науке, начиная от К.Д. Ушинского, возобладали в основном мотивы преклонения перед внутренней природой ребёнка, вера в чистые силы детской души. Эта позиция своими истоками восходит к учению Ж.-Ж. Руссо о «радикальном добре» детской природы, что является, по мнению русского философа, столь же односторонним, как и учение И. Канта о «радикальном зле» человеческой природы. Рассматривая проблему с религиозно-педагогических принципов воспитания, он предлагает совместить оба эти учения, объединив их с христианским учением о человеке как образе Божиим (добро) и о греховности человека (зло). Если эта идея верна, то путь нравственного воспитания лежит через педагогический процесс активного преодоления зла посредством его духовных сил и нравственных основ.

В чем же заключается моральная свобода человека? В том общем факте, что человек сам творит в себе свой нравственный мир и изменяет его своими усилиями; в этом скрыт особый вид «должной» необходимости – *нравственный смысл* жизни. «Человек, - пишет Л. М. Лопатин, представитель русской философии персонализма, - не затем поставлен в пустыне мира, чтобы явиться беспомощною игрушкой бездумного переталкивания его составных частей, а затем, чтобы созидать в нем свое и оставить на нем печать своей идеальной мощи. Самоопределение, подлинная самодеятельность – в этом субстанция духа, в этом и настоящая сущность нашей нравственной личности»¹¹.

Идея *признания свободной личности*, способной действовать по принципам, которые являются основой морального человека – становится ядром русского неокантианства. Так, близкие кантианскому трансцендентализму идеи высказывали неокантианцы С. И. Гессен и М. М. Рубинштейн. Личность человека, пишет С. И. Гессен, обретается только через работу над сверхличными задачами. В книге «Основы педагогики» он указывает: «Могущество индивидуальности коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются душа и тело и которые просвечивают в них как задания ее творческих устремлений»¹².

Следует также отметить, что традиционно российская педагогическая мысль придерживается *двуединого* подхода: с одной стороны, считается необходимым формулировать исходные идеи *российской системы* образования, с другой – определять фундаментальные принципы развития и упрочения *европейских основ русской школы*. Так или иначе, но русская педагогика вместе с отдельными науками и русской философией представляет собой частичное явление европейской культуры,

порождающей из себя не только европейский «мир», но и европейское человечество.

Современная российская система образования, с философской точки зрения, действительно, нуждается в признании современного *плюрализма* философских учений и тем самым утверждения принципов открытости ко всему новому, инновационному и нетрадиционному. Жизнь же конкретной школы, наоборот, предполагает некоторый единый и определенный проект философского самовыражения. Современная российская педагогическая мысль ведет поиск новых философских идей, который символически можно определить как «диалог культур». Опасность, разумеется, заключается в другом: русская школа в последнее столетие потеряла свою оригинальность и в ней основательно утвердился дух начетничества, бездуховности и нищеты.

Процесс нивелировки и вытеснения национальной системы образования не мог не сказаться на общем упадке национальной культуры. Вместе с нравственной философией оказались вытесненными понятия, несущие исходный, ценностный смысл «русского величия», национальной идентичности народа – «русский дух», «русская идея», «русский характер», и т.п. Движение за возвращение русской школе ее духовной и нравственной основы, подлинно национальной, нравственной философии в мире духовного обустройства моральной личности человека – основа возрождения всеобщего русского идеала. Всеобщий идеал, по мнению П.И. Новгородцева, есть «идеал, который всегда один и тот же» и стремление к которому составляет «правду и смысл общественной жизни».

С.Л. Франк считает, что идеал есть идея, самый смысл которой заключен в том, что она есть цель человеческой воли, телеологическая сила, действие на волю в форме того, что должно быть, что есть идеал. Приоритет духовных ценностей указывает на доминирование в жизни человека нравственных целей и смыслов: «духовность есть показатель существования определенной иерархии ценностей, целей и смыслов, в ней концентрируются проблемы, относящиеся к высшему уровню духовного освоения мира человеком»¹³. Однако это вовсе не означает, что данная приоритетность сохраняется на протяжении всей жизни. Ее ценность сопряжена с духовной культурой личности человека, которая выступает своего рода «царством целей», - в котором «экономический», «рыночный» человек, находящийся в ситуации конкуренции конъюнктуры, постоянно пытается сохранить свой шанс и найти согласие с человеком «моральным».

¹ *Пидкастистый П.И.* Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М.: Педагогическое общество России, 2006. С. 230.

² *Гадамер Г.* Истина и метод. М.: 1999. С. 52.

³ *Ломако О.М.* Судьба классического образования в России и Европе. Культура на пороге XXI тысячелетия. СПб., 1998.

⁴ *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 1 Перевод с немецкого А. И. Любжина. М., Греко-латинский кабинет® Ю. А. Шичалина, 2001. С.10-11.

⁵ *Философия социальных и гуманитарных наук. Учебное пособие для вузов / Под общей редакцией проф. С.А. Лебедева. М.: Академический Проект, 2006. С. 764-765.*

⁶ *Епифанова Н.Н.* Нравственный идеализм как парадигма воспитания и образования. // *Философские парадигмы образования / Под ред. О.М. Ломако. Саратов: Изд. центр «Наука», 2011. С. 27.*

⁷ *Тетюев Л.И.* Трансцендентальная философия: современный проект. Саратов, 2001. С.190-204

⁸ *Новгородцев П.К.* Нравственная проблема в философии Канта. М., 1903. С.5.

⁹ *Епифанова Н.Н.* Нравственность и жизненный мир человека: осмысление трансцендентального идеала / Н.Н. Епифанова; под ред. проф. Л.И. Тетюева. - Саратов: Издательство «Научная книга», 2009. С.42

¹⁰ *Тетюев Л.И., Епифанова Н.Н.* Современная философия воспитания и образования: духовно-нравственные императивы (философские раздумья в контексте Болонского процесса) // *Философия образования: интеллектуальные традиции и новации: Сб. ст. Вып. VI. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2007. С. 10-15.*

¹¹ *Лопатин Л.М.* Теоретические основы сознательной нравственной жизни // *Смысл жизни в русской философии: Конец XIX-начала XX века / Отв. ред. А.Ф. Замалеев. СПб.: Наука, 1995.С.135*

¹² Цит. по *Сербиненко В.В. Гессен С.И. // Сербиненко В.В. Русская философия. М., 2006. С. 419.*

¹³ *Буева Л.П.* Духовность и проблема нравственной культуры // *Вопросы философии. 1996. № 2. С.5.*