

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федотова В.Г. Модернизация «другой» Европы. – М.: Изд-во Ин-та философии РАН, 1997. – 255 с.
2. Степин В.С. Эпоха перемен и сценарии будущего. Избранная социально-философская публицистика. – М.: Наука, 1996. – 214 с.
3. Рубцов В.В. Проектирование образовательных систем как вид социальной практики // Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен / Под ред. Г. Глейзера, М. Волотневича. – М.: Педагогика, 1997. – 319 с.
4. Шевелева С.С. Открытая модель образования (синергетический подход). – М.: Магистр, 1997. – 147 с.
5. Турчанинова Ю. Переподготовка педагогических кадров и инновации в образовании // Инновационное движение в российском школьном образовании / Под ред. М.Н. Климовой. – М.: Изд-во ИФРАН, 1997. – 286 с.
6. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: ИнтерДиалект, 1998. – 238 с.
7. Маркович Д.Ж. Образование как ресурс развития // Образование: традиции и инновации в условиях социальных перемен / Под ред. Г. Глейзера, М. Волотневича. – М.: Педагогика, 1997. – 319 с.

Поступила 18.11.2008 г.

УДК 101.1:316

## ФИЛОСОФИЯ ГУМАНИЗМА И ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.К. Сергеев

Томский политехнический университет  
E-mail: vik1191@mail.ru

*Представлена попытка нового понимания гуманизации образования. В соответствии с разрабатываемой автором концепцией постгуманизма предлагается новый взгляд на образовательный процесс современного общества.*

#### Ключевые слова:

*Образовательный процесс, концепция постгуманизма, философия образования.*

Образовательную нишу общественной жизни можно рассматривать в нескольких ракурсах. Например, образование выступает, с одной стороны, в качестве «кузницы» кадров для науки, с другой стороны, – в качестве одной из областей приложения научных результатов, с третьей стороны, – в качестве «поставщика» специалистов в другие сферы общественной жизни. Образование вообще и высшее профессиональное образование в частности правомерно исследуется и как социальный институт, и как процесс, и как его результат. Именно такой триадный подход изложен в Законе РФ «О высшем и послевузовском образовании».

Разноплановость подходов к изучению образования служит причиной (возможно, неединственной) той неклассической ситуации вокруг него, которая, на наш взгляд, сложилась в отечественной социальной философии в конце XX – начале XXI вв. Ситуация обозначила трудность позиционирования образования относительно определённой сферы общественного бытия. Мнения философов разделились. Первую группу составляют те из них, которые относят образование к духовной сфере (В.С. Барулин, Н.Ф. Бучило, Б.С. Гершунский, Л.И. Иванкина, А.Н. Чумаков и др.); во второй группе – те, кто относят образование к социальной сфере (С.Э. Крапивенский, И.К. Ларионов и др.); к третьей группе – те, кто обходит этот вопрос стороной (П.В. Алексеев, Т.С. Васильева, В.П. Кохановский и др.).

По-видимому, представители первой группы в основном подходят к образованию как к процессу, представители второй – как к социальному институту, представители третьей – как к результату, который может быть использован во всех сферах жизнедеятельности общества и поэтому не принадлежит ни одной из них. Применительно к высшему образованию это легко проследить на вербальном уровне: в первом случае зачастую речь идёт о подготовке, во втором случае – о высшей школе, в третьем случае – о знаниях, умениях, навыках, компетенциях и т. п. Мы назвали только основные толкования этого понятия; в неосновном контексте образование интерпретируется как сфера услуг (тогда говорят об образовательных услугах, их качестве, качестве менеджмента и проч.), как один из путей социальной мобильности (тогда говорят о социальном лифте образования) и т. д.

Формально наша позиция ближе к позиции первой группы, так как объект нашего исследования – высшее образование как процесс. Тем не менее, заслуживает внимания позиция второй группы: данный процесс осуществляется в рамках образовательной системы её социальными институтами. Содержательно наша позиция далека от желания игнорировать позицию третьей группы: образование действительно, так или иначе, присутствует во всех областях общественной жизни. В зависимости от того идеала, который общество для себя

избрало, оно даёт запрос образованию в целом. Во всех своих проявлениях образование «отрабатывает» этот запрос, влияя тем самым на формирование общества. Отдавая приоритет позиции первой группы, наша позиция в определённой степени синтезирует взгляды на образование всех групп учёных.

Вопрос об образовании как духовном процессе имеет многосложную философскую традицию. Мировая философия, начиная с древних мыслителей и кончая современными исследователями, поставила ряд вопросов, сохраняющих актуальность по сей день. Что есть процесс образования? Нужна ли цель образованию или оно *самоцельно*? Если образование целесообразно, то в чём это проявляется: в личностном развитии индивидуума или его адаптации к общественному бытию?

Так, классическая эпоха древнегреческой философии (Сократ, Платон, Аристотель и др.) выдвинула и обосновала идеал универсальной образованности — *пайдейю*. Это понятие сочетало в себе нерасчленённое целое образования, воспитания и обучения. Такая нерасчленённость не удивительна, учитывая неспециализированность древних знаний в нашем, современном понимании. Идеал образованности определял главное — совершенствование индивидуума через приближение к всеобщему, т. е. миру идей, миру знания и т. п. В таком смысле трактовка пайдейи человека принимала значение *эпимелейи* — конструирования его *образа*, заботы об *образе* в идеальном, мыследетельном мире. Данный образ должен был служить ориентиром для постижения горизонтов материального мира.

Идея совершенствования человека посредством образования не была чужда восточной философии (Хорезми, Авенпаце и др.). Как известно, смысловое наполнение идеала образованности на Востоке было иным. В отличие от гносеологической перспективы западных философов их восточные коллеги ключевое значение придавали нравственному совершенствованию индивидуума в процессе образования. Именно из средневекового Востока пришла идея о неразрывной связи воспитания и обучения.

Европейская философия по-своему развивала тезис о двуединой сущности образования. Концепцию воспитывающего обучения защищал немецкий философ И.Ф. Гербарт. То, что индивидуум изучает должно не только прибавлять ему знаний, но и воспитывать его. Просветительская теория обучающего воспитания (Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталлоцци и др.) предусматривала развитие индивидуума на основе раскрытия его природных задатков. Во главе угла при этом ставится не столько освоение знаний, сколько воспитание человека применительно к целям развития общества.

Противоположная мысль о разделении образования на обучение и воспитание принадлежит философам периода Возрождения. Ренессансовский идеал образованной личности заключался в том,

что обучение «отвечало» за овладение объективным знанием, а воспитание — за овладение общечеловеческими моральными нормами. Ещё дальше пошли немецкие философы И. Кант и Ф. Шиллер. В их концепциях образование фактически сводится к воспитанию. В центре *и воспитания, и образования* — личность человека, её развитие и саморазвитие, понимаемые в качестве синтеза всеобщего и единичного в бытии обучаемого.

В современной философии образования возобладала другая тенденция. По выражению социального философа и социолога современности Э. Пидденса происходит «сдвиг от «образования» к «учению»». Интерпретация образования как обучения, смена понятийных смыслов в образовательной практике красной нитью проходит через многие исследовательские работы современных авторов (Ю.Г. Волков, О.В. Иванова, А.О. Карпов, Н.Н. Кулебякина, К. Бёрдсолл, М. Кастельс и др.).

С нашей точки зрения отмеченная тенденция базируется на иначе выстроенных философских основаниях. Этим сегодняшним взглядом на образование отличается от философских теорий прошлого. В тех теориях присутствовала цель образовательного процесса, хотя и по-разному сформулированная. Традиция отношения к образованию как к средству, нивелирование его телеологического «звучания» берёт своё начало от философского наследия Х.-Г. Гадамера.

В одном из своих основополагающих трудов «Истина и метод» (1960 г.) он уделил внимание вопросам образования. Об образовании немецкий философ писал так: «... следует с недоверием отнестись к слову и связанному с ним концепту «цель образования», за которым скрывается некое вторичное «образование». Образование не может быть собственно целью, к нему нельзя в этом качестве стремиться, будь это хотя бы в рефлексиях воспитателя» [1. С. 50–61].

Х.-Г. Гадамер придаёт образованию онтологическое значение, считая его одновременно «и способом познания, и способом бытия». Это означает, что процесс образования для каждого человека есть процесс восхождения к себе, к другому себе, процесс обретения себя на новом уровне: с другими знаниями, с другим образовательным сознанием и т. д.

Подобный философско-антропологический пафос взглядам Х.-Г. Гадамера на образование обеспечила элиминация из них цели образовательного процесса, а по умолчанию — признание его самоцели. За всем этим явственно проглядывает идеал человеческого совершенствования, что даёт основания полагать нижеследующее. Для немецкого мыслителя образовательный процесс имеет смысл, если он выполняет знаниевую функцию (сегодня чаще говорят о функции передачи информации) и функцию развития творческих способностей человека. Через образование человек творит себя как человека.

Наверное, излишне доказывать, что образование – это нечто большее, чем обучение, поэтому оба понятия не подпадают под «бритву Оккама». Тем более что в ходе обучения речь всё больше идёт не об «объективных» знаниях, а о специальных, узкопрофессиональных компетенциях.

Между тем, проблема содержания образовательного процесса не исчерпывается мнением о его двухчастности. Отечественные исследователи Э.М. Андреев и А.В. Миронов предлагают его трёхчастную структуру: обучение, воспитание и просвещение [2. С. 15–20]. На этот счёт приведём следующие рассуждения.

Традиционно процесс воспитания считается процессом приобщения индивидуума к нравственным ценностям его модернити. Однако эту традицию под вопрос ставят философские разработки средневекового мыслителя Винсента де Бове, который ещё в XIII в. доказывал существование взаимосвязи между интеллектуальным и нравственным воспитанием. В нашем подходе процесс воспитания ознаменован педагогическим воплощением идей актуализации и самоактуализации уникальной целостной личности. В таком понимании воспитание не может редуцироваться до аксиологического аспекта.

Просвещение, если обратиться к содержанию этого понятия, дефинирует распространение каких-либо сведений о чём-либо или о ком-либо. По отношению к данному концепту речь может идти о распространении сведений общеобразовательного характера. Это предполагает, в том числе, популяризацию научных оценок, как в смежных, так и в несвязанных с выбранной студентом специальностью областях. В итоге правомерно вести разговор о влиянии на широту образовательного тезауруса обучаемого, на формирование его образовательной культуры.

У канадского профессора А. Рапопорта образовательный процесс выглядит четырёхчастным: овладение фактами, отработка практических навыков, воспитание и просвещение [3. С. 51]. А. Рапопорт является автором образовательной программы, официально принятой в Торонтском университете. Согласно взглядам канадского профессора четыре части образовательного процесса имеют следующее содержание. *Первая* часть – это приобщение к общим сведениям о мире, *вторая* – приобретение профессиональных умений, *третья* – внедрение ценностей человеческого общежития и *четвёртая* – формирование способности «видеть вещи во всей их сложности».

Вероятно, не будет большим преувеличением утверждать, что данный *четырёхчастный* образовательный процесс вполне укладывается в понятийный объём его трёхчастной формы. Следовательно, не стоит «умножать сущности». Свои доводы в пользу *трёхчастного* строения образовательного процесса мы приведём ниже.

Итак, выясняя сущность образования вообще и сущность высшего образования в частности, мы представили некоторые точки зрения. Нетрудно заметить, что отобраны они были по одному, значимому для нас, критерию: образование рассматривается как процесс. Выбор такого критерия не случаен. Процессуальная значимость образования детерминирует его онтологический статус как всеобъемлющего явления. Это значит, что в любом социуме образование, какую бы форму оно ни принимало, исполняет роль подготовки индивидуума к жизни.

В традиционном смысле приведённый тезис предполагает соответствие уровня квалификации специалиста определённым ожиданиям общества. Ещё одно общее место: «в процессе образования человек познаёт себя». Однако социоцентристские и антропоцентристские образовательные установки не отвечают развивающимся цивилизационным реалиям. «Подготовить человека к жизни в современном мире, значит, создать условия для прохождения пути, который ему предстоит», – пишет видный философ образования О. Долженко [4. С. 24]. По всей видимости, предполагается, что таким человеком будет студент. Но и эта – по существу экзистенциальная – постановка вопроса уязвима для критики.

Трудно представить, *как* возможно подготовить такого человека, если:

- а) он сам не знает своего пути?
- б) этого не знают преподаватели?
- в) этого не знают другие субъекты образовательного процесса (администрация вуза, кураторы, научно-исследовательские институты и другие организации, где проходят учебно-производственную практику студенты)?

Образовательный процесс неотделим от других жизненных процессов. Вхождение в жизнь через образование для индивидуума – будь он студент или преподаватель – не означает только *самосовершенствования*, естественно, при условии огромной внутренней работы. Не может индивидуум **образовывать себя как человека, замыкаясь на себе самом**. Позиция традиционного гуманизма не отвечает современной действительности; мир изменился, и образование не может не меняться.

В этой связи новый угол зрения на образовательный процесс предлагает **концепция постгуманизма**. Она основана на нескольких ключевых положениях; кратко напомним их. В мире существуют три основных «действующих лица»: *человек, общество и природа*. Между ними постепенно возникло всё более усложняющееся триединство отношений. Они между собой диалектически равны, правомочны. Вследствие этого они «обречены» на коэволюцию. Её цель – в асимптотическом приближении *гармонизации отношений* трёх акторов мезокосма. В области общественной практики данные положения тесно коррелируют с **концепцией устойчивого развития**.

В ходе мировоззренческого переименования своей роли в мире человек поднимается над традиционным, в сущности, узким пониманием гуманизма. Только в отношениях с обществом и природой индивидум восходит к истинно человеческим – **постгуманистическим** – духовным высотам. Образование в этом случае представляется составной частью духовного механизма существования человечества. В процессе образования человек должен переосмыслить своё место в мире. Человека нужно готовить к вхождению в мир не с позиции «хозяина природы» и не с позиции приспособленчества к общественным реалиям. Процесс образования ориентирует человека на философски равноправные отношения с обществом и природой. С позиции **постгуманизма** философия образования будет формировать *человека-исследователя* в мировоззренческом смысле этих слов; человека, целенаправленно занятого поиском толерантности в названных отношениях.

Итак, постгуманизм снимает вопрос о необходимости целеполагания образования. Он предлагает новый взгляд на целесообразность образовательного процесса явлена его полицелевой направленностью в постгуманистической «системе координат», т. е. трилогизм отношений природы, общества и человека. Определение целей образования даёт возможность в ином плане изучать вопрос о его структуре.

Трихотомическую структуру образования как процесса можно рассматривать на *двух* уровнях. *Первый* уровень – утилитарно-прагматический. На этом уровне, как правило, предполагается соотношение структуры образования структуре мезокосма. В названном смысле воспитание в основном обращено к человеку, обучение в основном ориентировано на общество, просвещение в основном «работает» на природу. Каждый процесс, составляющий образование, востребован соответствующим актором мироосновы: человек интериоризирует из воспитания правила человеческого общежития; общество «берёт» из обучения квалифицированных специалистов; природные явления освещаются просвещением.

*Второй* уровень – философско-образовательный. В отличие от первого уровня второму уровню предпослано нелинейное соотношение двух структур. В мировоззренческом значении нелинейность – это неоднозначное следование от посылок к заключениям, многовариантность результатов. В философско-образовательном контексте нелинейность детерминирована иным пониманием воспитания, просвещения и обучения.

Если на первом уровне они – составные части процесса образования, незначительно либо совсем не связанные между собой, то на втором уровне они суть со-процессы образования. Они не просто взаимосвязаны, их взаимодействие представляет собой проявление ингрессивной тенденции в обра-

зовательном процессе, т. е. происходит постепенное проникновение одного со-процесса в другой, другого – в следующий и т. д. В ближайшей перспективе образовательный процесс предстанет диалектическим триединством означенных со-процессов: обучение через воспитание и просвещение, воспитание через просвещение и обучение, просвещение через обучение и воспитание.

Следует добавить, что второй уровень отличается системностью, которая заключается в том, что в триединный процесс образования вовлечены в той или иной мере все акторы мироздания. Как акторы, так и образовательные со-процессы взаимобусловлены друг другом.

Избегая схематизма, нужно учесть одно существенное обстоятельство. Векторы образования имеют разную интенсивность. В большей степени образование направлено на человека; в меньшей степени – на общество; косвенно, опосредованное человеком и обществом, – на природу. Наша позиция отдаёт приоритет второму уровню рассмотрения данного вопроса.

Обозначенная философско-образовательная позиция в соответствии с постгуманистическими исканиями позволяет под несколько иным углом зрения посмотреть на отношения субъекта и объекта. Трудность исследования образовательной деятельности состоит в том, что в отличие от других областей приложения интеллекта (например, науки или техники) *и субъект, и объект* являются одушевлёнными лицами: учитель и ученик, преподаватель и студент и т. п.

По-новому интерпретируемая философия образования предусматривает не только обращение образовательного процесса к человеку, но и обратный ход: обращение человека к образовательному процессу. В этом смысле в образовании наблюдается процесс, аналогичный наблюдаемому в науке. Речь идёт о смене субъектно-объектных ролевых значений. Биполярная оппозиция преподаватель – студент всё меньше напоминает классические отношения субъекта и объекта. В идеале это должны быть партнёрские, т. е. нормальные рабочие отношения.

В сегодняшних условиях преподаватель часто не в силах справиться с решением задач не только в силу увеличивающегося объёма информации, но и по другим причинам: многие задачи, например, требуют усилий коллектива единомышленников. Студент или группа студентов нередко выступают со-субъектами вместе с преподавателем в решении учебных, реже – научных задач (проекты учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ в университетах, в частности в Томском политехническом университете). С одной стороны студент учится у преподавателя, с другой стороны преподаватель для себя многое берёт у студента, «учится» у него. В итоге в процессе образования они друг для друга начинают выступать одновременно *и субъектами, и объектами*.

Кроме того, и тот, и другой понуждаемы в процессе образования заниматься *самообразованием*. Как и в других случаях, в случае с этим понятием постгуманистическая философия образования расширяет палитру его значений. Самообразование в заявленном контексте приобретает для индивидуума значимость **автопоэзиса**, т. е. возвращения своего образовательного потенциала без нанесения (даже в будущем) ущерба социуму и геобиосфере, возвращаясь, таким образом, к своей истинно витальной основе.

Сказанное приводит нас к мысли о *гуманизации* образовательного процесса как о *тенденции* его развития. Обычно под гуманизацией образования разумеется поворот всей системы к обучаемому: уважение его личности, достоинства, принятие его индивидуальных целей и установок и т. п. В отличие от традиционного понимания гуманизации мы предлагаем другой ракурс дискурса на эту тему. Он фундирован постгуманистической концепцией образования. В таком смысле позволительно назвать гуманизацию образования его **постгуманизацией**, которая базируется на двух краеугольных основаниях.

Во-первых, она охватывает всех участников образовательного процесса. Это означает создание максимально благоприятных условий для раскрытия личностей (прежде всего, преподавателя и студента) в их всестороннем самоопределении и саморазвитии. Это – развитие творческой индивидуальности *актеров образования* в условиях использования педагогики сотрудничества и самоуправления коллективов учащихся. Такая трактовка гуманизации образования обладает несомненным социально-нравственным потенциалом, заключающимся в возможностях духовного роста личности каждого участника образовательного процесса, кто заинтересованно относится к вхождению в пространство реальной современной образованности. Моральная установка на эту заинтересованность служит одним из условий формирования потребности в *непрерывном самообразовании*.

Концепция **социально-нравственного потенциала** разрабатывалась в 80-е гг. прошлого века уральским обществоведом Ю.П. Петровым [5]. При общей стройности его концепции она с нашей точки зрения не свободна от некоторых недостатков. Нельзя не отметить, что внимание её автора сконцентрировано на личности студента. Однако, рассуждая о социально-нравственном потенциале образования, будем помнить, что студент – неединственный участник образовательного процесса. Как быть тогда с другими актёрами образовательного процесса, с тем же преподавателем?

Небесспорным кажется и нижеследующее умозаключение Ю.П. Петрова. Оно касается одной из высших – по Ю.П. Петрову – задач образования. Эта задача выражается в замене у студента внешних стимулов к учению на внутренние. По поводу данного утверждения важно заметить, что его преодоление диктуется вторым краеугольным основанием постгуманизации.

Итак, во-вторых, постгуманизация направляет процесс образования в русло культурного перехода. Это значит, что она ведёт участников образовательного процесса, а через них и всё общество к осознанию новых мировоззренческих ориентиров. В данной канве рассуждений вопрос о соотношении внешних и внутренних стимулов к включению в процесс образования имеет другое, нежели у Ю.П. Петрова, решение. Постгуманизация образования предполагает поиск баланса внутренних и внешних стимулов к учению как частное выражение одной из более общих тенденций мироздания. Мы имеем в виду поиск баланса между интересами индивидуума, социума и геобиосферы.

Таким образом, постгуманизация образования может внести значительный вклад в философское постижение образовательной практики. Это может способствовать значительному расширению мировоззренческих границ философско-образовательного дискурса.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Андреев Э.М., Миронов А.В. Социально-гуманитарное знание и образование: новые реалии, иные измерения, информационная безопасность. – М.: Социально-гуманитарные знания, 2001. – 142 с.
3. Жить в мире и для мира (беседа с профессором Торонтского университета Анатолием Рапопортом) // Alma Mater: Вестник высшей школы. – 2000. – № 7. – С. 48–52.
4. Долженко О. Университет в условиях межцивилизационного зора // Alma Mater: Вестник высшей школы. – 2007. – № 2. – С. 20–26.
5. Петров Ю.П. Социально-нравственный потенциал образования. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1987. – 128 с.

Поступила 24.11.2008 г.