
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ГЛОБАЛЬНАЯ ПЕРЕОРИЕНТАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В XXI ВЕКЕ

ЛАЗАРЕВ Феликс Васильевич, доктор философских наук, профессор, Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского, вице-президент Крымской академии наук (г. Симферополь)

Человеческая революция в горизонте XXI века

Если приглядеться к некоторым ключевым тенденциям современного цивилизационного развития, то можно заметить нарастание кризисных явлений во многих сферах человеческой жизнедеятельности – экологической, экономической, социальной и др. Указанное обстоятельство, конечно, не случайно, оно является определённым следствием развития человечества на протяжении последних нескольких столетий. В этот период история бросала мировому сообществу один вызов за другим, а люди пытались каждый раз найти адекватный ответ. Так, после промышленной революции в Европе возникла историческая необходимость резко повысить уровень развития производительных сил общества. Категория производительных сил стала ключевой для понимания источников и механизмов общественно-экономического прогресса.

Глубокий анализ этой проблемы был дан в работах Карла Маркса. Согласно последнему, производительные силы слагаются из двух элементов – умений, навыков и технологических знаний работника производства, с одной стороны, орудий труда, техники и технологий, с другой. Главная антропологическая способность человека, полагал Маркс, – производить материальные блага. Потенциал человека в этом отношении безграничен. Но историческая актуализация родовой сущности людей как источника живого труда зависит от материально-экономических стимулов. Последние же обусловлены характером господствующей системы производственных отношений. Если на каком-то этапе эти отношения становятся тормозом на пути развития производительных сил, они должны быть революционным путём преобразованы. Способность людей к производительному труду – главный потенциал и богатство цивилизации. Как считал Маркс, прокатившиеся в Европе в 18 – 19 веках буржуазные революции в конечном итоге обеспечили бурное развитие производительных сил.

На рубеже XIX-XX веков история бросает новый вызов: дальнейший экономический и научно-технический прогресс оказался напрямую связан с интеллектуальным уровнем развития населения в наиболее успешных странах мира. Западный мир, позднее СССР, а с середины 20 столетия и многие страны Востока вводят всеобщее среднее образование. Бурными темпами развивается и вузовская система. Всё это сопровождается небывалыми успехами в науке и технике. Надо признать, что и Запад, и Советский Союз успешно решили эту историческую задачу. Например, наша образовательная система оказалась одной из лучших в мире. В результате интеллектуальный потенциал нашей страны позволил обеспечить пионерские достижения в освоении и атомной энергии, и Космоса, и других областях общественного производства.

К середине 20 века мы столкнулись с ещё одним вызовом времени: неудержимый научно-технический прогресс потребовал резкого повышения инновационной, творческой

активности. Возникла новая сфера деятельности людей – производство новых идей, разработка новых технологий, а также быстрое и эффективное внедрение результатов творчества во все сферы жизни общества. В то время как Запад успешно решает эту задачу, социалистические страны оказались неспособными наладить эффективную системы внедрения научно-технических открытий в жизнь. Обнаружилась некая неискоренимая идиосинкразия к новым идеям на стадии их внедрения. СССР стал отставать прежде всего в инновационной сфере. Между тем на Западе эта сфера оказалась одной из самых прибыльных (после производства вооружений). Бизнес охотно инвестировал любые прибыльные новшества.

Именно в эти годы среды либеральной советской интеллигенции всё настойчивее стала пробиваться мысль о том, что в инновационной невосприимчивости виновата сама система административно-командной экономики. Утверждалось, что проблемы можно легко решить, если перейти к рыночной форме экономики. Развал СССР и последовавшие затем «радикальные экономические реформы», проведённые под копирку чикагских теоретических штампов, не дали, однако, ожидаемых результатов. Прошло 20 лет, а воз и ныне там. Более того, инновационная активность и бизнеса и государства значительно снизилась. Наши бизнесмены-нувориши вовсе не заинтересованы в каком бы то ни было прогрессе, если он не сулит им немедленных прибылей. А между тем известно, что для внедрения высоких технологий нередко требуется пять, десять, а то и двадцать лет. В связи с этим приходится сделать вывод, что наш дикий, полукриминальный капитализм совершенно не готов к настоящей инновационной деятельности. Оказывается, дело не в социализме и не в капитализме, а в чём-то другом.

И здесь мы подходим к главному пункту нашего краткого аналитического обзора тенденций в современной цивилизации. Дело в том, что на рубеже XX и XXI веков человечество оказалось перед лицом нового кризиса и нового вызова истории. Речь идёт о перерастании кризиса экологического в антропологический. Анализ этого феномена во всей его многомерности выходит за рамки нашего обсуждения проблемы. Поэтому сосредоточимся лишь на одном аспекте – духовно-нравственном. Коротко можно сказать так: устойчивое развитие современной цивилизации требует от общества резкого повышения нравственного уровня людей. Ключ к спасению заложен в самом человеке, в его способности к внутренней духовной трансформации. Сегодня человек должен не только быть способным к эффективной интеллектуальной и инновационной деятельности, но и развернуть в себе великий нравственный потенциал. Без этого интегрированного потенциала современное человечество не сможет вырваться из тисков глобальных противоречий.

Основатель Римского клуба А. Печчеи ещё в 1977 году пришёл к фундаментальному выводу о том, что разрешение назревающих в мире кризисов возможно лишь на путях нравственного самоусовершенствования людей, подъема и одухотворения качеств человека. Он полагал: назрела необходимость в глубокой трансформации внутреннего мира личности, т. е. настоящая человеческая революция. Речь идёт о радикальном изменении духовных качеств человека, способа его существования и образа жизни. Если раньше понятие развития человека было неотделимо от концепции человеческих потребностей и их удовлетворения, то теперь акцент следует сделать, как говорит А. Печчеи, на самовыражении и полном раскрытии возможностей и способностей человеческой личности [1, с. 98 – 199]. «Вместо того, чтобы концентрировать все интересы вокруг наших желаний и поисков средств получить желаемое, мы фокусируем внимание на том, что есть мы сами и чем мы можем стать» [1, с. 199].

То, что многие века было не востребовано в человеке историческим прогрессом – его нравственный капитал, сегодня в силу самой логики цивилизационных процессов выходит на передний план среди всех других его сущностных сил и качеств. Акцент на духовном измерении индивида – насущная задача дня. «Либо мы окажемся на высоте положения, – пишет Печчеи, – и сможем так развивать свои экзистенциальные качества, чтобы они гармонировали с вызываемыми нами же самими кумулятивными изменениями,

касающимися как всех нас, так и окружающего нас мира, либо, отчуждённые и вытесненные продуктами своего же собственного гения, будем постепенно сползать в направлении ко всеобщей, кумулятивной катастрофе» [1, с. 206].

Современная потребительская цивилизация, основанная на принципе эгоцентризма, отвернулась от главного богатства и достоинства человека – от его собственных невыявленных, нереализованных или односторонне используемых возможностей. Превратив человека в одномерное существо, низведя его до Homo Consumens, она в сущности духовно ограбила его. Между тем XXI век объективно ставит перед человечеством новые исторические задачи. А. Печчеи приходит к выводу: «Человек подчинил себе планету и теперь должен научиться управлять ею, постигнув непростое искусство быть лидером всей жизни на Земле» [1, с. 181]. Только в качестве мудрого и ответственного лидера человек сможет выстроить вокруг себя то, что В. И. Вернадский назвал ноосферой, разумной и органически функционирующей оболочкой жизни на Земле. «И только новый гуманизм способен обеспечить в человеке такую трансформацию, поднять его качества и возможности до уровня, соответствующего его новой возросшей ответственности в этом мире» [1, с. 181]. Новый гуманизм – это понимание глобальной взаимозависимости людей и их действий на планете, это этика ответственности, любовь к справедливости и нетерпимость к насилию.

Тридцать лет тому назад А. Печчеи говорил об отставании человеческих качеств от новых условий бытия людей в современной цивилизации, о наметившемся разрыве между научно-техническим прогрессом и моральным уровнем людей. Сегодня мы должны констатировать, что тенденции эти ещё больше усугубились, породив глобальный антропологический кризис. Становится ясно, что духовность есть не только сущностная сила человека, но и важнейший цивилизационный потенциал, который мы обязаны задействовать для решения сложных проблем современного развития.

Американский профессор Т. Роззак в своей книге «Голос земли» (2001) называет проклятыми то потребительское изобилие, расточительство, роскошь богатых слоёв населения, которые столь характерны для современного западного общества, ибо ради них безумно транжирился и интеллектуальный и материальный потенциал человечества. Опираясь лишь на разум – не выжить, опираться надо на духовные чувства, на нравственные начала в человеке, воспитывая их с раннего детства. Учёный убеждён, что единственный выход из кризиса – именно в этическом развитии личности, в росте её самосознания. В гибели природы отражается гибель духовного начала в индивиде: в «циничном западном мире» человек и природа воспринимаются исключительно как сырьё в руках монополий. От чего возник этот ужасающий парадокс прогресса, когда чем развитее общество, тем глубже в нём гнёт тоталитаризма, насилия, сильнее моральный упадок? Потому, убеждён Роззак, что в ходе научно-технического прогресса человек растерял свой внутренних духовный потенциал, потерял связь с природой, эмоционально и душевно «оледенел». Утрату человеческого – духовного – в человеке можно рассматривать как настоящую антропологическую катастрофу [2, с. 115].

Сегодня вряд ли кто может предсказать, как будет решаться названная цивилизационная проблема в глобальном масштабе, но что касается народов на постсоветском пространстве, то здесь просматривается достаточно ясная перспектива. Для того чтобы остановить процесс моральной деградации общества (пьянство, наркомания, коррупция, преступность, жестокость, аморализм и т. п.), необходимо разработать и внедрить в жизнь национальную Программу действий по духовному возрождению народа. Эта программа должна включать в себя меры социального, экономического, культурного и образовательного характера.

Знание и нравственность в свете опыта истории XX века

История XX столетия, как известно, была богата на трагические события, на крутые повороты и разломы в жизни целых народов и континентов – это и две мировые войны, и

революции, и фашизм, и концлагеря, и атомная бомбардировка японских городов, и многое другое. Все ли выводы сделаны человечеством из трагического опыта нашего ближайшего прошлого? Думается, что нет. Один из важнейших выводов, который мы должны сделать сегодня, оглядываясь на истекший век, заключается в том, что обнаружилось отсутствие какой бы то ни было прямой связи между научным знанием и моралью, между образованностью людей и их нравственными качествами. Этот факт можно зафиксировать как на уровне поведения целых государств, так и на уровне индивидуального бытия людей. Если же взять последние 15-20 лет, то просматривается даже некая обратная корреляция: чем больше те или иные страны вооружены мощью науки и техники, тем меньше нравственных начал можно усмотреть в их международной стратегии и геополитических устремлениях (локальные войны, экономический и политический диктат, наращивание вооружений и т. п.).

Не следует ли отсюда заключить, что научный прогресс не только не способствует нравственному просвещению общества, а, напротив, в ряде случаев даже ведет к духовному опустошению? Сила права заменяется правом силы, а сила морального авторитета подменяется авторитетом аморальной силы. И разве в начале XXI века ценности свободы, демократии и гуманизма не навязывались отдельным народам с помощью варварской бомбардировки городов, насилия и кровопролитных локальных войн? Уроки гуманизма и уважения к правам человека были преподаны в форме массового уничтожения мирного населения, оскорбления и унижения целых народов.

Какой следует сделать вывод из всего сказанного? Если иметь в виду главную тему нашего обсуждения – наука и нравственность, то разумеется, речь не может идти о том, чтобы призывать к наступлению на науку и научно-технический прогресс. Речь идет о том, чтобы окончательно развеять просвещенческий миф и опасную иллюзию, будто бы зло в мире проистекает из невежества, и что научное просвещение само собой решает проблемы формирования моральных качеств людей.

Но если нет и не может быть никакой имманентной связи между знанием и нравственностью, то отсюда вытекает, что любое полноценное образование человека должно включать в себя две равноправных и равноценных составляющих – знание и нравственность, и предполагать два процесса – обучение и воспитание. Может показаться, что этот вывод в известном смысле является трюизмом. На самом деле он является принципиально новым по двум причинам. Во-первых, речь идет о радикальном пересмотре места и объема нравственного просвещения в образовательной системе современной мировой цивилизации. Необходимо существенно расширить (как в средней, так и высшей школе) количество преподаваемых дисциплин, имеющих аксиологическую нагруженность (этика, эстетика, философия, художественная литература, музыка и т. п.). Кроме того, необходимо глубочайшим образом перестроить сам стиль, саму стратегию преподавания дисциплин гуманитарно-этического цикла, имея в виду их практическую направленность. Здесь речь в первую очередь, должна идти о том, чтобы обучать молодежь не «искусству правильно думать», а «искусству правильно, т. е. добродетельно жить». Другими словами, школа должна вооружить подрастающее поколение как научным знанием (теоретическое освоение мира человеком), так и способами духовно-практического освоения мира в их нравственном измерении. В этом смысле мы имеем положительный опыт решения этих задач в советской образовательной системе. Если отбросить её главный недостаток – заполитизированность отдельных сторон воспитательного процесса, назойливая идеологизация и т. п., то многие моменты этой системы можно было бы взять на вооружение и в современных условиях.

Во-вторых, с точки зрения господствующей на Западе либеральной идеологии и цивилизационной практики отнюдь не очевидно, что система образования (как в средней, так и в особенности высшей школе) должна включить в себя в осознанном виде какие бы то ни было собственно воспитательные цели. Не учебное заведение, а потребитель (т. е. учащийся и его родители) определяет по большому счету, что ему надо от школы. Он заказчик, а школа (как средняя, так и высшая) это «фирма по оказанию образовательных услуг». При такой

постановке вопроса ни о какой радикальной образовательной реформе не может быть и речи. Другими словами, мы должны в полной мере отдавать себе отчет в том, что любая попытка соединить знание и нравственность в их органическом единстве внутри образовательного процесса неизбежно натолкнется на мощную преграду в лице цивилизационной практики либерализма. Поэтому дело вовсе не в том, чтобы увеличить количество часов по этике в классах средней школы (хотя и это важно), речь – в конечном счете – о выборе альтернативных моделей развития современной техногенной цивилизации. Главное противоречие нашей эпохи – все усиливающийся разрыв между знанием и нравственностью. И от того, как современный мир разрешит это противоречие, зависит судьба цивилизации на ближайшее столетие.

В свое время марксизм пытался объяснить ход мировой истории исключительно с социологических позиций как столкновение классов, государств, больших масс людей. Картина рисовалась крупными мазками; отдельной личности в её повседневном бытии на этом полотне не было места. Между тем, сегодня мы должны признать, что пришло время обратиться к антропологическому подходу, к рассмотрению не больших масс, а обычных личностей, их внутреннего мира, их ценностных мотиваций.

Да, история слагается из крупных событий, из действия больших масс людей, из столкновения цивилизаций, из тенденций глобализирующегося мира. Но при этом носителем всех этих процессов является в конечном счете атомарный индивид. И разве для понимания происходящего не важно, что представляет из себя этот индивид, какими родовыми свойствам он обладает? Способен ли он различать добро и зло, истину и ложь, красоту и безобразное, способен ли он к состраданию, к толерантности, к самопожертвованию ради высших ценностей? Способен ли он честно трудиться, беречь окружающую среду, уважать традиции окружающих его людей, традиции других народов? Именно из этих «человеческих качеств» (Печчеи) и ткется нить цивилизации, ведь мы говорим не о каком-то одном конкретном человеке, а о миллионах и миллиардах индивидов на нашей планете. И здесь возникает вопрос: как вернуть современному человеку нравственное начало? Одни призывы ничего не дадут. Нужен Большой цивилизационный проект, нужно коренным образом перестроить все те культурные пространства (семья, школа, театр, сфера досуга и спорта, общественные организации и т.п.), в которых производится человеческое в человеке. Нужно вернуть гражданскому обществу дух великих традиций, сохраняющих и преумножающих самые глубокие ценностные основы человеческого бытия. И прежде всего нужна радикальная нравственная реформа всей современной образовательной системы.

Университеты в XXI веке: новая миссия

Первые университеты возникли в Европе на заре 2-го тысячелетия. Своей просветительской деятельностью они рассеяли тьму средневекового невежества и принесли свет знания народам Европы, шедшей к расцвету Возрождения. Сейчас перед университетами всего мира стоит качественно новая задача. Почему? Разве сегодня уже не нужен свет знания молодому поколению? Разумеется, и нынешним студентам необходимо освоить базовые знания в избранной специальности, получить необходимые навыки и умения. И все же ситуация сегодня в сфере образования изменилась самым существенным образом. Вся суть в том, что в новом столетии уже недостаточно только транслировать научную информацию в молодежную аудиторию. Во-первых, эту же информационную функцию все больше берут на себя Интернет, компьютерные технологии и средства массовой информации. Во-вторых, знание как таковое, и научная истина в том числе, в историческом плане не только в определенной степени исчерпали свой духовный потенциал, но и породили в условиях технократической цивилизации цепь глобальных кризисов на планете.

Нужна новая стратегия университетского образования, которая выходила бы далеко за рамки просветительского проекта Нового времени, ибо социальные реальности XXI века

ставят иные задачи перед самой цивилизацией. Нравственный релятивизм, эгоцентризм, наркомания, дух потребительства, деградация высокой культуры и, напротив, повсеместное распространение «массовой культуры» - все это реалии истории, которые не могут не вызывать у всех, кто занят в сфере образования, глубокой озабоченности. И здесь возникает вопрос: кто может на эти вызовы ответить? Я не вижу других культурных учреждений, кроме университетов. Подобно тому, как в начале 2-го тысячелетия университеты взяли на себя культурно-историческую задачу вывести Европу из тьмы Средневековья, так и сегодня, в начале 3-го тысячелетия, университеты (и прежде всего, классические университеты) должны взять на себя новую важнейшую миссию.

А в чем же смысл этой новой миссии? Полагаю, что она, прежде всего, связана с ориентацией университетского обучения не только на получение научных знаний и технологий, но и на приобщение к духовным основам человеческого бытия, в том числе к тому, что можно назвать мудростью. Не отказываясь от разума, от принципов научной рациональности и не принимая какой бы то ни было формы мистицизма, иррационализма или паранаучных течений, мы вместе с тем, должны формировать культуру мудрости. Что же такое современная мудрость? Можно сказать так: это этически нагруженный и экологически ориентированный разум, это синтез рациональности, духовности и этической ответственности, тот синтез, который предполагается формировать в каждом выпускнике университета.

Средняя школа: что делать?

Следует особо подчеркнуть, что в этической реформе нуждается не только университетское образование. Пожалуй, ещё более остро эта проблема стоит перед средней школой. Почти каждый день мы узнаём из телепередач об ужасающих случаях детской жестокости: об избиении школьниками своих учителей, об ограблении своих собственных родителей, об убийствах детьми взрослых и т.п. Я спрашиваю: чего больше всего недостаёт современному подростку? Знаний по математике, биологии, географии? Может быть, им не хватает знания английского языка? Совершенно очевидно, что им как воздух нужно этическое воспитание. Они должны с детских лет твёрдо усвоить глубинные основы нравственности, великие ценностные традиции своего народа. Но вот парадокс: никто не сомневается, что школьник должен изучать основы математики с первого класса по одиннадцатый, то же самое можно сказать и об изучении родного и иностранного языков. А вот этику ученик якобы не должен изучать. В крайнем случае, если и нужно преподавать эту дисциплину в школе, то не больше, чем один год. И кто реально будет вести в школе эти уроки этики? Выпускники философских факультетов? Скорее всего это будут учителя истории, ботаники, физического воспитания. Кроме того, немаловажный вопрос: как преподавать этику в школе? Если школьнику будут преподносить этику как чисто теоретическую абстрактную науку, то эффект от такого изучения будет почти нулевым. На самом деле, если мы хотим, чтобы дело этического образования сдвинулось с мёртвой точки, этику нужно преподавать как *практическую дисциплину*. Практическую в таком же смысле, в каком практическими дисциплинами в школе являются рисование, музыка, физическая культура. И конечно, этика должна изучаться *весь период* школьного обучения. Кроме того, преподавание других дисциплин гуманитарного профиля (в особенности, истории и русской литературы) должно быть этически нагруженным.

В России долго спорили, нужно ли вводить в школе преподавание основ православной культуры. Наконец, пришли к выводу, что всё-таки нужно, правда как факультатив и по согласованию с родителями. Такое решение, конечно, шаг вперёд в деле воспитания учащихся. Но при этом следует помнить, что по большому счёту, современная школа нуждается не в робких шагах, а в кардинальной переориентации всей системы образования на нравственной основе. Всё остальное – это, скорее, игры чиновников от образования, как говорится, «для отвода глаз». Пока общество, родители, учителя, государственные

чиновники не поймут остроту и глубину проблемы, нравственный кризис в молодёжной среде будет продолжаться. Пришло время прозреть, чтобы потом не пришлось всем нам пожинать горькие плоды. Программа действий по духовному возрождению народа должна включать в себя следующие пункты:

- обеспечение полной занятости населения;
- перестройка дошкольного, школьно и вузовского образования в плане радикального усиления его духовной составляющей;
- создание системы культурно-массовой работы с целью внедрения образа жизни, основанного на традиционной системе ценностей, веками вызревавшей в историческом опыте народа;
- существенное расширение сети физкультурных и спортивных учреждений;
- введение моральной цензуры в средствах массовой информации;
- использование нравственного потенциала искусства и литературы в целях воспитания подрастающего поколения;
- решительная борьба с пьянством, наркоманией, хулиганством, другими формами антиобщественного поведения;
- поощрение и финансовая поддержка позитивных молодёжных движений.

В области образования необходимо решать 4 взаимосвязанные задачи:

- создание эффективной системы профессионального обучения как основы прогрессивного развития производительных сил общества; подготовка молодого поколения к эффективному общественно-полезному труду ;
- повышение интеллектуального потенциала подрастающего поколения, способного решать новые задачи в науке, технике, экономике, культуре и других сферах;
- подготовка творческих специалистов в сфере инновационной деятельности;
- формирование радикально перестроенной, высокоэффективной системы нравственного воспитания учащихся.

Вверх по лестнице, ведущей вниз

Суть человека заключается в том, что он *не рождается человеком*. Его собственная «родовая» субстанция и содержание должны быть в нем разбужены, актуализированы и развиты. Духовная составляющая всегда *прорастает* сквозь природное и непосредственное начало. Но это прорастание содержит в себе некую загадку, или, если хотите, парадокс. Дело в том, что естественная, природная сторона человека прямо не таит в себе ничего такого, из чего бы могло развиваться, как из почки, собственно человеческое содержание. Отсюда кажется естественным сделать вывод: это содержание должно быть привнесено извне.

Но передать растущему индивиду определенную сумму знаний, обучить его тем или иным навыкам и умениям – это еще не значит сформировать в нем представителя рода человеческого. Эти знания, навыки и умения вполне могут оставаться для индивида чем-то чуждым, искусственным и неорганичным. Его душа, нравственная и эмоциональная жизнь сердца могут быть никак не затронутыми. В этом случае внутренняя жизнь такого существа будет протекать по собственным законам в соответствии со своими потребностями, влечениями и инстинктивными порывами. Такой индивид навсегда останется лишь «машиной желаний», одномерным человеком.

Из сказанного вытекает обескураживающий вывод: подлинно человеческое в людях не есть нечто внешнее, «пересаженное в голову и преобразованное в ней». Дрессировать можно животное, но не человека, ибо сущностной особенностью последнего является то, что он живет и развивается в соответствии с самим себе заданной программой, согласно собственному сценарию. Человек универсально активное существо. Но эта активность есть самоопределение и самоосуществление человека. Значит, человеческое не может быть чем-то непосредственно привнесенным извне. Каким же образом открывается в индивиде его

человеческий горизонт, в чем кроется разгадка обретения им своей собственной сущности? Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны обратиться к понятию **образования**. Процесс образования и образовательная деятельность вообще – один из древнейших и тончайших феноменов культуры. Это специфически человеческий способ преобразования природных задатков, возможностей и потребностей индивида в *качественно новое состояние*. В отличие от обучения (в узком смысле этого слова), образование включает в себя не только получение и переработку поступающей извне информации, но и глубинную перестройку смысложизненных установок, программ и стратегий самореализации. Это значит, что подлинное образование соединяет себя обучение, воспитание и деятельность души по самостроительству, с одной стороны, в соответствии со своим собственным замыслом, а с другой – на основе духовного опыта прошлых поколений.

Другими словами, *основания* производства человеческого в человеке, поскольку они не являются природными, должны в каждом человеке выстраиваться заново. В этом смысле индивид *«не существует, а постоянно становится* в этом усилии дать осуществиться тому, что родилось для жизни, но требует еще пространство артикуляции и реализации, без которого мы и не узнаем, что же просилось к свету существования... Здесь мы сталкиваемся с действием в человеке и через человека некой силы, которая больше чем человек. Некая *мудрость бытия*. Примером такой мудрости служит нравственное состояние (или совесть). Мудрость жизни или какое-то *измерение истины (синоним мудрости бытия)* случается, когда человек вовлечен в него и устремлен поверх наличной ситуации, в которой он находится и которую он воспринимает» [3, с. 18].

Педагогический процесс это и есть процесс *заново-рождения* индивида на им же самим создаваемых основаниях, которые вместе с тем глубоко укоренены в толщах традиций народа. Однако педагогика – это еще и *стратегия*.

В образовательной практике XX века мы встречаем три стратегии педагогики. Первая связана с авторитарным подходом. Ученик здесь уподобляется податливому куску глины, которому всезнающий учитель придает нужную форму, при этом, чем больше учитель прилагает усилий в соответствии с передовыми методиками, тем лучше «конечный результат». Вторая стратегия (характерная, например, для американской системы обучения) вытекает из либерального подхода. Здесь ученик подобен дереву, которому надо создавать необходимые условия роста – поливать, разрыхлять и удобрять почву. Учитель – своего рода садовник, он не должен вмешиваться в сам процесс произрастания, он лишь способствует ему. Слабость этой стратегии, однако, заключается в принятии ошибочного допущения, согласно которому ребенок в состоянии сам «вырастить» внутри себя систему ценностей, вытекающую из трехтысячелетней предшествующей культурной традиции. Третья стратегия (характерная, в частности, для передовой российской педагогики) связана с моделью *диалога и полилога*. Идея образования как продуктивного диалога учителя и ученика восходит к учению Сократа. Для древнегреческого философа было важно, чтобы в процессе общения его собеседник получал информацию от учителя не как нечто отчужденное и внешнее, а сам осознал и пережил сообщаемую истину. Учитель помогает ученику искать истину таким образом, чтобы в результате она стала «лично приобретенной» и лично значимой. Личностное знание предполагает, что индивид в процессе обучения пропускает каждую истину через свой жизненный и ценностный опыт, переживает ее, прежде всего в мировоззренческом и экзистенциальном измерении.

Образование, следовательно, есть двуединый процесс, соединение двух активных начал – идущего извне и растущего изнутри. Если человек в результате обучения и воспитания не открыл свое внутреннее Я, не осознал свою уникальность и не сформировал свою духовную автономность, – не произойдет перехода от индивида к личности, от репродуктивной деятельности к творческой, от *техноса к культуре*. Такое образование окажется не только неполноценным, но и лишенным сущностного смысла. Его неполноценность с точки зрения общественных интересов выражается, прежде всего, в том, что у индивида не сформирована внутренняя потребность работать и выстраивать себя в соответствии с универсалиями

культуры. Образование, отчужденное от человека и как бы навязываемое ему извне, ведет к отчуждению труда в последующей профессиональной деятельности. Такой человек делит свою жизнь на две резко отграниченные друг от друга сферы – на вынужденный труд и на восстанавливающий человеческие силы отдых, в котором человек находит и экзистенциальные силы, отдых, в котором человек находит и экзистенциальные смыслы. Труд теряет духовную, нравственную ценность и становится только средством и никогда – целью. Но работа ради отдыха, ради целей, не имеющих к содержанию труда никакого отношения, неизбежно сказывается на качестве и производительности труда, с одной стороны, и на человеческой, творческой составляющей труда, с другой. В последнее время усиливаются процессы коммерциализации системы образования. Вузы все больше напоминают не центры культурного созидания, а фирмы по оказанию «образовательных услуг».

Ущербность такого образования обнаруживается в том, что, окончив среднюю школу или вуз, индивид чувствует неустойчивость своего мировоззрения, а иной раз и переживает глубокий ориентационный кризис, утрату стимулов к полноценной и созидательной жизни. Отчужденное от человека образование, в сущности, является псевдообразованием, лишенным своего главного культурного содержания. В чем же это последнее заключается? Если ответить одним словом, то можно сказать: в духовности. Комментируя Гегеля, Х. Г. Гадамер пишет: «Общая сущность человеческого образования состоит в том, что человек делает себя во всех отношениях духовным существом». Но что такое духовность?

Мы скорее поймем природу духовности, если начнем с противоположного – с понятия бездуховности. Слишком массовидной и наглядной стала она в современном обществе. То, что разум может служить насилию, разрушению, преступности, быть средством унижения человека, т. е. быть бездушным и бездуховным, есть самоочевидный факт нашего времени. Но даже и сегодня воспринимается как неожиданное заявление о «бездуховности духа». Кто-то в этом непременно захочет увидеть нетерпимое противоречие. А между тем выражаемая этими словами констатация является важнейшим философским наблюдением над эволюцией культуры XX и уже нынешнего, XXI столетий. Если пристально взглянуть в то, как развивалась человеческая история за последние полвека, мы вынуждены будем заметить, что шаг за шагом нарастал процесс обездуховливания всех сфер жизни – социальной, политической, художественной, образовательной и даже религиозной. Бацилла бездуховности не знает границ – ни государственных, ни национальных, ни профессиональных. Ее шествие по планете грозит стать глобальным. И первый ее признак – культурное беспомыслие и отказ от принципа исторической вменяемости.

Духовность как высокий гуманистический смысл и нерв культуры, ее «живая душа» и в бытии отдельного индивида, и в масштабах исторического времени обеспечивает универсальность потребностей личности, гармоническое развертывание дремлющих в воспитуемом способностей, выявление «творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествовавшего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было **заранее установленному масштабу**» [4, с. 476].

В итоге духовность можно определить как *задаваемую традицией такую смысложизненную ориентацию исторического субъекта (индивида, социальной группы, общества), в соответствии с которой любой конкретный человек рассматривается не средством, а целью и самоценностью*. Такое понимание духовности позволяет понять основные черты стратегии образовательных усилий общества в начале третьего тысячелетия. В связи с этим можно выделить четыре момента.

Первое. Образование должно обеспечить свободную, не стесняемую никакими социальными отношениями и институтами самореализацию человеческого в человеке во всех возможных сферах деятельности в соответствии с системой универсалий культуры.

Второе. Гуманистическое образование решает задачу преодоления отчуждения человека от природы, способствует восстановлению гармонии между ними. Формирование

космической универсальности человека предполагает, с одной стороны, прогресс и совершенствование природных задатков и родовых способностей индивида, с другой стороны, органически вписанный в природу и традицию, в бесконечный по своему содержанию процесс предметного, духовно-практического и теоретического освоения мира человеком.

Третье. По-настоящему полноценное образование формирует умение преодолевать любые формы отчуждения человека: от самого себя, от своей человеческой сущности, семьи, культуры и т. д. Распад личности и ее маргинализация, ориентационный кризис, утрата смысложизненных ценностей – эти симптомы отчуждения успешно преодолевалось традиционное воспитание. Восстановление гармонии индивида с самим собой означает не только достижение подлинной целостности внутреннего мира, но и осознание ответственности человека за реализацию своих способностей в процессе самоосуществления.

Четвертое. Образование должно формировать у подрастающего поколения экокультурное сознание, понимание самоценности многообразных форм прошлой и современной культуры, противостоящей всему многообразию мира псевдоценности.

Наше общество переживает весьма своеобразный момент своего развития. Он особо драматичен для молодого поколения. Старые ценности и смысложизненные ориентации, этические нормы и идеалы частью устарели и отмерли, частью растоптаны и механически отброшены в сторону. Что же пришло им на смену? Что принимает, во что верит молодежь? Модными становятся негативные ценности – культурный нигилизм, цинизм, бездуховность. Социологи нередко констатируют, как мы уже отмечали, появление фактора «дьяволизации общества», образ дьявола как синоним всего негативного, деструктивного, губительного все чаще и чаще проникает на подмостки театров, в кинематограф, популярную музыку, на телеэкраны; сатанинские секты растут, как грибы после дождя. Со страниц газет, с телеэкранов, с видеокассет на молодого человека обрушивается поток самой разнообразной информации виртуального мира, при этом агрессивность рекламы приводит к тому, что до молодежи в первую очередь доходит псевдохудожественная и псевдорелигиозная продукция. В некоторых случаях можно определенно говорить о духовном растлении подрастающего поколения под видом демократизации культурной сферы. (Кстати сказать, во многих западных странах уже существуют строжайшие запреты на показ молодежной аудитории, особенно школьного возраста, порнографической и прочей сомнительной кинопродукции). Другими словами, духовный вакуум довольно быстро восполняется суррогатом.

Можно ли и нужно ли противостоять этому мутному потоку? Можно поставить вопрос и по-другому: желательно ли в ближайшем будущем столкнуться с феноменом «потерянного поколения», с неслыханным ростом преступности, наркомании, проституции, культурного одичания, с ориентационным кризисом среди молодежи? Если мы не безумцы, то должны сказать «нет».

Между тем, школа (в том числе высшая) – могучий инструмент влияния на подрастающее поколение, при условии, конечно, что у нас есть желание и умение этот инструмент полноценно использовать. Да, многие прежние ценности исторически изжили себя, но существуют вечные ценности, существует мировая духовная культура, слава Богу, еще жива народная почва традиции, неподвластны времени и «перестройкам» национальные корни духовности, великие уроки нашей отечественной истории. Остановимся подробнее на некоторых вопросах сферы образования.

Современная школа ориентирована на освоение учащимися *свода знаний*. Это основная цель и стратегическая установка образования. Но в этом нельзя не увидеть пережиток сциентистской парадигмы. Сегодня необходимо изменить стратегию образования, как в средней, так и в высшей школе. Всякое преподаваемое знание, особенно в средней школе, должно быть нагружено культурным, этическим и мировоззренческим смыслом. Да, знание является могучей силой, инструментом созидания и основой передовой технологии. Эту инструментальную ценность научного знания никто не может отрицать или недооценивать.

Но мудрость состоит в том, чтобы видеть в знании и духовную составляющую. И такому мудрому отношению к знанию надо учить и учителя и ученика.

Известно, что общеобразовательная школа не готовит специалистов по какой-либо конкретной специальности. Она призвана вооружить подрастающее поколение лишь такими знаниями, которые составляют общечеловеческий культурный фундамент. Например, знания по астрономии не предполагают знакомства с собственно научной проблематикой и технологиями, это лишь осмысление той картины мира, в котором мы живем, ибо каждый культурный, полноценный человек, однажды появившись на нашей прекрасной планете, должен знать все то удивительное, что есть на ней и над ней. Это не вопрос *науки*, это вопрос *культуры*, духовности. И порой поражает, как мало запоминают выпускники школы главных фактов астрономического порядка, например, многие даже не помнят, сколько конкретно планет движутся вокруг Солнца и в каком порядке. А между тем, школьникам дается много знаний сугубо специального характера, программы перегружены излишней информацией. Очевидно, что все, что выходит за рамки мировоззренческой ориентации или повседневной жизни человека, должно быть исключено из программ, напротив, то, что связано с окружающим миром, например, сведения по краеведению, знание местных памятниках культуры, исторических дат и личностей, сведения о произрастающих в данной местности полезных травах, грибах, о животных и т. д., - все необходимо преподавать в местной школе. Нелепо точь-в-точь одному и тому же одинаково учить и в Москве и где-нибудь в рязанской глубинке, ссылаясь на единый образовательный стандарт. Школьник, который ежедневно по пути в школу проходит мимо памятников (например, Ленину, Тренину, Шевченко) и ни разу не задумался над тем, что это за люди и почему предки поставили им памятники в его родном городе, в принципе не должен был бы получить аттестат зрелости; ибо молодой человек, у которого школа так и не разбудила живого интереса к окружающему его миру, к культуре, к истории, к вечным ценностям, не может считаться выпускником. Но это пока речь об общекультурном пласте, а ведь за ним идет более глубокий - нравственно-мировоззренческий, т. е. все то содержание, что является началом собственно мудрости.

Любому учителю необходимо хотя бы немного быть мудрецом. Совершенствование учительского мастерства двуедино - овладение технологиями обучения и развитие в себе мудрости. Общение мудреца с учеником - целое искусство, некий постоянно длящийся диалог. Дело Учителя - понимать, дело ученика - внимать. Ученик изучает некий объект, фрагмент реальности, мысленно расчлняя и дробя его до бесконечности, углубляясь в частности и детали. Мудрец схватывает некие важные стороны реальности образно, на целостном уровне. И здесь важен не столько сам путь постижения истины, сколько *результат* интуитивного схватывания целого. Мудрец не строит системы знания, для него важен итог, сама истина в виде тезиса или притчи, а также те *практические следствия*, которые из этой истины вытекают. «Ученик приступил к Учителю с раздражением, спрашивал: «Много читал я Учение и все же не знаю, с чего начать применять его?» Учитель ответил: «Очевидно, тебе, прежде всего, нужно освободиться от раздражения. Этот туман мешает тебе видеть путь» [5, с. 571]. Учитель выражается кратко, но указывает также на те *уроки жизни*, которые из мудрой *мысли* вытекают, иной раз ответом на вопрос ученика может быть молчание. И краткость слов Учителя, и молчание призваны дать простор для собственных мыслей, для углубленного размышления. Для ученика важно самому додумать тезис, самому подойти к раскрытию его содержания путем духовного сосредоточения.

Сциентистско-либеральная модель образования

В основе современной западной системы образования (включая в определенной степени и страны СНГ) лежит сциентистско-либеральная модель, складывавшаяся в течение нескольких последних веков. Суть ее можно свести к нескольким основным постулатам. Первый из них гласит: *школа (как средняя, так и высшая) призвана вооружить учащихся научными знаниями*. Эти последние вырабатываются наукой (как социальным институтом) и

в адаптированном виде транслируются в общественное сознание через механизмы образовательных учреждений. Помимо научных знаний в школе преподаются также дисциплины, имеющие прикладной характер и ставящие задачу сформировать у учащихся соответствующие навыки и умения (такие, как уроки пения, рисования, труда, информатики и т.п.). Несколько особняком традиционно находятся учебные предметы, связанные с изучением искусства, художественная литература, история живописи, музыки и т.п.). Сюда же примыкает и цикл «мировоззренческих» дисциплин – философия, этика, эстетика. Следует признать: целевое назначение и тех, и других преподаваемых курсов содержит, если вдуматься в существо вопроса, известную неясность, неопределенность, недоговоренность. Здесь существует некая свобода толкований: одни полагают, что речь идет о приобщении учащихся к основам мировой культуры, о воспитании гражданских, нравственных и эстетических чувств; по мнению других, преподавание подобных дисциплин не должно выходить за рамки сциентистского подхода. В этом смысле преподавание, например, литературы не предусматривает ничего большего, как передачу суммы знаний о том или ином литературном произведении. Поэтому следует различать две сферы: сугубо личное обращение к литературе (или к музыке) для получения эстетического удовольствия или духовного роста, и научное изучение произведений культурного наследия, предполагающее их «анализ», знание наизусть отдельных «текстов», умение их комментировать, оценивать в рамках «научного дискурса». В этом случае личное восприятие того или иного романа или симфонии либо не принимается во внимание вообще, либо рассматривается как психолого-педагогический прием более эффективного усвоения соответствующей суммы знаний. Именно эти знания и навыки, а не «личные переживания» будут в конце курса оцениваться на экзаменах. В еще большей степени сциентистско-инструментальный подход проводится в жизнь в отношении таких дисциплин, как философия, этика и эстетика. Чиновники системы образования придерживаются той «очевидной» посылки, что философия – это *наука*. Многие преподаватели философии (за исключением, разумеется, сциентистов) убеждены в обратном; впрочем, они не спешат заявлять об этом на официальном уровне, дабы не дать повода к отлучению философско-мировоззренческой культуры от учащейся молодежи. В России до сих пор помнят, как запрещалось преподавание философии в середине XIX века и в первый период советской власти. Затем философия все же вернулась в высшую школу, но лишь в сугубо идеологизированной марксистской версии.

Сциентистская модель образования не ставит вопрос о том, *для чего* подрастающему поколению нужны преподаваемые в вузе знания; в крайнем случае мы можем услышать известный тезис Ф. Бэкона о том, что «знание есть сила», что они нужны для ускорения исторического прогресса и т. п. Более детально и конкретно эта модель отвечает, что именно из научного багажа нужно усвоить будущему специалисту, другими словами, какие науки, в какой теоретической и практической форме, в каком объеме должны преподаваться в школе (особенно в вузе), не обосновывая, впрочем, глубинным образом этот ответ.

На вопрос же, для чего нужны знания и почему именно эти и в этой форме, отвечает *вторая* составляющая современной модели образования – *либеральная*. Суть этого ответа можно выразить следующим постулатом: *любые научные знания в конечном счете имеют чисто прикладную ценность*. Здесь слово «прикладной» имеет двоякий смысл: во-первых, знания можно использовать в человеческой жизнедеятельности, на практике, в технике, в производстве, торговле и т. д. Другими словами, научное знание имеет несомненную и – в рамках технократической цивилизации – даже исключительную прикладную ценность. Во-вторых, тот, кто владеет знанием, тот обладает особыми возможностями с точки зрения утверждения своего положения в обществе; он может продавать свои знания в качестве интеллектуального товара. И чем больше и лучше он знает, тем больше у него шансов преуспеть в условиях рыночной экономики. Специалист, владеющий большими знаниями в своей профессии, высоко ценится в обществе. Вывод: *человек усваивает в вузе знания прежде всего для того, чтобы обеспечить себе безбедное существование в будущем*. Сфера образования – это рынок услуг.

Такова в общих чертах сущность господствующей философии образования. Что в этой философии оказывается слабо прописанным и позволяет по-разному трактовать и по-разному выстраивать образовательную практику в той или иной стране, регионе, вузе? Это, конечно, культурная, духовная, воспитательная функция образования. Напрямую лишь в редких случаях кто-либо из руководящего звена (на уровне министерства образования или ректорского корпуса) будет отрицать важность названной функции. А вот понимание ее цели, смысла, ее места в общей системе образовательной деятельности может быть самым различным, вплоть до ее фактического отрицания. В последней трети XX века возникло повсеместное осознание того, что перед нами глубокая (и, если упадно-глобальная проблема) проблема. Следствием этого было появление дискуссии о гуманитаризации образовательного процесса. В некоторых европейских странах (Германия, Франция) обсуждение этой проблемы привело к некоторым позитивным сдвигам. Что касается стран СНГ, то здесь часто дальше слов дело не пошло. И это в условиях, когда здесь ценностный кризис в молодежной среде (после резкого разрушения всей прежней системы ценностей) протекает особенно остро и драматично.

Из всего сказанного можно сделать следующий вывод: господствующая система образования и нуждается в глубокой трансформации. К числу очевидных недостатков существующей модели необходимо отнести такие:

- нет четкого понимания глубокого различия двух типов знания – специально-научного и мировоззренческого, духовно-практического; более того, факт такого различия часто оспаривается, исходя из допущения, что всякое знание, преподаваемое в вузе, должно быть только «научным»;

- из предыдущей констатации вытекает практическое следствие: все типы мировоззренческих знаний излагаются (если они включены в учебный процесс) в *сциентистском* ключе как система безличной, объективированной информации; при этом принимается тезис: преподаваемую систему знаний следует усвоить, но ее вовсе не обязательно впускать в личный духовный мир (в сферу убеждений, верований, ценностных установок).

Образование или обучение?

Традиционно подготовка детей и подростков к взрослым социальным ролям включает в себя как важнейший элемент обучение и воспитание. Если первое обычно было прерогативой различного рода образовательных учреждений, то за второе отвечали преимущественно семья и церковь. При этом характерно, что три последних столетия в профессиональном обучении (как в среднем, так и в высшем звене) проблемы мировоззрения, нравственности, ценностных ориентации включаются в качестве элементов «профессионально ориентированных» дисциплин.

В результате произошло так, что философии, психологии, этике стали обучать, по существу, не затрагивая при этом глубинных структур личности. Молодой человек, заканчивая институт, колледж или техникум, нередко оказывается в ситуации, когда будучи достаточно информированным в вопросах философии, этики или психологии, остается на уровне неандертальца в своем внутреннем мире, в своих реакциях на других людей и взаимоотношениях с окружающим миром.

Если вспомнить при этом общеизвестную тенденцию ослабления воспитующей роли семьи и церкви, то становятся очевидными глубинные истоки так называемых «технократических кризисов» конца XX в. Дикарь, вооруженный современными технологиями и научно-техническими познаниями, действительно способен взорвать изнутри себя, социум и среду, в которой существует. Три столетия, в течение которых господствовала сциентистски ориентированная система подготовки подрастающего поколения, привели человечество к ситуации, когда не только жизнь человека, но и Жизнь на земле оказывается под угрозой. Многие думают, что главное направление борьбы с этой

угрозой – политика. Да – если речь идет о срочных мерах, против смертельно опасных симптомов болезни. Нет – если всерьез говорить о лечении самой болезни. Эффективный путь здесь – фундаментальные изменения в самой системе профессиональной подготовки, особенно высшего уровня.

«Клятва Гиппократата» заканчивающих медицинские вузы – не дань традиции, а образный штрих, намек на необходимый элемент подлинно гуманистического воспитания. Сверхосторожное обращение со знанием в прошлых системах храмового, монастырского, соборного образования, когда ученик, послушник получал сведения о мире по мере совершенствования своего «я» – сегодня заслуживает внимания и изучения. Обученный раб остается рабом, но образованный человек получает шанс стать если не господином Природы, то, по крайней мере, ее достойным уважения сыном.

В современной системе образования сама манера подачи мировоззренческого материала провоцирует учащегося на его чисто внешнее, формальное, отчужденное усвоение. Итогом такой, с позволения сказать, гуманитаризации оказывается то, что самого учащегося это знание никак внутренне не задевает. Студент может на отлично сдать экзамен по этике или правоведению и при этом остаться аморальным существом, склонным к правонарушениям. Хорошее знание статей уголовного кодекса делает такого индивида лишь более изворотливым в том, как его обойти. Здесь вспоминается такой случай из школьной практики: проводился эксперимент с подростками по профилактике правонарушений. В результате оказалось, что лучше всех соответствующие статьи уголовного кодекса знают не законопослушные дети, а те, кто склонен к криминальному поведению. Они живо интересовались тем, какое наказание следует за то или иное правонарушение. Вообще оказалось, что малолетние преступники в этих вопросах являются куда более осведомленными, чем обычные дети, которым все эти тонкости законодательства кажутся скучными. Как быть в таком случае с профилактикой правонарушений среди детей подросткового возраста? Здесь дело не в самом *знании*, не в самом *просвещении* детей, а в том, проникло ли это знание в нравственную сферу личности ребенка, затронуло ли струны его души. Все упирается в *духовный статус* преподаваемых знаний. Одна и та же истина может выступать просто как информация и как «нравственный закон внутри нас» (Кант).

Итак, вопрос, *что* мы преподаем, в какой *интеллектуальной форме* и с какой *целью* – фундаментальный вопрос всей системы образования современной западной цивилизации. Анализ показывает, что мы преподаем не совсем то, не совсем в той форме и совсем не с той целью.

В самом деле, мы преподаем специальные знания и почти не доходим до мировоззренческих истин, а если и даем их молодому человеку, то в сциентистской, неадекватной форме (что лишает их сути), а если и в адекватной форме, то с прямо противоположными их сущности целями, которые в самом общем виде можно выразить формулой: «знать, чтобы знать».

Но в самом деле нужны мировоззренческие знания в школе? Вопрос не так прост, как кажется; в европейском просвещении существует давняя традиция «не навязывать учащимся» каких бы то ни было мировоззренчески нагруженных знаний. Человек якобы сам свободен выбирать, что ему надо. Поэтому школа должна быть «деидеологизирована», она должна сообщать только идеологически нейтральные знания. Эта либералистская установка красиво звучит, но на практике, разумеется, никогда не выполнялись в силу невозможности ее воплощения. Тем не менее, они вносили изрядную путаницу и даже прямой вред в процесс образования. Мы не будем сейчас вдаваться в вопросы идеологии. Это – особая тема, выходящая за рамки нашего разговора. Но совершенно очевидно, что она пересекается с более общей проблемой мировоззренческих знаний. Пример с преподаванием правовых знаний подросткам с целью «профилактики» правонарушений показывает всю тщету сциентистской педагогики.

В сущности речь идет о *мировоззренческом блоке* знаний, ибо они отвечают на самые коренные вопросы человеческого существования – в чем смысл жизни? Возможно ли

счастье, в чем предназначение человека и т. п. Эти знания можно назвать также *духовными* знаниями, ибо речь идет о формировании духовности, человеческой души, личности, а вовсе не о сумме знаний в сциентистском смысле слова. Эти знания, наконец, можно назвать и софийным, ибо ядром подлинного мировоззрения является мудрость.

Вся система знаний должны быть четко разделены на два блока – информационно-познавательный и духовно-воспитательный (аксиологический). Преподавание каждого из этих блоков преследует разные цели и протекает в разных формах. Освоение первого блока необходимо для использования знаний в прикладном плане – проектировать заводы, транспортные артерии, мосты, атомные электростанции, лечить больных и т. п. Освоение второго блока тоже имеет своей конечной целью использование этих знаний на практике – в качестве *искусства жить*. Эти знания призваны формировать духовно богатую, морально безупречную, законопослушную, с развитым гражданским сознанием личность. Четко осознавая качественное различие этих двух блоков, конечно, не следует забывать, что они не разделены в учебном процессе китайской стеной. Общеобразовательные, фундаментальные дисциплины могут быть мировоззренчески нагруженными, а такие дисциплины, как этика, эстетика, история культуры имеют и собственно познавательную функцию. Более того, есть дисциплины, где эти две функции – познавательная и воспитательная – как бы равномерно образуя единый сплав, например, художественная литература. Но все сказанное отнюдь не отменяет того факта, что эти блоки предполагают совершенно различные педагогические системы. Есть педагогика знания и есть педагогика мудрости.

Литература.

1. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
2. Роззак Т. Голос Земли / Роззак Т. – М., 2001. – 243 с.
3. Бондаренко И.А. «Человек, стань тем, кто ты есть», или об усилении быть человеком / И.А. Бондаренко // Философия и будущее цивилизации. [Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса]. – Т. 4.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф.Энгельс. – 2-е изд. – Т. 46. – Ч. 1.
5. Притчи человечества. – Минск, 2002.

Поступила в редколлегию 13.07.2010 г.

© Лазарев Ф.В., 2010