

## ЧТО ЕСТЬ ОБРАЗОВАНИЕ: КОНТЕКСТ ВСЕОБЩЕГО

Федяев Д. М., Федяева Н. Д.

*ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», Омск, Россия (644099, г. Омск, наб. Тухачевского, 14), e-mail: [fedyayev@omgpu.ru](mailto:fedyayev@omgpu.ru)*

В литературе можно встретить множество дефиниций образования. Есть смысл обратиться к одной из исходных – гегелевской. Согласно Гегелю, образование есть подъем к всеобщему. В практическом образовании человек осваивает оптимальные способы деятельности, в теоретическом – основы научного знания. В этом процессе «иное» становится «своим иным», человек осваивается в иных стилях мышления, эпохах, культурах. Эвристический потенциал гегелевского определения не реализован, поскольку всеобщее принципиально неопределимо. Но в «Логике» имеется иллюстрация всеобщего. Ее осмысление позволяет конкретизировать категорию всеобщего применительно к феноменам культуры: всеобщее есть предельно возможное в конкретных условиях. Рассмотренные источники подтверждают этот тезис применительно к феномену образования. С этой точки зрения рассматриваются две послегегелевские версии образования. Одна из них представлена работами С. И. Гессена (двадцатое столетие), другая (современная) представлена одной из энциклопедических статей.

Ключевые слова: образование, культура, всеобщее, предел, освоение, цель, образ, образец.

## ESSENCE OF EDUCATION; UNIVERSAL CONTEXT

Fedyayev D. M., Fedyayeva N. D.

*Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia (644099, Omsk, Naberezhnaya Tukhachevskogo, 14), e-mail: [fedyayev@omgpu.ru](mailto:fedyayev@omgpu.ru)*

There are a number of definitions for education. We consider it is important to go back to its source – Hegel's definition. According to Hegel education is a way up to universal. Person learns appropriate ways of activity in practical education and scientific knowledge basis in theoretical education. "Other" becomes "my other" and person familiarizes with different ways of thoughts, epochs and cultures. Heuristic capacity of Hegel's definition is not implemented because universal thing can't be defined. But Logic has an illustration of the essence of universal. Realizing this illustration helps to specificate the universal category in terms of cultural phenomenon: universal is the utmost possible thing in real circumstances. Analyzed sources prove this thesis in terms of education as well. Two works after Hegel are under analyzed. One of these works is the work of S.I. Gessen (XX century), another is contemporary one and it is represented in one of encyclopedic articles.

Key words: education, culture, universal, limit, learning, aim, image, example.

Авторы не претендуют на то, чтобы дать «окончательный ответ» на вопрос о том, что есть образование, или же сформулировать универсальное чеканное определение, но еще раз вернуться к вопросу о его сущностных характеристиках стоит хотя бы в силу того, что в настоящее время российское образование бурно реформируется. А поскольку цель, как известно, есть процесс, она корректируется, уточняется, а иногда даже принципиально меняется в ходе деятельности. Поэтому полезно время от времени обращаться к самому предмету и задумываться о том, что именно подвергается реформации. Чтобы не уходить совсем уж далеко в прошлое, начнем с Х.-Г. Гадамера, которому удалось кратко и емко изложить историю вопроса и суммировать достигнутые к его времени результаты.

Согласно «Истине и методу», привычное для нас значение некогда отделилось от более старого понятия «естественного образования» как формирования внешних проявлений чего-либо (строение частей тела, пропорциональное телосложение) и вообще произведения

природы (например, «горообразования»). Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает, в конечном счете, специфически человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей. Окончательная шлифовка этого понятия произошла в период между Кантом и Гегелем. Кант говорил о культуре способностей или природных задатков. У Гегеля, а впоследствии у В. фон Гумбольдта, уже появляется «образование». Новое значение отчасти пробуждало старые мистические традиции, согласно которым человек носит и пестует в душе образ Бога, чьим подобием он и создан. Итак, в «образовании» прежде всего присутствует образ.

«Образование» означает как процесс, так и результат. Результат образования не представляется по типу технического намерения, но проистекает из некоего внутреннего процесса, и потому образование постоянно пребывает в состоянии продолжения и развития. Образование не может быть собственно целью, и к нему нельзя в этом качестве стремиться. Оно не сводится к простому культивированию имеющихся задатков. Это подлинно историческое понятие.

Сущностные характеристики образования были выявлены Гегелем. Человек, по Гегелю, отличается тем, что он порывает с непосредственным и природным. Этого требует от него духовная, разумная сторона его существа. Взятый с этой стороны он не бывает от природы тем, чем он должен быть, и поэтому он нуждается в образовании. Образование есть подъем к всеобщему, который не ограничивается теоретическим образованием и вообще не подразумевает один лишь теоретический аспект в противоположность практическому, но охватывает определение человеческой разумности в целом. Задача подъема к всеобщему требует жертвы общему особенного. Жертва имеет место как в практической сфере, так и в теоретической.

Что касается «практического образования», то его трактовка Гегелем вытекает из его понимания сущности труда. Труд – это обузданное влечение (в некоторых других переводах «Феноменологии духа» – «заторможенное вожеление»). В труде человек, как правило, создает нечто, что не может быть им непосредственно потреблено, и тем самым поднимается над своей непосредственностью, создавая самого себя. Практический аспект образования нацелен на формирование умений, следовательно, на овладение оптимальными способами действий, которые выработаны ранее, другими людьми и «снимают» всеобщий опыт. В той мере, в какой человек овладел умением, достиг совершенства в работе, он получил и собственное самоощущение. То, что было для него раньше иным и внешним, становится его уделом, как только он обретает трудовое сознание. Самоощущения работающего сознания содержат все моменты того, что составляет практическое образование: дистанцию от непосредственных влечений, потребностей и частных интересов, то есть требование

всеобщности. Практическое образование сказывается в том, что профессиональное дело выполняют целиком и всесторонне. Но это включает и преодоление того чуждого, что есть в работе по отношению к человеку, то есть полное претворение человеком этого чуждого в свое собственное. Отдать себя общему в своем деле означает одновременно уметь себя ограничивать, то есть сделать свое призвание целиком своим делом.

Теоретическое образование, что очевидно, выводит человека за пределы того, что он непосредственно знает и постигает. Его результат состоит в том, чтобы научиться придавать значение другому и находить обобщенные точки зрения. Узнавать в чужом свое (будь то ранее неизвестная наука с ее совершенно необычным для нас языком и стилем мышления, или же иная культура, отделенная от нас в пространстве и времени), осваиваться в нем – вот в чем основное движение духа [1, 51-55].

Если образование есть подъем к всеобщему, то остается «всего лишь» выяснить, что есть всеобщее. Гегель не дает дефиниции, что вполне естественно (нельзя объять необъятного), но в качестве иллюстрации приводит слова Руссо: «Законы государства должны иметь своим основанием всеобщую волю, но они вовсе не обязательно должны быть поэтому волей *всех*» [2, 269]. Попробуем прокомментировать эту мысль.

Не раз на лекциях, обсуждая тему всеобщего, один из авторов задавал студентам вопрос: имеются ли, по их мнению, в нашем обществе святые? Студенты с редкостным постоянством отвечают в духе Ф. М. Достоевского: может быть, и есть один-два, да и те где-нибудь в пустынях спасаются. Зато на вопрос, есть ли в нашем обществе жулики, отвечают твердо и уверенно: есть, в огромном количестве. Разместим одного-двух святых на вершине треугольника, основание которого образуют многочисленные жулики. Тогда по площади треугольника распределятся все прочие, обладающие разными соотношениями святости – жуликоватости. Воля всех как полное единодушие невозможна. Если мы создадим законы для святых, то и жить по ним смогут только святые. Впрочем, святым законы и не нужны. Создавать законы для жуликов нет никакого смысла. Попытаемся найти середину. Разделим наш треугольник линией, параллельной основанию, так, чтобы площади получившихся фигур оказались равными. Эта линия окажется пугающе близкой к основанию, так что наши законы будут крайне близкими к гипотетическим законам для жуликов. Трудно предположить, что именно здесь обнаруживает себя всеобщая воля. Остается, наверное, только один вариант: поднять эту линию несколько ближе к вершине, насколько это возможно, так, чтобы законы были все же выполнимы. Таким образом, всеобщее в данном контексте может означать предельно возможное в конкретных условиях.

Пожалуй, такое «прочтение» всеобщего применимо к образованию. В ходе практического (по Гегелю) образования человек осваивает способы деятельности. Но, как

известно, достичь цели практического характера (например, изготовить деталь требуемой конфигурации) можно многими способами. Обучающийся осваивает оптимальные, то есть наиболее эффективные из тех, которые выработаны к данному времени, то есть предельно возможное. В теоретическом образовании индивид овладевает основами науки, которая (согласно хотя бы М. Хайдеггеру) играет ведущую роль «внутри целого человеческой экзистенции». [5, 332]. Очевидно, что в наши дни, когда антисциентизм находится на пике моды, не все согласятся с тезисом о ведущей роли науки, но смеем утверждать, что самый антисциентизм как феномен общественного сознания возможен только при наличии науки и очевидности ее достижений. Приведем еще одно соображение. Усвоение *информации* (к примеру, такой, которую несут средства массовой информации) не требует от человека никаких усилий. Зато настоящее, понимающее освоение *научного знания* требует таковых, причем, не средних. Здесь мы снова встречаемся с предельно возможным.

Если же, по Гегелю, получая образование, стремясь подняться к всеобщему, мы превращаем иное в свое, то в этом процессе мы, вольно или невольно, вступаем в диалог с личностями, отличными от нас. При освоении гуманитарного знания это очевидно, применительно к точным наукам – не столь явно. Закон Ома, к примеру, не носит непосредственного отпечатка личности Георга Ома, но опосредованно она присутствует, хотя бы в том смысле, что Ом открыл именно этот закон, а его научные интересы имели определенную направленность. Эвклидова геометрия ничего не может нам сообщить о биографии Эвклида, круге общения, бытовых привычках и др., но раскрывает стиль и пафос его мышления, мышления человека, который решился *доказывать*, а не ждать, что какое-либо суждение будет принято на веру. В этом смысле геометрия открывает нам его личностную доминанту. Поскольку же открытия точных наук, как и штудии наук гуманитарных, всегда культурно обусловлены, то, изучая точные науки, мы осваиваемся в иных эпохах и культурах, открываемся другому, дополняя все то, что дают нам история, литература и др.

Из сказанного, в частности, следует, что образование само по себе, без каких-либо специальных воспитательных акций способствует формированию качества, которое сегодня принято называть *толерантностью*. Мы явно не похожи, например, на Михаила Бахтина, на Готфрида Лейбница (хотя бы в силу исключительно низкой вероятности подобных совпадений), но, осваивая их научное наследие, мы их принимаем.

Поскольку «образование» и «культура» в свое время «разошлись», вполне естественно встает проблема их соотношения. Она основательно разработана С. И. Гессеном. В «Основах педагогики» он выделяет две группы целей. Одни мы осуществляем не ради их самих, но потому, что они являются необходимыми средствами для чего-то другого. К

примеру, мы едим и пьем, а нередко и работаем для того, чтобы жить. Но имеются и другие цели, к которым мы стремимся ради них самих. К этим безусловным или абсолютным целям относятся ценности культуры: наука, искусство, нравственность, хозяйство и др. Они являются «целями в себе». Правда, и они нередко оказываются средствами для чего-то другого, например, наукой и искусством можно заниматься ради заработка, быть нравственным – из благоразумия. Но все же среди всех других целей именно культурные ценности выделяются тем, что служа орудиями другого, они кроме того ценны и сами по себе.

Далее выясняется, что цели, которые мы себе ставим в своей деятельности, двойственны по характеру своего осуществления. Одни из них допускают полное и окончательное осуществление, хотя бы они и были недостижимы для отдельных людей. Другие же не могут быть вполне достигнуты и, таким образом, исчерпаны. Именно таковы «цели в себе». Никто не может сказать, что он овладел всей наукой, разрешил задачи искусства, добра, справедливости. Культурные ценности неисчерпаемы, однако они не являются мнимыми целями. Они вполне реальны в том смысле, что на каждом отрезке времени нечто *может быть достигнуто*, а затем движение продолжается. Цель всякого образования состоит в превращении природного человека в культурного – насколько это возможно на данном отрезке времени, в конкретных условиях. Таким образом, и в этой версии присутствует всеобщее как предельно возможное [3, 32-36].

Обратимся к одной из современных версий. Н. С. Рыбаков в статье «Философия образования» пишет, что в широком смысле образование есть размещение человеком себя в мире. Образование есть никогда не прекращающийся процесс соотнесения, встречи человека и мира, результатом чего оказываются новые формы их взаимного бытия. Изучение того, как происходит упомянутое размещение, позволяет автору выделить четыре основных параметра образования.

Во-первых, образование есть вхождение человека в мир, то есть процесс «погружения» формирующегося человека в социокультурное пространство, в мир культуры, произведенной до него человечеством. То же самое писал С. И. Гессен.

Во-вторых, образование есть постижение человеком смыслов бытия. Без нацеленности на решение этой проблемы образование едва ли может быть названо образованием по своей идее. Задача, которая возникает в этой связи перед обществом и государством, вроде бы тривиальна: необходимо решить вопрос, чему и как учить формирующегося человека. Очевидно (автору статьи), что в комплексе учебных дисциплин должны более или менее гармонично сочетаться естественнонаучные и гуманитарные. Встает вопрос о методике обучения. Далее, постижение смыслов бытия должно соотноситься

с каким-то высшим смыслом. В противном случае мельчают жизненные ориентиры и ценности, а содержание образования неизбежно утилизируется. «Высший смысл» снова отсылает нас к теме всеобщего.

В-третьих, образование есть обретение человеком собственного образа. Вхождение человека в мир и постижение им смыслов бытия, несмотря на всю значимость этих процессов, тем не менее еще не означают полноты осуществления образования как реального процесса. Они либо только создают условия для формирования человеком его собственной человеческой сущности, либо просто вписывают человека в уже существующий мир бытия, мир культуры (обратим внимание – здесь приобщение к культуре уже считается недостаточным). Между тем вхождение человека в мир есть процесс и собственно формирования человека в его уникальности и индивидуальности. Обретение человеком собственного образа в узком смысле предполагает развертывание той или иной системы воспитания человека в образовательном процессе. В широком же смысле оно предполагает, что определенное общество, определенная культура ориентируют образовательный процесс на тот или иной идеал человека. То есть снова мы стремимся к пределу.

В-четвертых, образование есть пробуждение и становление духовности. В связи с этим встает вопрос: а что же такое дух и духовность? Согласно И. А. Ильину, духовность есть стремление к совершенству. Но в западноевропейской культуре, начиная с Нового времени, утверждается установка на познание мира таким, каков он есть. Таинственные высшие смыслы, поиск которых был характерен для средневекового религиозного мировоззрения, уходят. Вместе с ними из жизни современного человека уходит нечто глубинное, а духовность превращается в реликт, который только мешает современному человеку. А потому образование не выполняет своей главной задачи – делать человека духовным существом [4, 1099-1103].

Можно поспорить с автором по поводу того, что же такое духовность, но здесь в этом нет необходимости, поскольку тезис, согласно которому дух есть выражение всеобщего, для философии является инвариантным, а, следовательно, духовность есть стремление, приобщение к всеобщему. Таким образом, во-первых, можно заключить, что понимание образования как подъема к всеобщему не устарело, во-вторых, что всеобщее применительно к образованию может быть конкретизировано как предельно возможное на данном отрезке времени.

Предельно возможное не имеет точного измерения, тем более что у каждого человека свой предел. К тому же за пределом открывается беспредельное. Установка образования на формирование образа и стремление к реализации идеала равным образом свидетельствуют о принципиальной незавершенности процесса образования для индивида. Если речь идет об

образе Божьем, это значит, что образование есть стремление к абсолюту, которое не может быть завершено. Понятие идеала имеет множество значений, но среди них можно выделить два очевидных, связанных с нашей проблемой: идеал – абстрактная цель и идеал – эталон. Абстрактная цель вроде земного рая или коммунизма достижима лишь в пределе, в бесконечности. Эталон же вполне конкретен, имеется в наличии, но он потому и является эталоном, что все прочие объекты соответствующего ряда могут лишь приближаться к нему, не достигая его вполне.

Потенциальная бесконечность процесса образования (как «вперед и вверх», так и «в ширину») не исключает известной определенности, вносимой «объективной реальностью». Общество формирует (и оплачивает) систему образования, которая ведет индивида от одного этапа к другому, а потому вправе ожидать на каждом этапе вполне определенных результатов. Кроме того, высшее образование, как известно, называется еще и профессиональным, а потому общество ждет от индивида, его получившего, не столько универсальности и широты, сколько готовности к работе в рамках той или иной профессии. Профессионализм в принципе тоже может расти сколько угодно, но на каждом историческом этапе профессиональные требования (в их минимальном, а не предельном объеме) вполне конкретны. Кроме того, в рамках каждой профессии имеются еще и специальности (не будем спорить о терминах «специалитет – бакалавриат»), по которым, собственно, и осуществляется подготовка. Задавая необходимые требования к подготовке выпускника, сужая и специализируя содержание образования, общество, вольно или невольно, превращает *формирование образа* в *формование по образцу*. Если формирование образа в принципе не может быть исчерпано, то формование по образцу может быть точно спланировано и осуществлено в течение строго определенного срока.

В работах по философии образования нередко утверждается, что специализация ведет к становлению «одномерного человека», который в силу узкого мировоззренческого горизонта становится идеальным потребителем продуктов массовой культуры. Едва ли стоит спешить соглашаться со столь однозначной оценкой. Вспомним мысль Гегеля: не только теоретическое, но и практическое образование обеспечивает подъем к всеобщему. Всеобщее обнаруживает себя в любой единичности, каждая монада отражает вселенную. Можно ли утверждать, что, к примеру, талантливый высокопрофессиональный инженер стоит где-то на нижних ступеньках лестницы, ведущей к всеобщему, а эрудит, для которого эрудиция является самоцелью, поднялся выше? Что М. Т. Калашников находится дальше от абсолюта (образа, идеала – как угодно), чем многократный победитель в игре «Что? Где? Когда?» А. Друзь? Есть основания утверждать, что обе версии (то есть установка на образ и на образец),

будучи реализованными в единой системе образования, образуют типичное отношение противоположностей, каждая из которых не может существовать без другой.

### **Список литературы**

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – С. 51 – 55.
2. Гегель Г. Логика // Гегель Г. Соч. в 12 т. Т.1. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1929. – С. 269.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – С. 32-36.
4. Рыбаков Н. С. Философия образования // Глобалистика: Энциклопедия. – М.: ОАО Изд-во «Радуга», 2003. – С. 1099-1103.
5. Хайдеггер М. Что такое метафизика? // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 332.

### **Рецензенты:**

Чекалева Надежда Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ОмГПУ, г. Омск.

Нефедова Людмила Константиновна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии ОмГПУ, г. Омск.