

А.А. Гусейнов

ОБРАЗОВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ, ВОСПИТАНИЕ

Обучение, воспитание, образование – три понятия, которые тесно связаны между собой. Если не претендовать на их исчерпывающие определения и не входить в сопряженные с этим споры, а ограничиться самоочевидными констатациями, которые достаточны для того, чтобы отличать эти понятия друг от друга, то можно сказать следующее. Обучение – процесс передачи знаний и умений от тех, кто обладает ими, тем, кто ими не обладает. Воспитание – целенаправленное социально-нравственное дисциплинирование индивидов (по преимуществу детей и юношей) со стороны тех, кто в той или иной форме уполномочен обществом быть воспитателями. Образование – институционализированное единство обучения и воспитания. В образовании существенно, что оно не может быть сведено ни к тому, ни к другому. Учитывая, что обучение нацелено на интеллектуальное развитие, а воспитание на формирование нравственно-волевых качеств, образование не может не быть их единством. Это означает, что образование охватывает индивида в полноте всех душевных проявлений и представляет собой процесс его человеческого роста. Принятое подразделение современного образования на начальное, среднее, высшее, сверхвысшее (аспирантура, докторантура) обозначает конкретные общественно и личностно-значимые состояния (уровни) развития индивидов: овладение грамотой, обретение зрелости, получение высшей квалификации, приобщение к интеллектуальной элите.

Конкретное соотношение, удельный вес обучения и воспитания могут меняться в зависимости от самых разных факторов. Однако такое изменение не может доходить до нивелирования какого-то одного из этих двух аспектов образования. Принципиально неверно поэтому придавать их

соотношению форму дилеммы, как это, например, имело место в спорах шестидесятих годов прошлого столетия, когда был в ходу такой звучный афоризм: является ли студент сосудом, который надо заполнить, или факелом, который надо зажечь? На самом деле студент всегда и то и другое: и сосуд в той мере, в какой обогащает свою память новыми знаниями, и факел в той мере, в какой обнаруживает страсть к познанию и в целом стремится стать лучше. Разумеется, между обучением и воспитанием неизбежны, допустимы и даже желательны напряжения (тот, кто работает со студентами, знает, что напряжения возникают постоянно, что найти каждый раз нужную пропорцию между творчеством и тренингом, самостоятельностью и освоением проторенных путей—нелегкое дело). Однако напряжения эти имеют свои пределы и являются продуктивными только в рамках образования как личностно-формирующего процесса. Основополагающие идеи по данному вопросу были высказаны еще в древности, в частности, в знаменитом споре между Протагором и Сократом, о котором рассказал Платон в диалоге «Протагор».

Протагор, родоначальник античного просвещения, веривший и впервые заявивший философское учительство как профессию, выдвинул тезис, согласно которому человека можно научить быть добродетельным. Сократ резонно возражал ему: если бы это было возможно, то почему многие добродетельные мужи не научили этому своих детей и почему в городе не существует профессионалов по части добродетели наподобие зодчих, корабельщиков и других специалистов? Расхождения между философами касались вопроса о роли знания по отношению к добродетели. Протагор рассматривал знания как средство, которое человек может использовать для своих целей и интересов, подобно тому, как мастер использует орудия; и софисты учили логическим ловушкам и прочим хитростям, направленным на то, чтобы победить в споре, обернуть разговор в свою пользу. Сократ же саму добродетель считал знанием; он полагал,

что нет иного критерия, позволяющего отличить знание от незнания, кроме нравственного качества образа жизни. Он говорил, что пищу можно, купив у торговца, унести в сосуде и хранить дома, чтобы употреблять её, посоветовавшись предварительно со знающим человеком; «знания же нельзя унести в сосуде, а поневоле придется, уплатив цену, принять их в собственную душу и, научившись чему-нибудь, уйти либо с ущербом для себя, либо с пользой» (Протагор, 314 в)¹.

Говоря современным языком, Протагор акцентирует внимание на обучении, а Сократ на воспитании. Для первого – важно само знание, независимо от ценности нравственного намерения, для второго – самым важным является именно нравственность, то, что происходит с человеком, овладевающим знанием. При всей серьезности различий в позициях, Протагор и Сократ цель образования юношества видят в добродетели. И поэтому спор между ними, по сути дела, есть спор о том, что такое добродетель. Именно это общее для них убеждение, согласно которому образование нацелено на добродетель, человеческое совершенство, имело программное значение в процессе институционализации образования в рамках европейской культуры. И оно сохраняет свою актуальность в наши дни.

Сегодня, как и в далекой Античности, мы нуждаемся в воспитательном идеале, без которого вообще не может существовать пространство публичной жизни и который остается *сверхмотивом* всякой свободной деятельности человека, тем более такой ключевой как образование. Можно даже сделать предположение, что кризисные процессы в современном образовании – при всем многообразии их внешних форм и специфичности протекания в разных странах – в решающей мере обусловлены кризисом его духовно-нравственных оснований, связанных с утерей общей идеи человека. В этой связи встает ряд вопросов, которые касаются самой философии образования.

¹ Платон. Сочинения. В 3 т. М., 1968. Т. I. С. 195.

1. Образование – специфический феномен эпохи письменной культуры. Оно представляет собой способ передачи социального и духовного опыта, который поддается письменной фиксации и имеет по преимуществу форму знания. Оно в общих рамках общественного разделения труда выделяется в особую сферу деятельности, кратко именуемую школой. Школьное образование как основная форма наследования культурно-значимого опыта, преемственной связи между поколениями пришло на смену устной фольклорной культуре, непосредственно вмонтированной в язык практической жизни. Оно не отменило стихийно-фольклорные формы обучения и воспитания, но сместило их на периферию – процесс, который зашел настолько далеко, что в наши дни даже кормление и пеленание ребенка матерью осуществляются через посредство книг и в ходе специальных курсов.

В настоящее время происходит качественная смена форм культурной жизни – переход от элитарно-письменной культуры к культуре массовой, аудиовизуальной. Внешне это даже выглядит как некий возврат к дописьменной культуре (не нужно, например, иметь очень богатое воображение, чтобы увидеть некое сходство современных поп-концертов и танцев первобытных племен вокруг костра). Первый вопрос, на который следует ответить, состоит в следующем: не связана ли утрата воспитательного идеала с этим переходом?

Ориентация на человеческое совершенство, определенный идеально заданный личностный образец замкнута на письменную культуру, книгу, школу. Письменная культура, во-первых, требует от овладевающего ею индивида усилий, самоограничений, дисциплины, что обосновывается необходимостью подняться на более высокую ступень развития, адекватную идее человека. Во-вторых, она предполагает цельный, осмысленный взгляд на универсум знания. Наконец, в-третьих, она является личностно выраженной,

реализуется в поле индивидуально ответственного существования. По всем этим пунктам массовая культура отличается от письменной. Массовая культура является непосредственной и облегченной (если даже для того, чтобы сидеть за телевизором или танцевать всю ночь, и нужны усилия, – то эти усилия совсем иного рода, чем те, которые требуются для каллиграфического письма или изучения древнего языка). Она не предполагает рационально аргументированного, знающего отношения к миру, вообще склонна смазывать границы между знанием и незнанием; для неё, если пользоваться языком так называемой постмодернистской философии, все является текстом – и книга, и колдовство шамана, и выкрутасы поп-звезды. Массовая культура оправдывает свое название тем, что существует в массовой форме и усваивается индивидом в составе массы.

Школа, разумеется, остается школой: она связана с письмом, чтением, счетом, опытно-логическими процедурами рационального мышления. Однако под давлением массовой культуры вся эта атрибутика письменной культуры все больше приобретает технический статус, лишается своего культурного смысла, концентрировавшегося в личностном идеале. В этом смысле симптоматично, что изменения в современной школе идут под лозунгом «Детям трудно учиться» и направлены на то, чтобы облегчить им учебу и вообще преподавание в школе. Речь идет не только о физических нагрузках, а прежде всего о нагрузках душевных. Вспомним слова Витгенштейна в «Логико-философском трактате» (фр. 392): «Мне представляется, что воспитание человека сегодня направлено на то, чтобы уменьшить способность к страданию. Школа ныне слывет хорошей, “если дети хорошо проводят там время”».

Образованность в форме письменной культуры первоначально, в период зарождения, имела маргинальный и подсобный (технический) характер; образованные люди часто являлись просто рабами, слугами, находились в услу-

жении гениев устного слова. В этом отношении показательна фигура пророка Мухаммеда, который заложил основы исламской цивилизации, являющейся классическим примером письменной цивилизации, цивилизации книги, но сам, как считают мусульманские богословы, в школьном смысле слова оставался безграмотным. Не происходит ли и сегодня диверсификация понятий человека культурного и человека грамотного, образованного, знающего?! Один пример. Несколько лет назад журналист брал интервью у одного всемирно известного артиста, танцора, – человека, весьма почитаемого в России, и задал ему вопрос: «А что Вы читаете?». Артист ответил: «А я ничего не читаю». – «Как?» – изумился журналист. – «А так, я вообще не умею читать», – обескураживающе улыбнулся артист и добавил: «Зачем мне читать – я танцую». Возможно, это – крайний случай, когда культовая фигура массовой культуры вообще не умеет читать; мало ли какие казусы бывают в жизни. Однако очень показательно, что артист счел возможным и приличным открыто об этом сказать, а телевидение – дать в эфир.

2. Образование прошло две большие стадии (формации) в соответствии с тем, было ли общество полуобразованным или оно достигло уровня всеобщей образованности.

На первой стадии образование являлось достоянием привилегированных (аристократических) сословий и само рассматривалось как выражение аристократизма. Философское осмысление и санкцию этого процесса мы находим у Аристотеля, который связывал высшее счастье (первую звездемонию) с умственной, созерцательной деятельностью. Это означает, что господствующее положение в обществе (аристократизм, принадлежность к избранным, благородным сословиям) – не просто факт и не дар судьбы, а еще и нравственная задача, которая реализуется через умственное, духовное развитие. Здесь образование выступает прежде всего как достижение, человеческий идеал. У Плутарха есть такое свидетельство. Когда Александр Македонский, будучи в азиатском походе, узнал, что Аристотель опубли-

ковал свои сочинения о природе, послал своему бывшему наставнику недовольное письмо – мол, если все будут знать тайну знания, то чем же мы, цари, будем отличаться от остальных людей. Аристотель ответил своему царственному ученику в духе того, что приобщенность к тайне знания не зависит от того, хранится ли само знание в тайне или нет. По-видимому, Аристотель хотел сказать, что овладение знаниями – не внешний процесс, оно не тождественно обладанию какой-либо вещью, а представляет собой некий уровень личностного развития, образ жизни, который заведомо недоступен неаристократическим (нецарским) условиям, поскольку они лишены досуга.

Переход к всеобщему образованию имел исключительно важное значение в истории европейского человечества, он произошел в Новое время, в буржуазно-демократическую эпоху и явился одним из специфичных признаков этого времени и этой эпохи. При этом решались, по крайней мере, три кардинальные задачи. Первая – формирование граждански ответственной личности. Преодоление социального патернализма требовало приобщения индивидов к знаниям, их умственного развития как условия самостоятельных и зрелых суждений. Образованность считалась одним из свидетельств гражданской правомочности. Как сказал кто-то из философов (кажется, Вольтер), только образованный может быть свободным. Вторая задача – преодоление сословных преград во имя национального единения. Пространство всеобщего образования совпадало с пространством национально-государственной жизни. Школа формировала образ мыслей и язык, позволявшие людям жить совместной публичной жизнью, несмотря на разделяющие их религиозные, этнические, социальные и иные различия. Третья – подготовка грамотных просвещенных работников для динамично развивающихся производств. В индустриальном обществе люди реализуют свои общественные потенции в рамках профессиональных занятий, требующих длительного, систематического, целена-

правленного обучения. Общая подготовка, необходимая для последующей специализации деятельности, как и сама такая специализация – важная функция современной школы.

В процессе перехода ко всеобщему образованию решались, как мы видим, задачи, связанные и с воспитанием (формирование национально мыслящего, ответственного гражданина), и с обучением (подготовка знающих людей, обладающих научными навыками мышления и взглядом на мир). Обе эти задачи были теснейшим образом связаны. Первая – в решающей мере осуществлялась через вторую. Это было эффективно до тех пор, пока сама образованность символизировала гражданскую позицию, новые качества жизни. Однако по мере того, как всеобщее образование переставало быть завоеванием, требовавшим от человека и общества почти героических усилий, и становилось повседневностью культуры, когда за образование не только не надо было бороться, но к нему даже стали принуждать, функция обучения оказалась в школе основной, по сути дела, единственной. Пайдейя, если воспользоваться греческим словом, обозначавшим воспитательный идеал, трансформировалась в педагогику. Воспитание в духе демократических идеалов сегодня обеспечивается главным образом содержанием, идейными акцентами предметов гуманитарного цикла – истории, литературы и др. Но это – очень слабая гарантия, ибо эти предметы также могут усваиваться поверхностно, формально. Они не гарантируют убеждений; печальный опыт марксистского образования в Советском Союзе является тому подтверждением.

3. Базовым для образования как общественного института является отношение «учитель – ученик». Оно фиксирует специфику образования, в отличие от других общественных институтов, и составляет основу его иерархизированной структуры.

Учитель является учителем прежде всего потому, что ему есть, чему учить, и он знает, как это делать. Он является носителем знаний и умений, необходимых для челове-

ческого становления индивида, овладения (в той или иной полноте) культурными достижениями и социальными возможностями эпохи. Но не только. Понятие «учитель» имеет также нравственное содержание. Учитель выступает для ученика в качестве человеческого образа, который своим примером удостоверяет облагораживающее влияние знаний. Он как бы говорит: учись и будешь таким, как я. И если, например, учитель оказывается нравственно неприемлемым для учеников, то это ставит под сомнение ценность и даже нужность того, чему он учит, ибо возникает подозрение, что порочность его натуры является следствием его знаний. Само понятие и образ учителя в том виде, в каком они исторически сложились в культуре и закрепились в общественном сознании, свидетельствуют о единстве обучения и воспитания.

Не вызывает сомнения, что сила нравственного воздействия учителя на ученика связана со знанием им предмета. Применительно к деятельности учителя (как и при рассмотрении вопроса в общей постановке) столь же неверно полностью разводить знания и нравственность, сколь и отождествлять их. Речь следует вести о пересечении, связи, взаимовлиянии этих двух аспектов духовной жизни. В понимании данного вопроса существуют разные философско-теоретические и культурно-исторические традиции, две из которых в рамках интересующей нас темы представляют наибольший интерес. Одна из них – превалировала в ряде восточных культур, другая – была доминирующей в западно-европейской культуре.

Один из любимых учеников Конфуция трижды в день вопрошал себя, повторял ли он то, что ему преподавали². Он, как и другие ученики, не задавался вопросом, насколько мудро, справедливо и истинно то, что сказал Конфуций. Им важно было понять, в чем заключается мудрость слов учителя. А в том, что слова эти заключают в себе мудрость, они не сомневались, не сомневались даже тогда, ко-

² См.: Переломов Л.С. Конфуций. Лунь Юй. М., 1998. С. 297.

гда учитель давал разные ответы на один и тот же вопрос. В этом они были убеждены заранее и безусловно, сам тот факт, что это сказал учитель, уже был гарантией истинности и означал, что этому надо следовать. Гробница грозного завоевателя Тимура в Самарканде менее величественна, чем гробница его учителя и расположена за последней. Оказывается, сам Тимур распорядился похоронить его в ногах своего учителя. Мир лежал у его ног, а он захотел лежать в ногах учителя. Я не знаю, какие индивидуальные особенности биографии Тимура и его взаимоотношений с учителем лежат за этим фактом, но я вижу его символическое значение, отражающее исключительно высокий статус учителя и, в целом, ученого человека в мусульманском мире. Если приведенные свидетельства рассматривать как выражение восточной версии учителя, то последняя состоит в том, что знающая мудрость рассматривается как следствие нравственной мудрости. Учитель несет истину в меру своего совершенства. Здесь нравственный авторитет учителя предшествует его собственно учительскому авторитету.

Западно-европейский тип отношений «учитель – ученик» построен, в целом, на ином понимании связи между нравственностью и истиной. В нем очень силен антиавторитарный момент (я сейчас отвлекаюсь от вопроса о том, какие изменения в этом отношении происходили с течением времени в самой европейской культуре, особенно в процессе перехода от традиционного Средневековья к инновационному Новому времени, а беру антиавторитарность как общетипологическую характеристику европейской культуры образования). Сократ, харизматический основоположник европейского Просвещения, был, как известно, обвинен и осужден за то, что, как считалось, дурно влиял на молодежь: учил ее руководствоваться своим собственным, глубоко продуманным и аргументированным убеждением. Платон, самый талантливый ученик Сократа, был озабочен вовсе не тем, чтобы точно воспроизвести слова учителя; он

всю жизнь рассказывал, как он, Платон, понимает Сократа и как вообще его надо понимать. Аристотель, гениальный ученик Платона, свое отношение к учителю определил в выражении, которое со временем стало своего рода афористической формулой ученого сословия: «Платон – мне друг, но истина дороже». Сперва истина, а потом учитель; к учителю – через истину, а не к истине – через учителя. Так можно определить отношение учителя и ученика в западно-европейской модели образования. Основная установка здесь состоит не в том, чтобы походить на учителя, тянуться к нему, а в том, чтобы пойти дальше, подняться над учителем. И учитель нацеливал ученика на то же самое: «Победителю-ученику от побежденного учителя» – эта надпись, которую Жуковский сделал на портрете, подаренном Пушкину, стала такой же крылатой, как и приведенные выше слова Аристотеля о Платоне. Согласно европейской версии образования, награда учителя состоит в превосходящих успехах ученика. Она нацеливает на жажду знаний и апеллирует единственно к авторитету разума. Учитель считается нравственным авторитетом не сам по себе, а только в той мере, в какой он выступает носителем истины, «передовых» взглядов, посредником в процессе усвоения знаний. В истории европейской культуры мы найдем много фактических и литературных примеров, когда учитель высмеивался учениками из-за его ограниченности, заскорузлости, тупости, и почти не найдем примеров благоговейного и смиренного отношения к нему.

Нравственно-воспитательный потенциал учительства в западно-европейской версии образования, на которую мы ориентируемся сегодня (и с небольшими отклонениями ориентировались в советские годы), прямо и существенно зависит от высокого ценностного статуса науки и научных знаний в человеческой жизнедеятельности, а также от той большой роли в овладении знаниями, которую играет учитель и возникающая вокруг него атмосфера. Оба этих источника личностно-формирующей миссии учителя и образо-

вания в целом в настоящее время истощаются. Наука и знания уже не являются в общественном сознании тем, чем они были на заре новоевропейской цивилизации и оставались, по крайней мере, до середины XX века. Они не рассматриваются как магистральный путь человеческого счастья и гуманистического возвышения общества. Парадоксальная диалектика истории состоит в том, что чем более наука и сопряженные с ней технологии опережают в своих результатах самые смелые и фантастические ожидания, которые с ними связывались в прошлом, тем сильнее разочарования в их нравственно-одухотворяющих и социально-возвышающих следствиях. В Новое время (эпоху Модерна, как сейчас говорят) сверхмотивирующей основой деятельности, определявшей и необычайно высокий общественный статус образования, было убеждение, что свет знаний и практические результаты научно-технического прогресса преобразуют жизнь в духе идеалов справедливости и человеческого братства. Суровый и фундаментальный факт наших дней состоит в том, что наука и техника невообразимо повысили производительные возможности людей, но не привели—и даже не приблизили—их к новой Атлантиде.

Осознание данного факта на уровне общественных нравов, поведенческих схем привело, в частности, к тому, что этически мотивированное благоговейное отношение к образованию сменилось по преимуществу прагматическим, инструментальным отношением. Это означает одновременно и изменение отношения к учителю (профессору), который теперь интересуется не более чем носителем соответствующих знаний и усилий. У него берут уроки, автографы берут у других. Но и в качестве носителя знаний фигура учителя сегодня поставлена под сомнение, во всяком случае не занимает того центрального места, которое занимала в процессе обучения раньше. Это связано с совокупностью факторов, элиминирующих из образовательного процесса субъективно-личностное начало. Достаточно назвать огра-

нические образовательно-информационные возможности компьютерных технологий, хорошо отработанные методики самообучения, нарастающую стандартизацию образования.

Современные трудности образования носят, таким образом, системный характер, касаются его институциональных основ. Они в решающей мере обусловлены тем фактом, что происходит смена типа цивилизационного развития, в ходе которого просветительский идеал человека и общества, делавший основную ставку на познающий разум, теряет свою действенность. В свое время Кант определил Просвещение как совершеннолетие человека, которого он достигает благодаря мужеству пользоваться собственным умом и свободе публичного применения разума. Он рассматривал освобождение человека от невежества, опору на собственный разум и обретение им нравственного достоинства как один и тот же процесс. Сегодня и философия, и широкая публика, каждая на свой лад, зафиксировали, что просвещение не делает людей просвещенными в кантовском смысле слова, высокий ум не ведет к возвышенности души. Низведение знаний до этически нейтрального фактора в образовании обернулось утилитаристским снижением мотивации со стороны всех, кто в нем участвует. В данном отношении весьма показательно, что об образовании стали говорить как о сфере услуг, рассматривая его тем самым как один из элементов комфортной жизни. Ещё одним знаковым симптомом, свидетельствующим об изменении ценностного статуса образования, является его коммерциализация. Система образования – как она сегодня существует – исходит из презумпции, что люди учатся для того, чтобы получить нужные им знания, а не для того, чтобы стать лучше. Образование упрощается до обучения и, поскольку овладение знаниями и умственное развитие не связываются более с нравственным совершенствованием, лишается своей второй составляющей – воспитания.

Слово «образование» происходит от слова «образ», означающего в своей первооснове изображение, картину, лицо, икону. И сегодня в живом языке «образование» и производные от него слова употребляются, как правило, в контекстах, где речь идет о создании новых форм, составлении целого из частей, придании другого облика чему-либо и т.д. («образование новой кафедры», «скопление машин образовало затор», «образовать из простых предложений сложное» и т.п.). Этот заключенный в слове смысл является существенным и для понятия образования как общественного института. Образование без воспитания, без направленности на определенный образ личности – узко, неполно, есть нечто такое, что не соответствует своему понятию. Конечно, в образовании в нашей стране (и не только в ней) много содержательных, методических, организационных, кадровых, финансовых и других проблем. Но если выделить среди них главную, то ее можно обозначить как потерю смысла. Нет ясного ответа на вопрос: для чего образование, с каким идеалом человека и общества оно связано. Вопрос об идеале человека и общества имеет более широкую природу и касается, разумеется, не только образования, но образования в первую очередь, поскольку оно: а) имеет дело с формирующимися, становящимися индивидами и б) реализуется в более жестко организованных и целезаданных формах, чем многие другие общественные институты.

Новый воспитательный идеал образования упирается в новое, адекватное современной эпохе, понимание смысла жизни, возможностей и предназначения человека. Речь идет о глубоких духовных преобразованиях. Их осуществление – исторический процесс. Было бы крайне безответственно предлагать на этот счет какие-то умозрительные схемы. Но еще более безответственно отказаться от теоретических и практических поисков в данном направлении. И хотя мы не можем ответить на многие вопросы, относящиеся

к воспитательной функции образования, тем не менее некоторые важные суждения на этот счет можем сделать.

Мы достаточно уверенно можем утверждать, что образование не существует вне воспитания. Также очевидно: воспитание нельзя рассматривать как момент или следствие обучения. Отсюда, с большой долей вероятности, можно сделать заключение, что в рамках современной системы образования необходимо сформировать самостоятельную подструктуру воспитания, существующую наряду с обучением, хотя, разумеется, в согласованности, взаимосвязи с ним. Как ни абстрактны данные обобщения, они тем не менее обозначают направление размышлений и продуктивных практических поисков, ориентированных на то, чтобы восстановить разрушенное единство обучения и воспитания.