

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ФОРМИРОВАНИЕ ПЛАНЕТАРНО-КОСМИЧЕСКОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ

Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет им. Г. Сковороды

Рассмотрена стратегическая цель философии образования – формирование планетарно-космического типа личности. Обоснована методология формирования образа человека будущего.

Введение

Взросший интерес исследователей к философской проблематике образовательной деятельности вызван, прежде всего, объективной и теперь уже осознаваемой обществом ролью образования в решении глобальных проблем. В последнее время образование начинает рассматриваться как стратегически важная сфера жизни общества. Являясь фундаментальным условием осуществления человеком своих гражданских, политических, экономических и культурных прав, образование признается как важнейший фактор развития и усиления интеллектуального потенциала нации, гарант самостоятельности и международной конкурентоспособности общества. Качественное образование способствует развитию демократии и общественной солидарности за счет того, что формирует в обществе отношения терпимости и милосердия, воспитывает хорошо осведомленных, целенаправленных, последовательных в поведении граждан, которыми нелегко манипулировать с помощью демагогии и лозунгов.

Постановка задачи

Исходя из сказанного задача статьи – выявить стратегическую цель философии образования и обосновать методологию формирования образа человека будущего.

Основная часть

По мнению В. Андрущенко, Н. Михайлова и др., философию образования нецелесообразно выделять в отдельное направление философии [8]. Философия образования развивается в рамках социальной философии, организуя комплексное и междисциплинарное изучение системы образования. Как научная дисциплина философия образования объединяет «внешние» по отношению к системе образования социальные науки с «внутренними», и в частности с педагогикой. По большому счету, предмет философии образования – это не только философское осмысление самого процесса получения знаний, умений и навыков, но и масштабное изучение культурных достижений и ценностей, призванных удовлетворить потребности системы образования. Философия привносит в педагогику главное и отсутствующее в ней – масштабное видение социальных трансформаций и доминирующие на данной исторической ступени мировоззренческие концепции. Очень часто борьба противоречащих друг другу педагогических школ, вторящая противостоянию социальных групп с полярными интересами, разрушает педагогический процесс изнутри, отвлекая его на выяснение второстепенных вопросов или решение малозначимых для общества задач. Философия образования, выдвигая общие, системные и фундаментальные задачи, объединяет различные педагогические направления и привносит в процесс образования целостность и гармоничность. Если педагогика конкретизирует формы необходимого для изложения знания, разрабатывая систему изложения, реализующую цели и задачи образования, то философия образования устанавливает сущность системы образования как социального института, его содержание и взаимодействие с другими социальными институтами общества, а также место в системе образования процесса воспитания.

Взаимодействие философии образования и педагогики – это взаимодействие триады: философия – философия образования – педагогика [8]. Философия как наука про смысл человеческого бытия, как учение про общие законы существования мира, жизни и разума имеет возможность через философию образования рассмотреть смысл и общие закономерности становления и развития системы образования, проанализировать функции этих систем в обществе. В свою очередь, педагогика как наука о воспитании и обучении человека, через философию образования в состоянии привлечь современные концепции мироустройства, раскрывающие место и значение человека в материальном мире и в масштабах Земли, а также другую масштабную аналитику, которая, как правило, закладывается в основу внутреннего мира подрастающего поколения.

Возвращаясь к первоисточкам понятий «философия» и «образование», констатируем, что «философия образования» как предмет, это, прежде всего, дисциплина принуждающая, направляющая, изначально планирующая свое воздействие, а также заранее представляющая тот конечный, идеальный образ, во имя которого и осуществляется планируемое воздействие, как на отдельного человека, так и на микро- и макросоциальные группы. Философия образования, как предмет, – это не просто статистическая аккумуляция знаний из философии и педагогики, это дисциплина, осуществляющая направленное действие на достижение мудрости в вопросе «придать чему образ», формирующая не просто личность, а конкретную, соответствующую представляемому образу.

Из определений В. Даля следует и другое, более масштабное понимание философии образования. По В. Далею, философия как мудрость – это «основанный на добре и истине», это «в высшей степени разумный и благонамеренный»; в свою очередь, образование – это «придать образ» не просто человеку, а поколению. Отсюда следует, что философия образования – это предмет, определяющий не только «образ» человека, но и основы формирования человеческого поколений, обеспечивающий преемственность поколений и, соответственно, целостность цивилизации.

Стратегическая цель философии образования – это становление планетарно-космического (творческо-гуманитарного) типа личности как целостного объекта культуры [11]. Акцентирование на «космичности» личности, с одной стороны, указывает на связь с философско-гуманистической традицией, согласно которой человек и Вселенная образуют единый мир, в котором человек (микрокосм) является отражением Вселенной (макрокосма), с другой стороны, подчеркивает актуальность современных космологических концепций, пытающихся обосновать закономерное появление человека в материальном мире.

С современной научно-философской точки зрения некорректно рассматривать этапы формирования и развития личности, не учитывая закономерный характер появления человека в структуре Мироздания, потому что:

– во-первых, влияние космоса на развитие жизни и цивилизации на Земле – это достоверно установленный научный факт;

– во-вторых, без учета понимания закономерности своего появления в структуре Мироздания в значительной степени искажаются такие важные для человека ответы на вопросы: «о сущности человеческой жизни», «смысле человеческого существования», «о целях человеческого бытия», «о происхождении жизни и человека», «о перспективах развития человеческого общества» и т.п.;

– в-третьих, в значительной степени суживается понимание масштабов деятельности человека и общества;

– в-четвертых, ограничивая свои исследования масштабами Земли, человек изначально закладывает в свое *миро-восприятие* ошибочное представление, потому что все процессы и явления, происходящие на Земле – это лишь частный аспект процессов и явлений, происходящих в космосе и, отгораживаясь от всего внеземного, человек преувеличивает значимость земных явлений, создавая предпосылки для геоцентризма, антропоцентризма, биоцентризма и т.п.

Формирование планетарно-космического типа личности как целостного субъекта культуры возможно только на основе использования методологического аппарата и потенциальных возможностей «философии образования» как научной дисциплины. Через философию «философия образования» задействует наиболее передовые исследования космологии, физики, нейрофизиологии, психологии, и других научных дисциплин, достижения которых философия отображает через призму сложившихся и наиболее актуальных мировоззренческих концепций, а через педагогику «философия образования» привлекает наиболее передовые методы воспитания и обучения, тем самым воздействуя на формирующийся внутренний мир подрастающих поколений.

Образование (как и наука) в любом обществе выполняет когнитивные (познавательные-практичные) и социальные функции. И если когнитивные функции в большей части универсальны, то социальные функции для каждого общества – различны. С одной стороны, различие социальных функций образования – это необходимый культурный процесс, обеспечивающий идентификацию конкретного общества в культуре цивилизации, с другой стороны, разнообразие социальных функций системы образования без некой единой стратегической линии приводит к разобщенности человеческого общества в масштабах Земли, к деструктивности внутри цивилизации как целостного организма. Системы образования, не объединенные стратегическими целями, в конечном итоге приводят к столкновению интересов и нетерпимости в обществе, милитаризации и вооруженным конфликтам. Поэтому одна из задач, стоящих перед философией образования, – объединить социальные функции государственных систем образования, придать целостность и направленность цивилизации, при этом сохранить самобытность культуры народов, заселяющих нашу планету.

Планетарно-космический тип личности – это образ человека будущего, который отличается от образа современного человека по следующим основным характеристикам:

Во-первых, знание своего прошлого, причем не только исторического, связанного с развитием общества, а космического, связанного с этапами формирования и развития структуры Мироздания. Только такой, *масштабный* подход к прошлому цивилизации раскрывает перед человеком истинный смысл его существования, отвечает на вопрос «о месте человека в материальном мире» и «о предназначении человечества».

Во-вторых, масштаб мышления. Планетарно-космический тип личности умеет мыслить планетарными масштабами, организовывать взаимодействие процессов, происходящих в масштабах Земли с активностью космоса (т.е. организовывать взаимосвязь локальных процессов с глобальными). Одна из основных проблем современной цивилизации заключается в том, что стратегические решения, принимаемые в том или ином правительстве (в той или иной части планеты), нацелены на решение локальных проблем,

практически не связанных и не скоординированных с планетарной активностью цивилизации. Но любая локальная активность, не соответствующая тенденции развития цивилизации, изначально деструктивна и проигрышна. Развития и процветания достигают только те государства (и, соответственно, те стратегические решения), которые связывают локальные решения с особенностями закономерного развития цивилизации.

В-третьих, последовательность деятельности. В космологии существует фундаментальный принцип «матрешки», который с физико-математической точки зрения обосновывает, что каждое событие (процесс, явление) происходящее в мире, в том числе и в масштабах ноосферы, с одной стороны, основано на предшествующем событии, с другой стороны, заключает в себе начало следующего события. В этом и заключается содержание преемственности: знание прошлого раскрывает понимание настоящего и одновременно позволяет прогнозировать будущее. Как только любая микро или макро социальная группа в структуре цивилизации или в результате очередной «революции», или по другой причине, «отказывается» от своего прошлого и начинает строить свое существование «по-новому», она изначально вносит деструктивность в свое настоящее и лишает себя будущего. Фундаментальные законы существования мира не оставляют никаких других альтернатив.

В-четвертых, целенаправленность деятельности. Для того, чтобы любая деятельность была последовательна и прогнозируема, нужно с самых первых этапов образовательного процесса в основу внутренней системы взглядов детей закладывать понимание того, какому виду деятельности они хотят посвятить свою дальнейшую жизнь и каких результатов на этом поприще они планируют достигнуть. Целенаправленная деятельность, это прежде всего актуальность глобальной цели, т.е. цели всей жизни, и достижение определенного множества целей частных, которые организуют последовательность воплощения глобальной цели. Глобальная цель деятельности – это ориентир и постоянный стимулятор жизненной активности человека, частные цели – это мобильная, формирующаяся в зависимости от особенностей повседневного существования структура «прохождения» жизни в направлении ориентира.

Практически все ученые, работающие в области философии образования, отмечают принципиальную важность мировоззренческих ориентиров не только для полноценного процесса воспитания и обучения, но и для полноценной жизни человека и общества в целом.

Для формирования планетарно-космического типа личности используется, главным образом, философско-антропологическая методология в сфере образования. Этапы формирования и использование в педагогической деятельности философско-антропологической методологии глубоко исследованы в высокопрофессиональной монографии А. Запесоцкого «Образование: философия, культурология, политика» [7]. Выделим наиболее важные аспекты в аргументации Запесоцким актуальности философско-антропологической методологии в педагогической деятельности.

Во-первых, как подчеркивает А. Запесоцкий, отечественные образовательные концепции формировались в зоне пересечения двух традиций. Одна из них берет свое начало со времен Киевской Руси, вторая – общеевропейская, отражающая достижения эпохи Просвещения и немецкой классической философии (Ж. Руссо, И. Кант). Но лишь в начале XIX века феномен образования в различных социально-гуманитарных науках стал осмысляться как явление культуры, что позволило понять его функциональную наполненность. В философии XIX века утверждается непродуктивность игнорирования антропологизма, искусственного противопоставления его материалистической и идеалистической парадигм. Образование рассматривается как сфера деятельности, непосредственно влияющая на судьбы отечества.

Тогда же был сформирован педагогический принцип «познания и самопознания человека», который можно интерпретировать как выражение антропологической методологии. Именно в этот период известные российские педагоги раскрыли «человеческое измерение» образования. В частности, Александр Галич (1783-1848) российский психолог, эстетик, философ, преподаватель Царскосельского лицея, впервые обосновал значение философско-культурной антропологии, которая «не есть физиология, не есть и психология, <...> она есть человекознание, ибо должна объяснить и духовное, и материальное в жизни человека» [7, с.37].

Идеи А. Галича были подхвачены такими педагогами, как К. Ушинский, Н. Пирогов, В. Острогорский, А. Каптерев, В. Водовозов, Н. Неклюев, П. Лесгафт. Их мировоззрение и педагогическую практику объединяли взгляды на человека как на объект и субъект образования. Отсюда, с одной стороны, понимание ограниченности традиционной регламентации, бескомпромиссного доминирования идей эпохи Просвещения и стремления «наполнить» сознание обучаемого суммой сведений и моральных максим, с другой – обоснование важности опоры в педагогической деятельности на способности, потенциально заложенные в человеческой личности, ее возможности и влечения.

Эти теоретические положения позволили органично интегрировать наиболее прогрессивные антропологические идеи западной философской мысли.

Во-вторых, как отмечает А. Запесоцкий, антропологический подход был оригинально реализован и развит в русском космизме, утверждавшем идею неразрывной связи человека с космосом, Вселенной. Центральной и глубоко антропологической идеей философии русского космизма, которая впоследствии оказала существенное влияние на осмысление сущности и целей образования, стали тезисы об активной эволюции и деятельной природе человека. Следует также отметить, что теоретики русского космизма

впервые обоснованно выступили против западноевропейской концепции антропоцентризма.

Исходные принципы взгляда на человека как на активного участника космических процессов были сформулированы Николаем Федоровым (1828-1903) в исследовании «Философия общего дела» [9]. Он утверждал, что познавательный процесс должен быть преобразовательно-деятельным, подчеркивая, что «природа в нас начинает не только осознавать себя, но и управлять собою». Но для этого «все должно быть познающим и все – предметом познания». И в этом процессе критерием истины становится практика. В качестве основного предмета, считал Федоров, необходимо полагать самого человека. Необходимо изучить организм и психику человека, чтобы потом открыть тайну смерти и преодолеть ее. Оживление прошлых поколений – это сохранение ценнейшего материального и духовного опыта каждой личности. Самопознание является условием усвоения опыта всего человечества.

Представители русского космизма утверждали, что человек не должен рассматриваться в качестве пассивного существа, в роли законченного и неподвижного объекта воспитания. Человек постоянно находится в процессе развития, меняя не только окружающий мир, но и самого себя, свое представление о себе. Человеческий разум, образовавший ноосферу (по терминологии В. Вернадского), меняет всю систему космической жизни.

Весомый вклад в развитие антропологической педагогики внес великий русско-украинский мыслитель В. Вернадский (1863-1945). В своих исследованиях Вернадский постоянно выделял пять наиболее важных для педагогического процесса аспектов:

1. Для формирования гармоничной личности необходимо знать и учитывать подлинное место человека в структуре Мироздания;
2. Человек – это закономерное явление не только в масштабах Земли, но и космоса;
3. Человек – это не только структура общества, это, прежде всего, представитель ноосферы – сфера существования разума, которую следует рассматривать как планетарное и космическое явление;
4. Изучая ноосферу и ее структуру, нужно делать ставку на комплексность знания, рождающегося во взаимосвязи различных наук и философии;
5. Нужно смотреть на образовательную систему не как на «искусственную среду», являющуюся результатом умственной, рациональной деятельности человека и складывающуюся из теорий, формул, понятий, а как на часть социального, скорее даже космического целого [2–3].

Космо-антропологическую концепцию В. Вернадского значительно расширил и дополнил Александр Чижевский (1897-1964). В результате исследований влияния космоса (в частности, активности Солнца) на существование жизни и разума в масштабах Земли, Чижевский пришел к важному для философии образования выводу о влиянии на социально-экономические и биологические процессы факторов физико-химической среды, атмосферного электричества, излучения, идущего на Землю из космоса [12]. А. Чижевский доказал, что многие аспекты повседневного существования человека и общества (например, состояние здоровья, активность организма, пики заболеваний и т.п.) напрямую зависят от влияния космоса. Теоретики русского космизма не только утверждали закономерности всеобщей связи человека и Вселенной, но и реализовывали эту связь в форме личного опыта – осваивая комплексы разнородных наук, разрабатывая планы полетов в космос, обучения поколений и сохранения всех результатов материальной и духовной культуры как основы непрерывности жизни человеческого рода. Поэтому их философские и педагогические идеи актуальны и сегодня.

В-третьих, антропологический подход в педагогическом процессе, по мнению А. Запесоцкого, был дополнен и расширен идеей совершенного бытия как равновесия (и подобия) части и целого (человека и Универсума) содержащейся в *философии всеединства*. Данное направление представляют исследования Вл. Соловьева, П. Флоренского, С. Булгакова, Е. Трубецкого, С. Франка, Л. Карсавина. Идея совершенного бытия как равновесия и подобия части и целого обозначает внутреннюю форму гармонии совершенного единства и множества, все элементы которого тождественны между собой и тождественны целому. Не сливаясь в неразличимое, они образуют особый полифонический строй, в котором единство представлено как «раздельность и взаимопроникнутость» (С. Франк). Содержание категории всеединства не исчерпывается в рамках философского дискурса, сохраняя смысл, постигаемый в интуитивно-символических формах. Всеединство, как считает известный русский философ, поэт, публицист Владимир Соловьев (1853-1900), – это и метод построения всеохватывающей философской системы, и универсальный конструктивный принцип.

Особый интерес с точки зрения логики развития антропологического направления в рамках философии всеединства представляют мысли и идеи русского философа Семена Франка (1877-1950), который в антропологическом ракурсе исследовал проблемы свободы и ответственности личности, нравственного идеала человека. С. Франк был противником искусственного формирования «нового человека», считая это пустой затеей и утопической фантазией. Воспитание будет эффективным в том случае, если формируемые в личности качества станут продолжением природы человека, его внутреннего мира, модификацией «испытанных форм» его жизни. При всем подчинении внешним условиям человек не может и не должен превращаться в «служебный орган какого-то целого», «машинное колесо или винтик большой машины» [10].

А. Запесоцкий констатирует, что в настоящее время педагогическая антропология обнаруживает себя в двух плоскостях [7]. С одной стороны, она выступает в качестве самостоятельного направления педагогической науки, исповедующей целостное и системное видение человека как субъекта и объекта образовательной деятельности, как способ интеграции различных знаний о человеке в аспекте воспитания. С другой – педагогическая антропология является методологией педагогической теории и практики, как метанаука о воспитании, теоретическая база всех отраслей педагогического знания. Антропологический подход, центрируемый на человеке как высшей ценности и главном смысле, создает необходимую основу для выработки целостной системы гуманистической педагогики – от ее методологического фундамента до организационных аспектов. Данный подход выступает и как методологическое, и как ценностное, и как целевое обоснование образовательной деятельности, и как ее организационный принцип.

Антропологический принцип в образовании задает наиболее общее направление развития педагогической теории и воспитательной практики. Его содержание модифицируется в зависимости от того смысла, которым наделяет конкретная культурная эпоха понятие «человек». Следовательно, специфика и содержание педагогической антропологии и как самостоятельного направления педагогической науки, и как методологии педагогической теории и практики строятся на основе понимания *сущности человека*. И это закономерно, поскольку развитие педагогического знания жестко коррелируется с достижениями науки и философии, которые напрямую связаны с исследованиями законов развития человека во всей полноте его социального, культурного и индивидуального бытия. Поэтому наука и философия всегда занимали существенное место в развитии образовательных систем – образование основывается на доминирующих научно-философских концепциях.

Выводы

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

- первое, философия образования – это гуманитарная дисциплина, одним из аспектов которой является формирование образа человека будущего и воплощение его через процесс образования в последующие поколения;
- второе, исходя из современных космологических концепций мироустройства, планетарно-космический тип личности это и есть образ человека будущего;
- третье, для формирования планетарно-космического типа личности философия образования использует, главным образом, философско-антропологическую методологию в сфере образования.

Список литературы

1. Бех В. П. Человек и Вселенная: когнитивный анализ : монография. – 2-е изд. доп. – Запорожье: "Просвіта", 1999. – 148 с.
 2. Вернадский В. И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. – Кн. 1. – М.: Наука, 1975. – 175 с.
 3. Вернадский В. И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. – Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1977. – 191 с.
 4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во "Совершенство", 1998. – 608 с.
 5. Даль Владимир Толковый словарь : в 4-х т. – М.: "Русский язык", 1989 г., Т.2. – 779 с.
 6. Даль Владимир Толковый словарь : в 4-х т. – М.: "Русский язык", 1991 г., Т.4. – 684 с.
 7. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
 8. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: Монографія – К.: Педагогічна думка, 2007. – 257 с.
 9. Федоров Н.Ф. Сочинения / Общ. ред.: А.В. Гулыга. – М.: Мысль, 1982. – 711 с.
 10. Франк Л.С. Реальность и человек. – М.: Республика, 1997. – 479 с.
 11. Черепанова С.А. Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: перспективи XXI століття – «Гуманітарні науки» – К., 2001. – С. 34-52.
 12. Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. Изд. 2-е. – М.: Мысль, 1976 – 367 с.
-