ГУМАНИЗМ И ПРОСВЕЩЕНИЕ: ОБРЕТЕНИЕ ГАРМОНИИ ИЛИ УГЛУБЛЕНИЕ КОНФЛИКТА?

УДК 304.2

С.В. БОРИСОВ

Пожалуй, нет таких понятий, которые настолько дискредитировали себя, как понятия «гуманизм» и «просвещение». Имея некогда почти революционный смысл и окруженные ореолом святости, эти понятия превратились впоследствии в пустые клише – «крапленые карты», которые ловко достают из рукава разные демагоги и словесные шулеры от политики и образования.

На то есть и объективные причины. Например, задумаемся, какой изощренный смысл можно придать слову «гуманизм» для нынешних политических лозунгов после всех глобальных потрясений XX в. и тревожных событий начала XXI в., когда человеческая жизнь и достоинство настолько упали в цене, что само желание жить воспринималось как подвиг, а возможность радостной жизни – как несбыточное счастье?

В настоящее время «гуманизм» – очень «подозрительное» слово, вызывающее стойкие опасения по поводу очередных социальных экспериментов во имя сомнительного «счастливого будущего». Это понятие предстает слишком неоднородной и внутренне противоречивой совокупностью концептов и интерпретаций, по поводу которых можно было бы высказать какие-то определенные суждения. Скорее всего, гуманизация – это наш тихий стон, проявление постоянной озабоченности нашей человеческой сущностью и бытием.

Когда мы говорим о гуманизации образования, то мы тем самым подразумеваем, что в любой образовательной траектории коренятся те или иные антропологические схемы. Все попытки сугубо технологического истолкования образовательной траектории как суммы образовательных программ, этапов обучения, обретенных и развитых компетенций – есть не что иное, как редукция бытийной наполненности человеческой жизни к набору тех или иных измеримых параметров. Гуманизм нельзя измерить количественно, это качество, «квалиа» – оно либо есть, либо его нет.

В послевоенной Европе, согласно Ж.-П. Сартру, гуманизм, будучи универсальным философским отношением, должен был обрести форму экзистенциализма [5]. Так это или нет – это другой вопрос. Прежде следует проследить своего рода феноменологию гуманизма в Европе.

Обратимся к знаменитому «Письму о гуманизме» М. Хайдеггера [7]. Первое, на что обращает внимание Хайдеггер, – сам концепт «гуманизма» в истории последних столетий оказывается некоторым клише, способным легитимировать самые разные общественные тенденции, в том числе и те, которые оказываются по прошествии некоторого времени глубоко антигуманистическими. Все великие революции, старые и новые, начинались, как известно, лозунгом гуманизации. Однако вне зависимости от исторической и национально-культурной специфики каждого из этих процессов, результат их был крайне далек от гуманистического идеала, причем, чем более радужными представлялись перспективы человеческого развития после революции, тем горше оказывались ее плоды.

Следовательно, считает Хайдеггер, главной проблемой современного человека оказывается не поиск очередных «измов», но *обретение истины бытия, находящейся в отдалении от соблазнов публичности.* Иными словами, сущность гуманизма проявляется не иначе как в связи с характерным для той или иной эпохи пониманием человеческой сущности. Например, римский гуманизм противостоит варварству, заключенному в отсутствии понятия гражданственности. Для гуманизма эпохи Возрождения синонимом варварства становится уже «сумрачное Средневековье». Однако и у христианства есть свой гуманизм, апеллирующий к жертве Христа как единственному условию спасения человеческой души. В принципе, таких исторически сложившихся разновидностей гуманизма множество. В связи с этим, говоря о гуманизме вообще и о гуманизме в образовании в частности, что мы все-таки имеем в виду? На какое представление о человеческой сущности мы опираемся?

Многие факторы, характеризующие жизнь современного общества, как бы предзаданы социальной структурой и

культурными стереотипами прошлого. Поэтому всегда актуальным будет вопрос о критериях оценки происходящих социальных процессов. Чтобы избавиться от предрассудков прошлого (или хотя бы, чтобы их обнаружить), необходимо время от времени производить радикальную переоценку ценностей. Например, представители Франкфуртской философской школы подвергли некогда критике «святая святых» буржуазного общества – идею Просвещения (стремление к разуму, свободе, человечности), поскольку именно это стремление обернулось в XX в. своей противоположностью. Думаю, что данный критический анализ нуждается в продолжении и углублении.

Суть дела в том, что Просвещение с самого начала было обременено роковым для него *стремлением к господству* – к господству над природой и господству над другими людьми. Эти два типа господства взаимосвязаны, и именно они, поставив себе на службу разум, превратили его в неразумие, а свободу – в порабощение. Господство *разума*, провозглашенное эпохой Просвещения, инструментом которого является *понятие*, привело к *объективации* природы. Благодаря этому человечество выжило в борьбе с природой, но расплачивается за это отчуждением от нее. Это «опредмечивание» теперь, в свою очередь, пронизывает и отношения между людьми и отдельного человека к себе самому.

Просвещение откатывает культуру назад, к *мифу*, поскольку, в конце концов, человек оказывается беззащитным перед лицом тотального принуждения: «анимизм одушевлял предметы, индустриализм опредмечивает души» [8, с. 45]. Мораль, массовое производство культуры и наука в равной степени определяются чистым формализмом инструментального рассудка. Они служат вводящей в заблуждение связи в качестве носителей тотального овладения человеком и природой. Поэтому угроза нависает над самим индивидом. Отдельный субъект растворяется в управляемом мире.

По мысли М. Фуко, «методологической» предпосылкой гуманитарных наук было не что иное, как прямое карательное воздействие на тело (природу) – практики инквизиции, и технологически опосредованный контроль за телом (природой) – пенитенциарные практики. Наряду с развитием и специализацией техник дознания зарождаются дисциплинарные институты буржуазного общества: школы, казармы, массовые предприятия, клиники, психиатрические лечебницы. Это новые «очаги» распределения и классификации индивидов. На основе надзора и сбора сведений о них синтезируется новое знание. По мысли Фуко, познание – это, по сути, либерализация методов и приемов карательных учреждений [6]. Церковь, тюрьма, клиника... На дисциплинарном уровне каждая последующая система – калька с предыдущей *(Таблица 1)*.

Таблица 1

Пример того, как педагогическая система строится на отчуждении, объективации учащегося и учебного процесса

Система правоохранительных органов	Система образования
Допрос	Опрос, зачет-экзамен
Постоянный надзор, открытость для досмотра	Контроль за получением, усвоением и трансляцией знаний. Классно-урочная система, школьная регламентация
Наказание	Классификация учащихся в зависимости от уровня усвоения знаний (успешные – неуспешные). Образовательный ценз
Приговор	Оценка

Получается, что если человека обследует криминалист, он обязательно обнаружит состав преступления и усмотрит вину; психиатр найдет симптомы болезни; священник увидит перед собой грешника; учитель – лентяя и неуча. Виноват ли, болен ли, грешен ли, необразован ли человек на самом деле установить в этой системе невозможно.

Дисциплинарные практики и дисциплинарная регламентация, во-первых, обеспечивают «экономию власти»; во-вторых, интенсифицируют «технологии власти». Через дисциплину проявляет себя «хитрость» власти: каждый индивид, сверяя себя с системой норм, осуществляет самоконтроль и одновременно контролирует других. Формируется глобальный паноптикум.

Таким образом, «власть-знание» – это, с одной стороны, власть как форма знания о людях как существах, включенных в процесс функционирования властных структур,

с другой стороны, знание как форма власти над людьми через возможность собирать, отслеживать, контролировать и использовать информацию о них для поддержания процесса функционирования властных структур.

Как следствие этой жесткой сцепки «власть-знание» формируются наиболее распространенные и господствующие по сей день гуманистические модели:

1) Модель героя. Это не только и не столько готовность личности совершить подвиг, сколько присущее ей ощущение своей выделенности, уникальности. Стремление использовать знания для достижения власти над людьми, управления людьми или безоговорочного принятия власти знания. Проекцией этой личности на образовательную реальность является культ человека, идущего вровень с веком, культ «отличника».

2) Модель святого. Личность – это лик Божий, образ Божественного творения, который несет человек, следовательно, путь личности – это путь максимального приближения к Богу, очищения и просветления человеческой души. В этом плане любого рода индивидуализм носит греховный характер, так как чем меньше в отношении человека к миру будет «личного» (эмоций, страстей, желаний), тем в большей степени его индивидуальное бытие будет раскрытием и обретением Божественного бытия. Знание используется для утверждения власти над людьми и над собой от имени Бога.

Однако постепенно, начиная с XVIII в., формируется новая модель личности вне жесткой сцепки «власть-знание».

3) Модель индивидуалиста, т.е. гражданина. Личностью является не только герой или святой, но и каждый человек только благодаря своей неповторимой индивидуальности. Главная характеристика личности – умение делать индивидуальный выбор. Образовательные последствия этого представления связаны с приданием образованию максимальной вариативности, предполагающей формирование «культуры выбора», наработки жизненных и профессиональных компетенций, связанных с умением выбирать. В связи с этим любая идеологизация и стандартизация образования оказывается опасной, поскольку лишает человека индивидуального выбора и индивидуальной ответственности за последствия принимаемых решений.

Какую трансформацию претерпело в связи с этим понятие «просвещение»? Например, философ-просветитель Моисей Мендельсон в своем трактате «О вопросе «Что значит просвещать?» выделяет в образовании два модуса человеческого бытия: просвещение и культуру как теоретическое и практическое [4]. Каждый из этих модусов коренится в некоторой базовой потребности человека. Культура коренится в практической жизни и предстает в качестве ремесел, навыков, усердия, искусности, добротности. Просвещение находится в сфере теоретического познания и представлено в виде целей и ценностей человеческого существования. Образование, понятое во всей полноте его форм и смыслов, реализуется как бесконечный процесс соотнесения теоретического и практического.

Полемизируя с такой «идиллической» картиной Просвещения, нарисованной Мендельсоном, И. Кант в своей ответной статье [3] отмечает, что просвещение есть не что иное, как выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в которое он «загоняет» себя по собственной вине. Что же, по мысли Канта, удерживает человека в этом состоянии? Помимо вполне житейских «лености и трусости» это еще и знания, усвоенные «механически» для злоупотребления своими природными дарованиями. Таким образом, все, что может служить источником авторитета и влияния (т.е. то, что обеспечивает связку «власть-знание»), воспринимается Кантом как недостаток Просвещения, недостаточная человеческая развитость. Источником же Просвещения является свобода «публично пользоваться собственным разумом», т.е. вне связи с исполнением должностных обязанностей. То есть свидетельство недостатка Просвещения – это лишь *частное* применение разума (ограниченное профессией или должностными обязанностями). Истинное же Просвещение – это общественное (*публичное*) применение разума, вследствие чего происходящее может стать предметом критического переосмысления.

Зададимся вопросом: нужно ли ученику или студенту то, что он изучает в школе или в университете? И да, и нет. Все дело в предпринимаемом усилии, уводе образования вглубь, за фасад фактов предметного содержания, логики и рассуждений к тому, что важно для личности, туда, где скрыты человеческие мотивы и реальные жизненные интересы. Чтобы стимулировать процесс самораскрытия, всегда следует ставить вопрос о личностном смысле

в связи со всем, что мы пытаемся изучить или что нам преподают от детского сада до послевузовского образования. Вместо того чтобы отдавать все время безличному предметному содержанию, следует сосредоточиться на процессе эмоционального, психологического созревания личности.

Многие дети и подростки выносят из школы или университета наряду с набором сомнительных знаний вполне реальные эмоциональные проблемы, страхи, самообвинения, которые они сохранят на всю жизнь. У некоторых людей эти проблемы взрываются девиантным поведением и даже преступлениями, но они типичны почти для всех, кто прошел через традиционную систему образования. В образовании, как правило, эти проблемы игнорируются, учат почти всему и рассказывают почти обо всем, кроме как о самом субъекте образовательного процесса. Он либо выносится за скобки образовательного процесса, либо превращается в ходульного абстрактного «человека вообще».

Говоря о современном «просвещении» нужно исходить из того, что, во-первых, нынешнее образовательное пространство поликультурное. Иными словами, мы не имеем в прошлом какой-то единой «точки исхода», по отношению к которой современность выступает в качестве направления движения, а будущее – точки назначения. В результате оправдание (или, напротив, обличение) настоящего в отношении к прошлому уходит на второй план, оставляя авансцену для проблемы диалога и самоопределения в отношении к *иному и другому*.

Во-вторых, поскольку прошлое и будущее не представляют теперь абсолютных ценностей, именно повседневное, профанное, лишенное героического блеска оказывается едва ли не единственным пространством и условием бытия.

В-третьих, сейчас как никогда углубляется разрыв идей Просвещения и Гуманизма, поскольку наблюдается «полиферация» версий этих идей, которые оказываются либо в несоизмеримых, либо в конфликтных отношениях.

В-четвертых, реализация господствующей ныне гуманистической модели индивидуалиста возможна в условиях априорной недостаточности универсальных идей и представлений, на которых строятся традиционные идеи Просвещения.

Важнейшим субстанциальным отличием индивидуальной образовательной траектории от линейно-процессуальных моделей образования в прежние эпохи является то, что сущность образовательной траектории может быть соотнесена лишь с индивидуальным человеческим бытием, а не исторической (процессуальной) закономерностью. Кроме того, индивидуальная образовательная траектория не имеет никакой априорной формы «личностного развития», она зависит от постоянной внутренней изменчивости человеческого бытия. Если рассматривать индивидуальную образовательную траекторию в онтологическом ключе, то ее единицей становится не проектируемое и организуемое образовательное взаимодействие, а индивидуальный бытийный опыт и жизненный мир как среда реализации этого опыта [2, с. 74].

Характерной в этом плане была дискуссия, которая проходила совсем недавно (28 июня 2012 года) на секции «Философия образования» в рамках работы VI Российского философского конгресса в Нижнем Новгороде. Основные темы, имеющие отношение к проблемам образования, которые были затронуты и подвергнуты рефлексии участниками конгресса, можно было свести к следующим простым тезисам: 1) так как «подлинное знание» добывается трудно, оно не может быть массовым, не может легко усваиваться и не является адаптивным современным культурным реалиям и современному человеку; 2) процесс добывания и усвоения знаний не может приносить удовольствия, поскольку с получением удовольствия связывается потребительское отношение к реальности, которое, как правило, характеризуется как «бездуховное», а потому заслуживает порицания; 3) адаптивное, массовое, доступное образование не может быть качественным, как в силу вышеперечисленных причин, так и по определению; 4) гедонистический аспект в образовании напрямую связан с его коммерциализацией, что также ведет к его деградации и т.д., и т.п.

На все эти критические и эмоционально насыщенные сентенции, зачастую проникнутые трагизмом и безысходностью, можно возразить вопросом, вскрывающим еще один пласт рефлексии, намеренно или ненамеренно скрываемый теми, кто разделяет эти тезисы: не являются ли подобные заявления свидетельством личной трагедии людей, находящихся в ситуации футурошока? Свидетельством столкновения человека «прошлого» из мира дефицита, ограничений, информационного голода, преодоления трудностей, жесткой экономии с человеком «будущего» из мира ин-

формационного изобилия, перманентного выбора, полной свободы, роста индивидуальной ответственности и понижения «безликой» коллективной ответственности. Может быть, в этом просто проявляет себя страх перед будущим, ностальгия по минувшим временам, а потому нежелание быть современным?

К характеристике современного общества следует добавить то, что современные люди постепенно обретают новую родину – киберпространство, новый дом сознания [1]. Данное пространство не подконтрольно государству. Государство просто не способно на это. Киберпространство является делом естества и растет само посредством совокупных действий его представителей. У него есть своя культура, своя этика и свои неписаные законы, которые обеспечивают ему может даже больший порядок, чем тот, которого можно достичь наказаниями и запретами.

Что же представляет собой это киберпространство и как оно организуется? Оно состоит из взаимодействий и отношений, мыслит и выстраивает себя подобно волнам в сплетении коммуникаций. Его мир одновременно везде и нигде, но только не там, где живут тела его представителей. Они сами творят мир, в который могут войти все без исключения. В этом мире кто угодно и где угодно может высказывать свои мнения, какими бы экстравагантными они ни были, не испытывая страха, что его принудят к молчанию или согласию с мнением большинства.

Возможность направления и контролирования информационных потоков не более чем иллюзия. Все более и более устаревающая «информационная промышленность» государств желала бы увековечить свое господство, выдвигая законы, требующие права собственности на мысли и способы их выражения. Эти законы, по сути, рассматривают идеи как одну из разновидностей промышленного продукта. Однако в мире киберпространства все, что способен создать человеческий ум, может репродуцироваться и распространяться до бесконечности безо всякой платы. Для глобальной передачи мысли «информационные заводы» и «авторские права» на их продукцию больше не требуются.

Ныне, в эпоху информатизации и виртуализации, идет процесс сильной экстериоризации знания относительно «знающего», на какой бы ступени образования он ни находился. Старый принцип, по которому получение знания неотделимо от формирования разума и даже от самой личности, устаревает и выходит из употребления. Новое отношение к знанию, по сути, имеет форму отношения производителей и потребителей товаров, т.е. стоимостную форму. Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих этих случаях, чтобы быть обменным. Оно перестает быть самоцелью. В связи с этим национальные государства, академии, университеты лишаются привилегий в отношении производства и распространения знания.

Современность не может гарантировать учащимся в их будущем стабильной основы их профессиональной деятельности. Поэтому и современное образование не может более плодить иллюзии и формировать пустые и опасные амбиции, однако может ориентировать на изменчивость жизненного процесса и, соответственно, на умение необходимым образом на это реагировать. Идею преемственности ценностных («слишком человеческих») составляющих культуры между поколениями следует, по меньшей мере, поставить под сомнение, хотя она, конечно, существует и реализуется в практической деятельности. Но какая от нее польза в реализации собственно образовательных задач? Новое поколение, в этом смысле, свое образование начинает с нуля. До сих пор такое положение фиксировалось только в период революций, при смене всей социальной структуры. Теперь оно становится нормативным требованием к развитию общества и соответственно к системе образования. В этом смысле, революция стала перманентной.

Одной из главных целей образования, как и прежде, является подготовка к будущей профессиональной деятельности. Но задачи и средства, предлагаемые к этому, существенно изменились. Прежде стандартной была ситуация, когда человек получал во время учебы профессию и всю жизнь работал в ней. Современные объективные условия свидетельствуют о том, что получение той или иной специальности, как правило, не определяет характер дальнейшей деятельности человека. Сегодня следует исходить из того, что целью образования является не овладение конкретной специальностью, а подготовка человека к будущему активному участию в деятельности разнообразных социальных институтов. Прежде овладение знанием было самоценным, безотносительно к их непосред-

ственному, утилитарному применению. Теперь знание есть лишь инструмент для его применения: или для достижения жизненного «успеха», или для обретения полноты жизни, радости и счастья. Оно ценно лишь при возможности его непосредственного использования и получения практического результата. Прежде знание исходило из необходимости целостного видения мира, общества, природы. Теперь образование дает частные технологии решения конкретных проблем. Глобальные теории отступают на второй план и постепенно уходят из сферы образования.

Общество ныне ориентирует человека на удовлетворение своих потребностей не через простое воспроизводство «человеческих качеств», а через социальные, технологические и технические средства их удовлетворения, т.е. «сверхчеловеческие качества». Отсюда обманчивое ощущение утраты «человечности» в обществе, однако разнообразные технологии удовлетворения потребностей говорят о громадной свободе выбора, дающей возможность самореализации, яркого проявления индивидуальности. Процесс обучения все более будет смыкаться с процессом развлечения (знание через игру).

Когда говорят об антропологическом повороте и соответствующем изменении в методологии образования, то ошибочно полагают, что речь идет о воссоздании некого «человека вообще» по образцу традиционных моделей. Реально же перед образованием стоит задача производства «человека конкретного» – полезного, умелого, деятельного, открытого для будущего. Поэтому, если поворот и произошел, то в сторону «технологического антропологизма», в направлении «сверхчеловека», аккумулирующего в себе совокупность социальных, технологических и технических средств будущего. Производство «человека вообще», «человеческого, слишком человеческого» современным обществом не востребовано. Оно не знает, что с этим делать.

Простое воспроизводство «человеческих качеств» не является целью воспитания и образования. «Человеческие качества» – это исходный инструмент в достижении общественной потребности, адаптации к жизни в будущем. Эта общественная потребность может восприниматься индивидом через задачу изменения личности («развитие личности»), но, в конечном итоге, само понятие личности включается в общественный контекст как часть общественной потребности. Ориентация образования на «сверхчеловеческие качества» позволяет внедрить технологии организации и самоорганизации в процесс обучения и сформулировать четкие критерии образовательной успешности личности. Они ориентированы на хорошую привычку к позитивному восприятию действительности, к открытости всем способам деятельности в ней, т.е. на активную и адаптивную жизненную позицию без ориентации на мертвящую любую деятельность предопределенность «просветительских» целей и задач и жесткие «гуманистические» сценарии развития личности.

1. Барлоу, Д.П. Декларация независимости киберпространства [Электронный ресурс]. URL: http://www.average.org/freespeech (дата обращения: 01.03.12).

2. Бермус, А.Г. Индивидуальная образовательная траектория как философско-образовательный феномен [Текст] / А.Г. Бермус // Актуальные проблемы современного непрерывного образования в поликультурном мегаполисе: пути решения и перспективы развития: в 2 ч. / Под ред. Л.М. Федоряк. Глухів, 2012. Ч. 1. С. 65–75.

3. Кант И. Ответ на вопрос «Что такое Просвещение?» [Текст] // Кант И. Сочинения: в 6 т. М., 1966. Т. 6. С. 25–36.

4. Мендельсон, М. О вопросе «Что значит просвещать?» [Текст] / М. Мендельсон // Философский век. Альманах. Вып. 27. Энциклопедия как форма универсального знания: от эпохи Просвещения к эпохе Интернета. СПб., 2004. С. 81–87.

5. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм [Текст] / Ж.П. Сартр // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. М., 1990. С. 319–344.

6. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы [Текст] / М. Фуко. М., 1999.

7. Хайдеггер, М. Письмо о гуманизме [Текст] / М. Хайдеггер // Хайдеггер М. Время и бытие. М., 1993. С. 192–220.

8. Хоркхаймер, М., Адорно, Т.В. Диалектика просвещения. Философские фрагменты [Текст] / М. Хоркхаймер, Т.В. Адорно. М.; СПб., 1997.