

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМ И ПЕРСОНАЛИЗМ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИДЕАЛОВ XXI ВЕКА

*В статье исследуется процесс оформления современной образовательной парадигмы, которая определяется как экзистенциально-персоналогическая. Автор исходит из того, что ведущие философские направления XX века — экзистенциализм и персонализм — сфокусировали свое внимание на переживании и осознании единичности и единственности человеческого бытия, его уникальности, независимости, творческого характера, личной ответственности и свободы. В статье особо отмечается, что творчество порождается свободой, носит индивидуально-личностный характер и является продолжением процесса миротворения.*

Парадигматический подход к изучению философии образования предполагает постановку актуального вопроса о возможности сочетания и варьирования уже состоявшихся в истории образовательных парадигм в современной ситуации, в которой в «снятом» виде сосуществуют различные исторические эпохи, а также обсуждению вопроса о том, насколько настоящее сохранило в себе непреходящее наследие прошлого. Образовательные парадигмы минувших эпох были основаны на философско-антропологических моделях человека, сформировавшихся в культурно-историческом контексте. Так, в античности человек представлялся как эманация Космоса; в Средневековье — как творение Бога; в Новое время — как носитель разума, «рациональный проектировщик» условий жизни на основе экспериментального преобразования природы и общества; на современном этапе человек понимается как личность, существующая в динамически развивающемся мире и ведущая диалог с другой личностью. В философской литературе последнего десятилетия не раз отмечался тот факт, что ностальгические переживания по единству культуры в XX веке явились причиной переориентации познания со сферы макрокосмоса на сферу микрокосмоса человека, а также возвращения к тем формам философского мировоззрения, где мир человека и природы воспринимался как гармоничное целое.

Наука всегда ориентируется на объективную истину. Рациональное знание, основанное на принципе объективности, исключает человека, следовательно, не содержит понятия нравственности, морали. Процесс научного поиска ставит вопросы социальной ответственности ученого сообщества, что является причиной возвращения в науку нерационализируемых компонентов, таких как «совесть», «научная честность», «долг», «служение» и т. п. Человек становится не только «добытчиком», «потребителем», но и «ответчиком» за проекты, рожденные его разумом.

В экзистенциальном смысле человек «обречен» на знание, часто «страдает» от него и должен «отвечать» за содеянное. Осознание этой проблемы уходит в глубь веков, к началу человеческой истории. Еще у Сократа и позднее в сократических школах обучение сводилось в первую очередь к образованию личности, выражаясь современными философскими терминами, — к формированию экзистенции человека, способной трансцендировать к высшим ценностям бытия. Переход от теоцентризма Средних веков к антропоцентризму Нового времени привел к переориентации образовательных стратегий. Перенос экзегетического метода на результаты человеческого творчества и расширение сферы его применимости начинается с работ Ф. Шлейермахера. Затем, в контексте неокантианского разделения знания на науки о при-

---

роде и науки о духе, В. Дильтей в работе «Исток герменевтики» выдвигает идею герменевтики как единого метода в комплексе социогуманитарного познания. Понимание трактуется им как адекватный способ проникновения в духовную сферу человека и способ организации межличностного общения и образования.

В дальнейшем эта идея была смещена в область онтологии М. Хайдеггером, который в трактате «Бытие и время» определяет понимание как способ бытия человека. Экзистенциальная и культурологическая версии герменевтики конкретизируются Г. Гадамером в книге «Истина и метод» и Э. Кассирером в его «Философии символических форм». Из современных работ важно указать на «Конфликт интерпретаций» П. Рикера, который представил хайдеггеровскую онтологию понимания в виде единого герменевтического круга через ситуацию плюрализма и конфликта соперничающих герменевтик.

Определяя современную образовательную парадигму как экзистенциально-персонологическую, важно выделить ее гносеологическую составляющую. Философские направления XX века — экзистенциализм и персонализм — сфокусировали свое внимание на переживании и осознании единичности и единственности человеческого бытия, его уникальности, независимости, собственного исторического места, творческого характера, личной ответственности и свободы. Все эти критерии не даны человеку сразу по факту его рождения, но формируются в процессе накопления жизненного опыта.

Образование человеческой личности является двусторонним, распадаясь на самообразование и образование себя другими. Обе стороны оформления личностного бытия имеют разную направленность и способы реализации, но являются двумя составляющими единого целого, в пределах которого «образуется» и «осуществляется» человек. Познавательное отношение не сводится только к ориен-

тации на мир объектов, но и обращено в глубь субъективности, в попытке обнаружить ее потаенный центр. Традиция персонификации знания была задана античностью. Призыв дельфийского оракула стимулировал импульс самопознания. В. В. Бибахин в книге «Узнай себя» обращает внимание на тонкое отличие античного принципа «Познай себя» и евангельского призыва «Внемли себе». Исполнение первого ведет к обнаружению и фиксированию личностного центра. Второе — настраивает на сохранение в себе найденного личностного начала и на его защиту в условиях омассовления знания, тотального отчуждения и агрессивности деструктивных структур, потенциально содержащихся в когнитивном процессе<sup>1</sup>.

В работе «Самопознание» Н. А. Бердяев обращается к данной проблематике не из желания запечатлеть себя на фоне происходящего, но для постановки проблемы «человеческой судьбы» в контексте исторической эпохи. «Мир, раскрывающийся во мне, более настоящий мир, чем мир экстериоризованный»<sup>2</sup>. Экзистенциально-персонологический взгляд на вещи предполагает такое «переживание мира», когда события исторического времени понимаются как «часть моего микрокосма», как «мой духовный путь». Происходящее с миром понимается как «происходящее со мной». Н. О. Лосский поясняет, что для Н. А. Бердяева личность не является частью общества, «напротив, общество — только часть или аспект личности. Личность не часть космоса, напротив, космос — часть человеческой личности»<sup>3</sup>. События, явления, факты приобретают значение и ценность лишь в связи с их личным «духовным содержанием».

Задача онтологического истолкования образования в XX веке была поставлена М. Шелером в работе «Философское мировоззрение» (1929 г.). Образование не сводится только к процессу усвоения знаний в течение определенного возрастного периода, но является процессом,

---

который длится всю человеческую жизнь. Образование рассматривается М. Шелером как онтологическая категория, «образ совокупного человеческого бытия»<sup>4</sup>. Одним из признаков духовного кризиса современного общества является «искаженность образовательных целей и ориентиров».

Философы-экзистенциалисты в минувшем веке не были единодушны в своих оценках и реакциях на вызовы времени. В свете интересующей нас проблематики особенно важно указать на две работы, объединенные общностью темы и написанные в одно время, — это речь М. Хайдеггера «Самоутверждение немецкого университета», произнесенная им при вступлении в должность ректора Фрейбургского университета 25-го мая 1933 года, а также «Тезисы к вопросу об обновлении высшей школы» К. Ясперса, написанные несколькими месяцами позднее по поводу реформы медицинского образования. Не преследуя цель дать оценку данным сочинениям с точки зрения их приверженности определенным идеологиям, попробуем рассмотреть их с позиции принадлежности к экзистенциально-персонологической образовательной парадигме. Не вызывает сомнения тот факт, что столкновение точек зрения этих философов отразило основное противоречие образовательной ситуации в первой половине XX века.

В это время со всей серьезностью проявился кризис человеческой идентичности, обусловленный, помимо прочих факторов, еще и тем, что прежние образовательные модели уже не могли решать те проблемы, которые встали перед человечеством. Одним из существенных типов идентификации является принадлежность данного человека определенному народу. Категория «народ» немыслима без образовательной традиции. Как выразился по этому поводу В. С. Соловьев: «Идея нации есть не то, что она сама думает о себе во времени, но то, что Бог думает о ней в вечности»<sup>5</sup>.

С подобными намерениями М. Хайдеггер попытался подойти к теме «немецкой судьбы» и ее связанности с идеей образования, в частности с призванием университета. В начале речи им ставится несколько существенных вопросов: «...действительно ли мы, преподаватели и студенты этой высшей школы, истинно и сообща укоренены в существо немецкого университета? Имеет ли это существо подлинно чеканящую силу для нашего бытия? ... знаем ли мы, кто суть мы сами, эта корпорация учащихся и учеников высшей школы немецкого народа? Можем ли мы это вообще знать, без постоянного и жесточайшего самоосмысливания?»<sup>6</sup>. Хайдеггер не изобретает подобные вопросы — они завещаны ему предшествующей философской традицией. Практика широкого обсуждения вопросов образования и просвещения немецкой нации была заложена еще в начале XIX века И. Кантом, В. фон Гумбольдтом, Г. В. Ф. Гегелем, К. Фишером и др.

Тему «немецкой судьбы» М. Хайдеггер связывает с немецкой ученостью и духовностью: именно духовный мир служит народу залогом величия. В связи с этим им выдвигается требование сделать науку «основным событием духовно-народного бытия». От нее требуется высшая ясность, внимание к существу бытия, мужество, дисциплинированность, «готовность к жертве до последнего конца». Характеристики профессиональной педагогической деятельности постепенно обретают социально-политические очертания, воплощенные в понятии «службы». Данные требования должны найти вполне реальное воплощение в практике организации немецкой университетской жизни.

Накануне второй мировой войны М. Хайдеггер стремился экзистенциально четко охарактеризовать назначение ученого сообщества: «...учительство университета должно действительно выдвинуться на предельнейшие посты опасности постоянной неизвестности

---

мира. Устоит оно там, т. е. возникнет у него оттуда в сущностной близости к напору всех вещей — общее вопрошание и общественно настроенное сказывание, тогда оно станет сильным для водительства. Ибо решающее в ведении — не пустое опережение, но сила для умения идти в одиночестве, не из своенравия и властолюбия, но в силу глубочайшей призванности и широчайшей обязанности»<sup>7</sup>.

Нет нужды комментировать те мотивы в данной речи Хайдеггера, где проявились некоторые элементы национал-социалистической идеологии. Он сделал акцент именно на необходимой всеобщности образования, имея в виду его универсальную значимость для судьбы немецкого народа. Это только один аспект, который должен быть дополнен еще одним, не менее значимым. Тоталитарное общество способно дать своим членам необходимое и всеобщее образование, вот только в нем не будет чего-то важного — свободы. Откликом на выступление М. Хайдеггера явилась статья К. Ясперса, мыслителя, исповедующего демократические взгляды на общественную жизнь. Их полемика является важным уроком, который наглядно демонстрирует основное диалектическое противоречие между категориями единичного и всеобщего.

Оба философа солидарны в том, что университетское образование пребывает в состоянии глубокого кризиса, пытаясь обнаружить пути к его обновлению. Технокультура разрушила представление о целостности мира, сознание стало беспочвенным. Расплодившиеся в огромном количестве учебные планы, детализированные до мелочей и рассчитанные на усредненные способности, лишают свободы как преподавателей, так и студентов. Между тем как сам университет должен порождать специфические критерии отбора: уровень лучших является определяющим для всех остальных, «масштабы задает аристократия, а не посредственность»<sup>8</sup>. Сущность образования К. Ясперс обнаруживает в «дисциплини-

рованном формировании способностей к поиску истины посредством постоянного соотношения себя и своих целей с идеей целого»<sup>9</sup>. Хороший исследователь, как правило, оказывается и хорошим учителем. Искусные дидактические находки невозможны без досконального знания предмета. Идеальной формой обучения является «со-участие в деле», которое одновременно является и исследованием, и обучением.

К. Ясперса тревожила тенденция упрощения преподавания. Определяющим фактором выставления оценки стало не умение изложения сути изучаемого, а «практика вопросов—ответов, умение сдавать экзамены». Вывод К. Ясперса неутешителен: пафос истины исчез, уступив место равнодушному знанию.

М. Хайдеггер обращает внимание на необходимость возвращения к истоку европейской культуры, заложенной еще в Древней Греции. К. Ясперс также мыслит образовательную реформу как возможную лишь с учетом «великих обновлений прошлого», задающих масштаб грядущим изменениям. От ученого сообщества требуется «строгость, ответственность и покоряющее терпение», которые следует противопоставить «ретивому реформированию готовых методик»<sup>10</sup>. Отыскание новых путей развития образования требует уточнения понимания антиномического отношения между понятиями «свобода» и «образование», отражающего более общую категориальную оппозицию «свобода и необходимость», которую остро сформулировал еще И. Кант. Социализация индивида предполагает его образование, и поэтому последнее является необходимым способом организации общественной жизни. Содержание образовательного процесса и критерии его необходимости в любую эпоху определяются конкретным культурно-историческим контекстом.

Охарактеризованные в данной дискуссии тенденции сказались и на развитии культуры во второй половине XX

---

века. Тот предмет спора, который занимал Хайдеггера и Ясперса, продолжает оставаться актуальным и в настоящее время. Так, Ж. Бодрийяр констатировал, что цивилизованным человечеством сегодня правит принцип симуляции вместо прежнего принципа реальности. Процесс смыслообразования сокращается до «цикла: вопрос—ответ». Он пишет: «Мы живем в режиме референдума... Вся система коммуникации перешла от сложной синтаксической структуры языка к бинарно-сигналетической системе вопрос—ответ — системе непрерывного тестирования. Между тем известно, что тест и референдум представляют собой идеальные формы симуляции: ответ подсказывается вопросом, заранее моделируется»<sup>11</sup>. Онтологическое вопрошание истины подменяется навязыванием формального смысла, поиск сущности — обнаружением возможного ответа из нескольких предложенных. Подобная формализация знаний таит в себе угрозу обезличивания образования.

Известно, что понятие «свобода» подразделяется на «свободу позитивную» и «свободу негативную», или «свободу-для» и «свободу-от». С точки зрения «негативной свободы» человек имеет право отказа от образования вообще. Современная ситуация в России дает этому пример, характеризуясь падением престижа образования. Снова популярен лозунг «недорослей»: «Не хочу учиться, а хочу, например, заниматься бизнесом». Эпоха «делания больших денег», действительно, не дает стимулов для образования. Более того, серьезное изучение науки оставляет энтузиаста аутсайдером в современном процессе имущественного расслоения социума. Разумеется, такое положение вещей долго не продержится, и со следующим поколением все вернется «на круги своя» — родители, заработавшие деньги, станут вкладывать их (и уже вкладывают) в образование подрастающего поколения. Какие ценности сможет предложить становящаяся ныне

система образования и какие потребности она будет способна удовлетворить?

Поставленные вопросы предполагают ответ на вечный экзистенциальный вопрос о смысле бытия человека. А. А. Корольков пишет: «Образование — это во-человечивание, предполагающее созидание и самосозидание личности, приближающейся к идеальному Образу. Видение такого Образа у верующего связано с Богом, а у неверующего — с некими, как ему кажется, рациональными идеалами, одобренными поэзией, социальными стремлениями, но объяснить которые рационально никогда и никому не удалось»<sup>12</sup>. Понятие «образование» не случайно связано с понятием «образ». А. А. Корольков отмечает, что учение об образе Божиим долгое время не выходило за рамки религиозной догматики: предельные состояния человеческой души, тайны нравственного сознания не находят объяснения в понятиях прежней философской антропологии. Поэтому правомерна постановка вопроса — что в самом человеке свидетельствует о присутствии образа Божьего? Ответ на этот вопрос, согласно А. А. Королькову, можно найти в святоотеческой литературе, в контексте которой образ Божий понимается как разумность, духовность человека, его свободная воля, способность творчества<sup>13</sup>. Естественнонаучные и натурфилософские объяснения сущности человека не исчерпывали «существа человеческого».

Представление об образе Божиим как источнике человеческого творчества последовательно разрабатывалось русской антропологической традицией философии (Н. А. Бердяев, И. А. Ильин, В. В. Зеньковский, А. А. Корольков и др.), в которой на новом витке исторической спирали воспроизводится методология экзегетики и апологетики религиозной образовательной парадигмы. Например, Н. А. Бердяев под творчеством понимал «потрясение и подъем всего человеческого существа», направленного к

новому бытию. Согласно русскому философу-экзистенциалисту, поскольку Творец един и единственен, постольку и человеческое творчество претворяет антропологического индивида в личность. Творчество порождается свободой. При этом сам творческий процесс не может целиком определяться материалом, находящимся в мире, так как материя консервативна, а дух «революционен»: дух ищет вечности, а материя ограничена существованием во времени. В творческом акте присутствует новизна, не детерминированная внешним миром. Творчество есть ответ человека на призыв Бога — «творчество есть продолжение миротворения»<sup>14</sup>. Представления о роли творчества в воспитании личности последовательно разрабатывались в русской педагогической традиции — К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым, П. Ф. Каптеревым, С. И. Гессеном, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским и др.

Творческая реализация человеческой личности базируется на «позитивной свободе». Рациональной дефиниции понятия «свобода» философия еще не выработала. Воспользуемся следующим рабочим определением свободы, которую предлагает И. А. Смирнов: «Свобода — это промежуток между уже-отданностью и еще-невозвращенностью»<sup>15</sup>. Данная дефиниция подразумевает, что творческий акт есть безвозмездный дар, не нуждающийся в воздаянии. Приходится констатировать, что устоявшаяся система и методика воспитания и научения в семье и образовательных учреждениях в большей степени ориентирована на блокировку «негативной свободы», чем на творческое заполнение «позитивной свободы».

Это состояние выражается в системе выставления оценок, которые не только выявляют степень подготовленности ученика, но и насильственно заставляют образовываться. Это — принуждение к свободе.

Научить человека быть свободным невозможно, свободу можно только подарить. Хотя сделать это чрезвычайно сложно, в силу упомянутой антиномии «свободы» и «необходимости» — от самой свободы также можно отказаться как от навязываемого подарка. Мало только научить ребенка какому-либо теоретическому или практическому навыку. Это только половина дела. Сложнее отпустить его на свободу с этими знаниями и найти способы подсказать, как можно воспользоваться этой свободой. Обучение творчеству само должно быть творческим.

Резюмируя сказанное, следует отметить, что современность характеризуется становлением нового типа философии образования, основанного на целостном подходе к человеку как творческой личности, в которой объединены духовное, душевное и телесное начала. В таких философских направлениях, как экзистенциализм, персонализм, философия жизни и др. накоплен уникальный и богатый опыт, нуждающийся в дальнейшем развитии. Вполне оправданным будет определить современный тип философии образования как «экзистенциально-персоналогический», в котором в идеале могут быть вобраны все предшествовавшие типы. В данной образовательной парадигме понятие «свобода», наряду с понятиями «творчество», «ответственность» и т. п., играет ключевую роль.

## ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Бибихин В. В. Узнай себя. СПб., 1998. С. 23–25.

<sup>2</sup> Бердяев Н. А. Самопознание. М., 1991. С. 39.

<sup>3</sup> Лосский Н. О. История русской философии. М., 1991. С. 273.

<sup>4</sup> См: Шеллер М. Философское мировоззрение // Шеллер М. Избранные произведения. М., 1994. С. 20–22.

<sup>5</sup> Соловьев В. С. Соч. В 2-х томах. Т. 2. М., 1989. С. 220.

- 
- <sup>6</sup> *Хайдеггер М.* Самоутверждение немецкого университета // Историко-философский ежегодник, 1994. С. 298.
- <sup>7</sup> Там же. С. 301.
- <sup>8</sup> *Ясперс К.* Тезисы к вопросу об обновлении высшей школы // Историко-философский ежегодник, 1994. С. 310.
- <sup>9</sup> Там же. С. 308.
- <sup>10</sup> См.: *Ясперс К.* Указ. соч. С. 313; *Хайдеггер М.* Указ. соч. С. 303.
- <sup>11</sup> *Бодрияр Ж.* Символический обмен и смерть. М., 2000. С. 134.
- <sup>12</sup> *Корольков А. А.* Русская духовная философия. СПб., 1998. С. 114.
- <sup>13</sup> Там же. С. 120–121.
- <sup>14</sup> *Бердяев Н. А.* Указ. соч. С. 214.
- <sup>15</sup> *Смирнов И. А.* Бытие и творчество. СПб., 1996. С. 49.

*I. Romanenko*

**EXISTENTIALISM AND PERSONALISM:  
THE DEFINITION OF EDUCATIONAL IDEALS OF THE XXI CENTURY**

*The formation of the modern educational paradigm is investigated. This paradigm is described as existential and individual. The author points out that the leading modern philosophical trends – existentialism and personalism - are focused on the experience and understanding of the individuality and uniqueness of the human being, of human independence, creative character, personal responsibility and freedom. According to the author, creativity is caused by freedom, it is individual and personal. and it is defined as the continuation of the world-creation.*