

---

УДК 37018.43–519:1

*Ковалевская О. В.*

## **ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАННОСТЬ – МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ**

*У статті розглянуто метафізичні смисли освіти, предметом обговорення виступає філософський її сенс як формування розвиненої особистості, самодостатньої у психологічному та соціальному аспектах.*

**Ключові слова:** *освіта, освіченість, особистість, самодостатність.*

*The problematical aspects of education are considered, the subject of the discussion is the philosophical sense of education as forming of the self-made personality in the social and psychological sense.*

**Keywords:** *education, personality, educative ness.*

*Человек наделен странным, а впрочем, счастливым законом умственной оптики, который, возможно, означает, что мы ни от кого не можем получить истину и должны творить ее сами.*

*М. Пруст*

На определенном жизненном этапе человек с неизбежностью задает себе вопрос «что есть Я?» и пытается ответить на него стандартным движением мыслительных построений: первое неформулируемое вслух вопрошание звучит «что я о себе думаю?». На него ответить труднее всего, и оно (вопрошание) мягко перетекает в предметную плоскость – «как я действую?» (это уже ближе, так как видны конкретные результаты, позволяющие оценить эффективность и качественность предметного действия), и мнимая легкость второго вопроса тянет за собой следующий – «как я себя оцениваю?». И это уже высший пилотаж, потому что все запросы складываются в самый неподъемный для человеческого разумения смысл – «как я себя понимаю?» и формулируют ту заветную составляющую для самосознания самооценку, адекватность которой придаст человеку устойчивость в жизненных смыслах, а неадекватность превратит жизнь в настоящий кошмар, сопровождающийся постоянным давлением социума, давлением, в котором отчетливо прочитывается намек на то, что человек занимает не свое место, а значит, посягает на что-то чужое... Внутренний диссонанс усиливается еще и от того, что освоение приходящих извне идей и мировоззренческих представлений проявляет противоречие между личностными качествами носителя мировоззрения и самими мировоззренческими принципами, которое как раз и превращает процесс восприятия идей в борьбу за распознавание своего в чужом и чужого в том, что соблазнительно выглядит как свое. Человеческая душа не является пустым сосудом, в который может быть влито все что угодно без серьезных последствий. Проникая извне, идеи и представления, не будь они отсортированы на свои и чужие, вступают в контакт с

природными, имманентно присущими человеку параметрами и порождают страшные химеры, способные надеть человека огромной, увы, не всегда созидательной силой.

Обозначенные смыслы формируют теоретическую актуальность статьи – необходимость исследования возможностей преодоления когнитивного и психологического диссонанса как условия личностной состоятельности.

Здесь вырисовывается проблема: как снять или, скорее, сжать внутренний конфликт и обрести достаточность и определенность своего «Я», и возможно ли вообще это? На первый взгляд, действительно, человек существует в сложных и противоречивых обстоятельствах своей жизни на любом ее этапе. Он формируется средой, где взаимодействуют различные культурные ориентации и ценности, от чего часто испытывает состояние интеллектуального и психологического дискомфорта; существует одновременно в разных социальных группах, диктующих свою модель поведения и определенную внутригрупповую роль, и кроме этого еще и представляет свою «самость» как доминантный личностный смысл. Такое наложение ролевых версий делает человека «актером поневоле» (недаром все так любят ссылаться на известные строки Шекспира) и переводит внутренний конфликт на более высокую ступень. В этот момент отчетливо обнаруживается необходимость наличия личностного «Я» – интеллектуально-нравственно-волевого центра, пропускающего через себя весь психологический мир личности с позиции внутреннего цензора. Но у человека минимум два «Я», и хорошо, если они понимают друг друга, как правило, они находятся в противоречии. (Вспомним персонаж из романа Достоевского «Преступление и наказание». Уже сама фамилия главного героя – Раскольников – содержит указание на раздвоение, раскол в одном сознании двух смыслов.) И именно сейчас ощущается необходимость сохранения себя как целостности, осознания себя как суммы «Я-образов», нанизанных на стержень доминантного личностного смысла.

К счастью, история и культура выработали механизм преодоления внутренних негативов, снятия известных личностных противоречий и созидания психологической адекватности. Данное средство хотя и не является единственным, но выступает как достаточно универсальное – это образование как социокультурный процесс формирования ментально-интеллектуального потенциала личности и далее образованность как его результат (в скобках заметим, что образованность не всегда является следствием образования, но в идеале будем считать, что это именно так).

В этом плане отчетливо прочитывается и цель статьи – рассмотрение образования и образованности в их метафизической наполненности как условия созидания «самости» человека.

Если традиционный вектор образования нацелен скорее на масштаб и объем овладения информацией, что в конечном счете и положительном ключе формирует адаптационные и далее прагматические способности ориентирования в социальном континууме с множеством его трансформаций, то современная его стратегия разворачивает себя в план внедрения в социальное и индивидуальное сознание идеи ценности и самооценности личности, смыслом которой является ее креативная и продуктивная самореализация.

Современная исследовательская мысль пришла к консенсусу в вопросе о том,

каким должно быть образование XXI века. Все солидарны в признании его главных характеристик: открытости (возможности выбора субъектом способов, форм, средств и направлений), диалогичности (нацеленности на предмет знания как фокуса равноправных и равнозначных мыслей учителя и ученика), отсутствия утилитарной направленности и представления себя в лично ориентированной стратегии и т. д. Этому посвящен целый ряд трудов авторов, известных в области философии, психологии, педагогики, культурологии и т. д.

Однако при всей разработанности данной тематики, актуальности и значимости исследований из них порой уходит та неуловимая психологическая линия, тот ручеек психологического смысла, незнание которого на практике порой приводит содержание образовательного процесса в достаточно жесткий инвариант – схему, деформирующую тонкие смыслы взаимоотношения человека с миром и в конечном счете с самим собой. Речь идет об устойчивых в педагогике интерпретациях воспитательных и образовательных стратегий, известных под названиями «уличное движение», «сад-огород» и «кнут и пряник». К сожалению, это уже не только воспитательные установки, но и конструкции образовательной деятельности, которые нарушают не только искомые характеристики образования, но и осложняют главный результат – процесс самоидентификации личности.

Охарактеризуем каждую из них. Первая – «уличное движение». Эта схема предполагает нацеленность образовательного вектора на внедрение в сознание комплекса социально-информационных правил, якобы способствующих продуктивной социализации личности. В данном случае предполагается, что обучаемый не должен быть «белой вороной» в современном информационно-технологическом пространстве, а уметь бежать не только за паровозом, но и мчаться параллельно ему. Такая «продвинутость» субъекта по умолчанию призвана служить гарантом социального успеха, а значит, и ощущения собственной самодостаточности. Однако знание правил социальной игры вовсе не означает эффективного ее результата – профессиональная компетентность не всегда сопровождается культурно-нравственной качественностью, а социально-статусная определенность вовсе не означает гармонии в жизненных смыслах. Известен хрестоматийный литературный герой, у которого с детства перед глазами висели прописи: «Не лги, послушай старшим и носи добродетель в сердце». Все ему объяснили. Вырос Чичиков.

Вторая модель – «сад-огород» – основана на странном убеждении, что обучаемый – это «огород», где необходимо выпалывать сорняки (дурные качества) и прививать, как дереву, качества положительные. Такой подход не учитывает, по крайней мере, два обстоятельства: во-первых, человек не грядка или дерево, а сложное активное одушевленное существо, не всегда поддающееся процедурам и манипуляциям; во-вторых, сам образовательный процесс в этом случае идет по ложному пути – нельзя что-то искоренять, уничтожать и тешить себя иллюзией, что на этом фоне само собой происходит созидание позитивного личностного смысла. Он исчезнет в данном случае вообще, уступая место идеологии пофигизма и апатии.

И, наконец, схема «кнут и пряник». Вот, кажется оптимальная модель взаимодействия: трудишься – получи социальное поглаживание, не проявляешь

активности и стремления к знанию – получай отрицательную оценку. Как удобно. Кажется, что на этом держится мир. Но мир не держится на штрафах и наградах. Он устроен принципиально иным образом. Жизнь представляет собой непрерывную цепь задач, целей, выборов и результатов. Неудачный выбор действительно влечет за собой неприятные последствия, но за благонравие не всегда полагается социальное поощрение, проступок не обязательно сопровождается наказанием и жизнь самостоятельно и не обязательно справедливо отдает долги.

Описанные стратегии образовательно-воспитательного процесса, конечно, достаточно условны. Но они работают и, очевидно, будут продолжать это делать в одном периоде развития человека – раннем, том, о котором мы все печемся, говоря о развитии личности. А надо бы рассуждать о долгом, продолжительном, всю жизнь продолжающемся развитии, который выводит образование на его второй порядок – самообразование. Метафизический смысл этого уровня заключается в том, что образование внедряется в самую непонятную и тонкую сферу человеческого существования – конструкцию человеческих желаний.

Если принять все труды, посвященные воспитанию и формированию интеллектуальной сферы, логики, ума за тысячу, то образованию чувств посвящены сто, а вот формированию желаний вряд ли одна. Между тем в реальной жизни дело обстоит прямо противоположным образом. Мы все хотим быть умными, удачливыми, способными... и попадаем в ловушку силы желаний, которые не связаны ни с потребностями, ни с установками, ни с прагматическими ориентациями, а существуют сами по себе – просто так! Именно здесь кроется причина внутренней рассогласованности в жизненных смыслах человека, причина, выражающая себя столкновением «знаю как», но «не понимаю отчего». Данное противоречие и есть основание того внутреннего дискомфорта и далее условие деформированной самооценки, которая и приводит к отсутствию внутренней идентичности, а значит, и к утрате своего «Я».

Когда в сознании человека отчетливо встает вопрос «что со мной происходит?», это уже означает, что из психологического сюжета проблема самоидентификации переходит в аспект социальный. Отсутствие понимания «что – Я?» переходит в плоскость «где – Я?» У него нет определенной сферы существования; «ни для чего не выработано хороших привычек, ни чего нет правил... нет ничего, что привязало бы, что пробуждало в нем симпатию или любовь, ничего прочного, ничего постоянного...» [3, с. 51]. Данное высказывание здесь приведено для того, чтобы еще раз подчеркнуть значимость и актуальность феномена, которому в обыденном сознании часто нет места, но от этого он не перестает быть актуальным и никогда не перестанет существовать.

Читатель уже, наверное, несколько утомлен логикой рассуждения, его недоумевающая мысль бежит по лабиринту с вопросом: «Где же выход, да и вообще есть ли он? И вообще, причем здесь образование, желания, самоидентификация, маргинализация? Не много ли намешано?». К ответу на этот вопрос хочется привлечь идеи писателя, чьи мысли выведены в эпиграф. Он пишет о том, что одно из великих и чудесных свойств прекрасных книг, что для автора они могли бы именоваться

«выводами», а для читателя – «побуждениями». Тогда читатель очень хорошо чувствует, что его мудрость начинается там, где она кончается у автора. Эти строки раскрывают содержание той направляющей силы умственной работы, которая, будучи следствием действительно качественного образования, трансформируется в стратегию индивидуального жизненного смысла, воплощает далее себя в «самости» человека, то есть в конечном счете и созидает из человека личность.

Иными словами, человек детерминирован наследственными задатками и условиями воспитания (то есть несвободен) с точки зрения внешнего наблюдателя. Вместе с тем в это же время он свободен в выборе своего действия с точки зрения своего рефлексивного сознания (именно под влиянием образования сознание получает способность к рефлексии как той собственной мудрости, которая начинается у него тогда, когда она заканчивается у автора). Свобода выбора порождает ценнейшее чувство личной ответственности, побуждающее человека вновь и вновь анализировать возможные последствия тех или иных действий. В этом анализе он опирается на опыт других людей, на свой собственный, на опыт других поколений и даже на опыт героев, существующих в литературном образе. Извлеченная из памяти информация через механизм эмоций усиливает потребность – желание, устойчиво доминирующее в иерархии мотивов данной личности («сверх-сверхзадачу жизни», по Станиславскому) и дает ей возможность противостоять сиюминутным побуждениям. В результате человек принимает решения не импульсивно, не бездумно, не под влиянием момента, но в соответствии с системой ценностей, продиктованной доминантой жизни.

Здесь можно было бы и поставить точку, но академизм формата статьи требует сказать несколько слов в качестве вывода. Образование – это не процесс внедрения в сознание некоторой суммы современных смыслов, а условие «состоятельности» субъекта как конструирования им собственного социально-психологического образа (автопортрета в метафизическом смысле). Оно решает не только задачи профессионализации индивидуальных социальных запросов (это его внешний смысл), но и работает в плане «сверхзадачи», вылепливая тонкую, едва ощущаемую интуицией линию эмоционально-психологического направления, которая кристаллизуется в спектре желаний, переходящих далее в план мира в его значимости для человека. На первый взгляд кажется, что образование с его достаточно строгой, академично стандартизированной алгоритмической последовательностью этапов и в определенной степени нивелирующей уникальность обучающейся субъективности не воплощает себя в неповторяющемся универсуме анонимных смыслов, не поддающихся расшифровке порой и самим носителем этих смыслов. Однако в этом его загадочность и парадокс: образование конституирует определенную одинаковость восприятия общечувственных концепций и обычаев, выступающих основой общности и социальной коммуникации различных социальных и индивидуальных субъектов, и в то же время задает уникальную «биографическую ситуацию», позволяющую познавать мир совершенно непохожим друг на друга образом. Эта непохожесть когнитивных стратегий в единстве и многообразии способна реализовать себя только через фактор коммуникации, который в свою очередь

является основанием самовосприятия личности (любая оценка самого себя невозможна без сравнения себя с другими). Он же становится и условием социализации личности, умения ориентироваться в межкультурном пространстве социума с сохранением себя как целостности. Таким образом, образованный (окультуренный, социализированный) субъект становится носителем адекватного ментального и деятельностного позиционирования, которое и обеспечивает гармонию духовной и практической стороны в жизнедеятельности человека.

Литература:

1. *Бердяев, Н. А.* Самопознание [Текст] / Н. А. Бердяев. – М., 2000.
2. *Соловейчик, С.* «Агу» и «Бука» – педагогические размышления [Текст] / С. Соловейчик // Новый мир. – 1986. – № 12.
3. *Чаадаев, П. Я.* Философические письма [Текст] / П. Я. Чаадаев // Полное собрание сочинений / П. Я. Чаадаев. – М. : Наука, 1991. – Т. 1.