

РАЗДЕЛ III
ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Part III. HUMAN PROBLEMS IN THE PHILOSOPHY OF EDUCATION

Философия образования. 2023. Т. 23, № 1
Philosophy of Education, 2023, vol. 23, no. 1

Научная статья

УДК 13+378

DOI: 10.15372/PHE20230108

**Образование как Просвещение, или
Как научить человека пользоваться собственным умом?**

Ретюнских Лариса Тимофеевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, retunlar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2492-4884>

Аннотация. *Введение.* С целью исследования образования как социокультурного феномена и для выявления его наиболее эффективной стратегии в условиях современности отмечается наличие двух базовых моделей образования: информационной и исследовательской. Исследовательскую модель целесообразно связать с античной пайдейей и кантовской идеей образования как Просвещения, где учитель становится помощником обучающегося в овладении новыми навыками мышления; информационную – с кумулятивным накоплением знаний, определяющим функционал учителя в качестве носителя информации. Актуально подчеркнуть философскую составляющую образования на всех его уровнях, формах и содержании. *Методология.* Статья является теоретической в области философии образования с использованием диалектической, герменевтической и экзистенциальной методологий и применением таких теоретических методов, как анализ, синтез, интерпретация, концептуализация, проблематизация. *Обсуждение.* Для формирования самостоятельного, творческого и зрелого мышления в условиях информационного общества и его нарастающей цифровизации предложено отразить такие точки зрения, как пайдейя вчера и сегодня; образование как развитие мышления; образование: информирование и мышление; творческое мышление как умение пользоваться собственным умом; вызовы современности и образование (виртуальное и реальное); философия – инструмент образования как Просвещения. Взгляд на образование с позиций кантовского понимания Просвещения позволил существенно дополнить имеющиеся в современной философии и педагогике интерпретации основных его целей и задач, что представляется новым аспектом изучаемой проблемы. Кроме того, новизну исследования определяет позиция, обосновывающая преэминентность исторически сложившихся моделей образования и роль философской составляющей образования как способа его развития в рамках парадигмы Просвещения. *Заключение.* Результаты исследования могут быть использованы

ны как методология формирования принципов образовательной деятельности и как материал учебных курсов по философии образования для студентов педагогических и философских специальностей.

Ключевые слова: образование, просвещение, пайдейя, философствование, критическое мышление, творческое мышление, виртуальная реальность, цифровая среда, преподавание философии

Для цитирования: Ретюнских Л. Т. Образование как Просвещение, или Как научить человека пользоваться собственным умом? // Философия образования. 2023. Т. 23, № 1. С. 111–134. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20230108>

Благодарности: автор выражает благодарность философскому факультету МГУ имени М. В. Ломоносова и Центральному дому работников искусств за многолетнюю поддержку его исследований и практической деятельности в области философии для детей; своим ученикам и последователям; анонимным рецензентам и редакторам журнала.

Scientific article

Education as enlightenment or how to teach a person to use his/her own mind?

Larisa T. Retyunskikh

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, retunlar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2492-4884>

Abstract. *Introduction.* In order to study education as a socio-cultural phenomenon and to identify its most effective strategy in modern conditions, there are two basic models of education - informational and research. The research model is associated with the ancient paideia and the Kantian idea of education as Enlightenment, the information model - with the source of truth, which is reflected in the function of the teacher as a carrier of information. The teacher becomes the student's assistant in mastering new thinking skills. It is important to emphasize the philosophical component of education at all its levels, forms and content. *Methodology.* The article is theoretical in the field of philosophy of education with the use of dialectical, hermeneutic and existential methodologies and the use of such theoretical methods as analysis, synthesis, interpretation, conceptualization, problematization. *Discussion.* For the formation of independent, creative and inventive thinking in the conditions of the information society and its increasing digitalization, it is proposed to reflect such points of view as: paideia yesterday and today; education as the development of thinking; education: information and thinking; creative thinking as the ability to use one's own mind; challenges of modernity and education (virtual and real); philosophy as a tool education as Enlightenment. The view of education from the standpoint of Kant's understanding of Enlightenment allowed us to significantly supplement the interpretations of its main goals and objectives available in modern philosophy and pedagogy, which seems to be a new aspect of the problem being studied. In addition, the novelty of the research is determined by the position justifying the continuity of historically established models of education and the role of the philosophical component of education as a way of its development within the framework of the Enlightenment paradigm. *Conclusion.* The information can be used as a methodology for the formation of the principles of educational activity and as

the material of educational courses on the philosophy of education for students of pedagogical and philosophical specialties.

Keywords: education, enlightenment, paideia philosophizing, critical thinking, creative thinking, virtual reality, digital environment, teaching philosophy

For citation: Retyunskikh L. T. Education as enlightenment or how to teach a person to use his/her own mind? *Philosophy of Education*, 2023, vol. 23, no. 1, pp. 111–134. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20230108>

Acknowledgments: the author expresses her gratitude to the Faculty of Philosophy of Moscow State University named after M. V. Lomonosov and the Central House of Art Workers for many years of support of her research and practical activities in the field of philosophy for children; to her students and followers; anonymous reviewers and editors of the journal.

Просвещение – это выход человека из состояния несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Имей мужество пользоваться собственным умом¹.

И. Кант

Введение. *Актуальность.* Различные сюжеты философской рефлексии над современными вызовами образованию повышают значимость разнообразных моделей трансляции социального опыта и личностного самоопределения. Эта ситуация чрезвычайно актуализирует необходимость развития целостных подходов к изучению стратегий и перспектив развития образования. Что такое образование или точнее, как именно понимать этот термин в контексте данного исследования? В. С. Грехнев отмечает: «Обычно это слово в русском языке используется в двух смысловых значениях. Во-первых, образование – появление, устройство, создание, организация чего-либо. Например, образование, или организация, комиссии по этике, образование, или появление, культурного слоя, образование, или создание, новой семьи и т. д. Во-вторых, образование – все то, что связано с приобретением знаний»².

Как правило, образование в контексте «знаниевой» стратегии определяют как совокупность действий, направленных на включение единичного в общее (отдельного человека в систему социальных ценностей

¹ Кант И. «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?» / под общ. ред. А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана // Сочинения: в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 25.

² Грехнев В. С. Философия образования: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2017. С. 13.

и ориентиров). Социум вбирает, «всасывает» в себя индивидов посредством образования, поэтому оно традиционно понимается как способ социализации. Общество накапливает знания, передавая их из поколения в поколение, воспроизводя и развивая себя. Вне зависимости от времени, региона и содержания образования оно будет выполнять эту функцию, сохраняя и охраняя социальное целое.

Вместе с тем возникает вопрос о роли индивида, который оказывается внутри действия системы воспроизводства культуры, именуемой образованием. При этом наблюдается множество стратегий, в которых либо система воспроизводит стандартизированные свойства и качества субъекта, пресекая и порицая отступление от нормы, либо стимулирует его индивидуальное развитие, принимая в расчет его потенциальную способность «взломать» систему. Обе стратегии, по сути, отражают две стороны основной функции образования: первая нацелена на сохранение и воспроизводство культуры, вторая – на ее развитие. Оптимальным представляется найти гармонию того и другого в реальной практике организации образования.

С целью исследования образования как социокультурного феномена в контексте выявления его наиболее эффективной стратегии в социальных реалиях современности необходимо указать, что образование является средством формирования у человека самостоятельного, критического мышления; в нарастающей информатизации и цифровизации в корне меняет роль учителя, который перестает быть носителем информации и ее источником, а становится помощником обучающегося в овладении навыками нового мышления; философская составляющая образования на всех его уровнях поможет достичь заявленной цели.

Методология. Статья представляет собой теоретическое исследование, основанное на философском анализе социальных, когнитивных и образовательных проблем. Философский подход предполагает абстрагирование как базовый инструмент исследования, опирающийся на аналитические конструкции. Предметной областью определяется философия образования, где образование представлено как целостный феномен без спецификаций и конкретизаций, что делает оправданным рассуждение в границах других философских дисциплин, таких как социальная философия, теория педагогики, когнитивное моделирование, эпистемология образования.

Диалектическая методология позволяет рассуждать в категориях, отражающих наиболее существенные закономерные связи и отношения реальности за счет характерных для них внутренних противоположностей. Так, она, обозначая наличие двух парадигм образования: информационной и исследовательской, позволяет говорить об их взаимодействии как источнике совершенствования системы и содержания образования в целом.

Герменевтическая методология дает возможность исследовать объект в терминах *понимания*, без претензии на абсолютную истину. Например, описание образования как Просвещения требует принятия базовых определений и действия в их границах, сами определения и содержание полученных выводов отражают, с одной стороны, объективную реальность, с другой – субъективную позицию автора и используемый им контекст.

Экзистенциальная методология предполагает анализ социальных явлений с позиций субъективного бытия в рамках формирования эмоционального интеллекта. Так, определяя свободу как важнейшее условие реализации принципа «образования как Просвещения», необходимо соотносить ее с ответственностью и субъективным переживанием в интерпретациях экзистенциализма.

Важнейшими методами теоретического исследования являются *анализ и синтез, проблематизация, интерпретация, концептуализация* и др., которые используются в построении философского анализа в рамках заявленной темы.

Обсуждение. 1. *Пайдейя вчера и сегодня.* Пайдейю, как правило, связывают с педагогическими воззрениями Платона и Аристотеля (см.: [1]). Древнегреческая пайдейя предполагала достижение человеком идеала, духовного и физического, то есть калокагатии. Чтобы понять эту стратегию, вспомним базовые установки платоновской философии о существовании абсолютной Истины, пребывающей в идеальном единстве с Соразмерностью и Красотой. Имя этому единству – Благо. Душа есть идея (разум, энтелехия), а соответственно, изначально по природе своей обладает знанием, которое скрыто до определенного момента. Отсюда и сократический метод «повивального искусства», ибо философ, подобно повитухе, помогает душе, «беременной» истинной, явить ее. Следовательно, «знаниевая» стратегия способна существовать только в том случае, если речь идет о практических навыках, таких как, например, овладение ремеслом. Аристотель писал: «...человек, всецело образованный, способен судить о любых вещах, в то время как «знающий» сведущ только в определенной области» [2, с. 50]. Таким образом, понятия «знающий» и «образованный» предстают в концепции пайдейи не как синонимы, что означает и бытийное различие носителей этих качеств. Анализируя греческую пайдейю, А. С. Колесников отмечает: «Образованный человек – это не просто грамотный, а образовавшийся, ставший личностью, прошедший “пайдейю”. Образовательный процесс не только включал в себя овладение суммой норм и требований, но и являлся подготовкой к общественной жизни, и именно в этом заключалась цель греческой “пайдейи”» [3, с. 5]. Можно утверждать, что в знаменитой платоновской модели государства знающим предстояло заняться материальным обеспечением жизни государства, то

есть ремеслом и земледелием, заняв место в низшей социальной группе, а образованным стать управляющей элитой.

Итак, согласно утверждению М.-É. Zovko, J. M. Dillon, пайдейя задает уровни образования – первый воспроизводящий стандарт, то есть нацеленный на сохранение и воспроизводство культуры, второй – формирующий самостоятельно мыслящую творческую личность, то есть предполагающий «взлом», изменение, развитие [4]. Тем самым решается проблема соединения двух стратегий образования, когда они сосуществуют в едином социальном пространстве, но имеют разных носителей. Иными словами, одних система готовит на основе стандартизации мышления, а других – на основе самобытности и индивидуальности. Почему? Потому что она готовит их к различным социальным функциям. У Платона первые подчиняются, вторые управляют.

Современное общество своеобразно воспроизводит эту модель, создавая элитарное образование: школы для одаренных детей, высшие учебные заведения, требующие дополнительных усилий для поступления и т. п. Вырабатываются рейтинги учебных заведений, задаются дифференцированные цели: одни, к примеру, формируют строгое послушание, другие – свободное самовыражение, что напрямую связано с предполагаемыми социальными функциями субъектов образования. Различие функционирования социальных субъектов обеспечено образованием, задающим разные ориентиры успешности образуемого. Некоторые функции могут и должны быть обеспечены строгим следованием правилам и стандартам, а значит, подготовка к ним будет содержать критерии успешности, связанные с точностью воспроизведения образца. Иные требуют использования инновационного мышления, следовательно, критерием успешности окажется способность отойти от образца.

Это коррелируется с представлением о существовании двух разных типов мышления, двух стратегий поведения и мировосприятия. Для платоновской модели аристократической республики это вполне органично, поскольку одни по природе рождены быть мудрецами-правителями, другие – земледельцами и ремесленниками. Как быть с распределением социальных ролей в современном обществе? По какому принципу отбирать людей для той или иной формы обучения?

В реальной практике образования с этим давно научились работать. Сколько бы мы ни говорили об обществе равных возможностей, где каждый может выбирать и свое занятие, и свое место в обществе, а главное, вправе претендовать на любое место в системе социальных отношений, всегда существует дифференциация форм и методов обучения в зависимости от личных качеств субъекта образования и предполагаемой социальной функции, где востребованы разные способности и разные мыслительные стратегии. Оставим без внимания иные основания дифференциации школ

и учащихся, существующие сегодня (например, финансовое), а также содержания образования (включая культурные различия), продолжим разговор о мышлении.

2. *Образование как развитие мышления.* Мышление – это родовое свойство *homo sapiens*, отсюда следует, что различные его стратегии зависят от социальных условий и биологической предрасположенности отдельного индивида. В связи с этим возникает правомерный вопрос: должен ли человек соединять в себе два описанных выше типа мышления и может ли он это сделать? Трудно не согласиться с тем, что не каждому дано быть поэтом. Однако практически любого человека, владеющего языком, можно научить технологии стихосложения, что часто используется в образовательных программах, где участникам предлагают ту или иную технику написания стихов (например, судоку) и т. п. При этом выясняется, что каждый может освоить эту технику и создать некоторые стихотворные формы. Иными словами, формирование того или иного когнитивного навыка зависит не от индивидуальных особенностей, а от родовой принадлежности субъекта. Если речь идет о творческом, техническом, математическом и т. д. мышлении, без сомнения, будет проявляться индивидуальная предрасположенность к тому или иному типу мышления и, что не менее важно, его социальная сформированность, в том числе средствами образования. Однако в основе образования как Просвещения лежит ни то, и ни другое, но лишь *самостоятельное мышление*, объединяющее рациональное и эмоциональное, творческое и стандартизованное начала. Именно *самостоятельность* является маркером совершеннолетия, способность принять и переработать полученную информацию, адекватно применить знания, не подражание, но следование учителю, не копирование, но принятие в случае необходимости. Иными словами, самостоятельность мышления сопрягается с рациональным отношением к миру и поиском оптимальных стратегий поведения и познания, и оно доступно всем вне зависимости от талантов или их отсутствия.

Сегодня это принято называть критическим мышлением, которое по-разному определяется в современной научной литературе. Так, R. Paul полагает, что критическое мышление – дисциплинированное, самонаправленное мышление, которое демонстрирует развитие мысли, соответствующее специфическому способу или области мысли. Оно разделяется на две формы. Если дисциплинированно отвечать интересам отдельного индивида или группы, исключая других причастных людей и группы, это софистический или слабый смысл критического мышления. Если дисциплинированно принимать во внимание интересы разных людей или групп, это справедливый или сильный смысл критического мышления [5]. Такое определение видится одним из самых интересных, представленных в современной научной литературе, многие из которых сводятся к фиксации

способности субъекта верифицировать поступающую к нему информацию. Приведенное выше определение интересно тем, что вводит моральный критерий в понимание критического мышления. История сохранила сведения о том, что софисты, будучи первыми платными учителями мудрости, зарабатывали, используя свои навыки логического мышления и аргументации для обоснования любой позиции, сообразуясь с интересами «заказчика», то есть были первыми адвокатами, чему и обучали остальных. В данном контексте, конечно, не принята в расчет глубочайшая идея о субъективности реальности, выдвинутая софистами. Однако именно она служит основой критического отношения к любой истине, базирующегося на сомнении, названном впоследствии главным признаком мышления. «Я сомневаюсь, значит я мыслю», – скажет через сотни лет после софистов Р. Декарт, признанный родоначальником рационализма.

«Эгоизму» софистического критического мышления в предложенном определении противопоставляется своеобразный «альтруизм», который сопрягает способность хорошо мыслить с некоторой условной объективностью, условной, потому что объективность не может быть понята в терминах интересов. В данном контексте, скорее всего, предполагается, что рассуждения должны строиться в максимальной приближенности к общепринятым, соответствующим здравому смыслу принципам и установкам.

Такая позиция ближе не столько к Декарту, искавшему путь к единственно возможной истине, сколько к прагматизму, закладывающему основы конвенциональной теории истины. Истина – лишь «родовое название для всех видов определенных рабочих ценностей в опыте», «удобное (*expedient*) в образе нашего мышления», «то, во что нам было бы лучше верить», по определению У. Джемса³. Иными словами, если для софистов либо все истинно, либо все ложно, то для прагматистов истина относительна и зависит от того, что принято считать истиной, о чем мы договорились и что нам удобно, то есть то, что отвечает интересам различных групп людей, а главное, решает проблемы (в том числе познавательные). Критическое мышление – это вовсе не способ отыскать истину, но путь к ней, постоянное очищение мышления, его тренировка, его способность к аналитической деятельности, движению через сомнение, через отрицание и опровержение к новому знанию. R. Paul (Р. Паул) перечисляет три решающих измерения критической мысли: мастерство мысли, элементы мысли и области мысли [5]. Далее от критического мышления автор переходит к «качественному мышлению», которое не сводится исключительно к процедурам критического мышления.

³ Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: лекции по философии / пер. с англ. П. Юшкевич. М.: URSS, 2011. С. 47, 53, 55.

Американский философ М. Липман (M. Lipman), опираясь на идеи Дж. Дьюи [6], вводит термин «хорошее мышление», которое, по его мнению, является целью образования: «Когда мы призываем “учить мышлению”, мы не можем упускать из виду тот факт, что мы имеем в виду хорошее мышление. Но как определить хорошее мышление?» [7, с. 38]. Он называет критериями «хорошего мышления» способность формулировать суждение, выстраивать рассуждение, предлагать сильные аргументы и др. Еще один показатель хорошего мышления – способность задавать вопросы. Задавая вопросы, человек учится конструировать конкретные концепции, связанные с развитием предметного мира, с помощью языка понятий, смыслов и тезисов. Очень важный показатель хорошего мышления – рефлексивность.

Довольно сложно (если не невозможно) точно определить понятие «хорошего мышления», необходимо описать его только некоторыми характеристиками (например, логическим, творческим, открытым и т. д.), создав конкретное семантическое пространство хорошего мышления, как это сделал М. Липман [8]. Даже краткий обзор научных публикаций показывает огромный интерес к критическому мышлению, наличие множества коммерческих и некоммерческих проектов, предлагающих научить критическому мышлению. Реклама обосновывает его важность и пользу для любого: юриста, бизнесмена, школьника и т. п. (в зависимости от адресата предлагаемого курса). Главное, что рекламируется проверенная «технология» научения критическому мышлению. Фундаментальные курсы критического мышления читают на философских и ряде других факультетов университетов, где, как правило, начинают с элеатов (знаменитых апорий Зенона), уделяют большое внимание софистам и Сократу; наконец, доходят до И. Канта, к гносеологическим идеям которого (критической философии) относится сам термин. Таким образом, чрезвычайно востребованное сегодня критическое мышление «родом из философии». В отрыве от философии и вне ее контекста любые попытки сформировать критическое мышление будут половинчатыми и неполноценными. Вспомним, что и в платоновско-аристотелевской традиции философия полагалась главным способом воспитания истинно образованного человека.

«Образованный» в аристотелевском смысле стремится к идеалу, а по сему разумен, справедлив, мужественен, обладает утонченным вкусом и разносторонностью познаний, а главное, умением пользоваться своими знаниями. Калокагатии греки противостояли невежество, грубость, леность, ограниченность, а самое важное – отсутствие стремления к истине, отсутствие творчества. Такие характеристики могут быть применены и к «человеку-массе», существование которого «диагностировано» Х. Ортегой-и-Гассетом в XX в. Можно предположить, что это не единственное созвучие античных и модернистских сюжетов. Вероятно, «встретив-

шись», платоновский «философ» и «сверхчеловек» Ницше могли бы «подружиться», с удивлением обнаружив у себя много общего.

Целью образования в парадигме пайдеи считалось «обретение мудрости как искусства жить». «Сверхчеловек» Ф. Ницше должен стать «солью Земли», «смыслом бытия», движение же к сверхчеловеку есть «путь знания». Ф. Ницше писал: «Я люблю того, кто живет для познания и кто хочет познавать для того, чтобы когда-нибудь жил сверхчеловек» [9, с. 142]. Жизнь как воплощенная идея – абсолютная личность, независимая в своих суждениях, другими словами, человек, «имеющий мужество пользоваться своим собственным умом», или человек Просвещения, о котором говорит И. Кант [10; 11]. Для него ценность самостоятельного мышления превышает ценность кумулятивного накопления знания и освоения практических навыков. *Итак, мышление против информации!* Каким бы резким ни казалось это высказывание, но именно таков смысл противоречия между двумя моделями образования, реализующимися сегодня в мировой практике, их принято называть *информационной* и *исследовательской*.

Можно сказать, что одно другому не противоречит, что мышление формируется на основе знания и помогает приобретать знания и т. д. Однако следует признать, что во всех культурах, цивилизациях, странах, регионах, государствах *мышление*, полагаемое целью образования, уступило место *знанию*. В истории возобладали «знаниевая» стратегия, так как основной задачей образования была постулирована передача знаний, а не научение мышлению, и успешность измерялась количеством знаний, а не качеством мышления. Не секрет, что сегодня в школе, колледже или вузе можно быть отличником, вы зубрив учебник, в точности повторив информацию, предложенную учителем на уроке и т. п., зачастую не понимая ее смысла, не умея применить свои знания, впадая в недоумение при необходимости самостоятельного решения задач. Культура «знающих» – это и есть современная массовая культура, воспроизводящая грамотного потребителя (человека, способного прочитать и понять информацию о товаре и инструкцию по его использованию и т. п.), в том числе средствами образования.

Синтетическую точку зрения предложил прагматизм, с одной стороны, признавая социальную природу и функциональность образования, с другой – ориентируя его на максимальное раскрытие внутренних свойств и качеств каждого человека, «развитие врожденных способностей», по словам Дж. Дьюи. «Главный просчет философии образования Платона обнаруживается в том, что он не смог поверить в то, что постепенное совершенствование образования помогает совершенствовать общество, которое, в свою очередь, будет совершенствовать образование» [6, с. 89]. Дж. Дьюи ставит задачу перед образованием воспроизвести не великого мечтателя, не человека, сбрасывающего с себя оковы и устремляющегося к выходу из «пещеры» чувственного мира, того, кто смог стать философом,

способным узреть истину, что подразумевала и классическая пайдейя, а субъекта самостоятельной деятельности, готового к жизни, не боящегося ее, умеющего *хорошо* мыслить и принимать решения. Мышление становится одной из центральных тем для философии прагматизма. У. Джемс писал: «Благодаря нашему разуму реальность получает свое завершение... Действительной целью человеческого познания и размышления является изменение мира»⁴. Мышление понимается не как способ покинуть этот несовершенный мир и обрести истину в другом, но как способ изменить данную нам реальность. Прослеживается идея действующего разума, создающего субъекта в соответствии со своими интересами и потребностями. Эту идею воспринял Н. Бердяев: «Когда читаешь... Джеймса, с радостью чувствуешь, что струя свежего воздуха входит в удушливую атмосферу рассудочной культуры» [12, с. 381]. Н. Бердяев этим замечанием адресует нас к кантовскому разделению рассудочных и разумных форм мышления и, следуя И. Канту, ставит разумность выше рассудочности. Рассудочность, основанная на классических логических процедурах, ориентирована на получение «правильного» знания и весьма ограничена в познавательных возможностях. Полученный результат должен быть объективным, достоверным, всеобщим, что может быть реализовано исключительно по отношению к некоторым эмпирическим объектам.

Однако познающий субъект обладает и разумностью, рождающей сомнения, признание неоднозначности истины, ее относительности, разумность позволяет нам двигаться вперед, поскольку ее язык – это идеи, которые подчас кажутся бредовыми, подобно тому, как безумием выглядела гелиоцентрическая модель мира в противовес «очевидной» геоцентрической. Если разум руководит рассудком, рассудок очень эффективно пользуется своими инструментами (систематизацией, классификацией, анализом, синтезом, индукцией, дедукцией и т. д.), что позволяет ему не только решать стандартные задачи, но и применять имеющиеся знания для расширения своего познания, доходя до уровня идей. Именно идеи «взламывают» реальность, изменяют ее и создают новые стратегии развития культуры. Используя термины, принятые в начале настоящего исследования, можно утверждать, что рассудочная стратегия познания реализуется в «знаниевой», информационной модели образования, а разумная становится основой «образовательной», исследовательской его модели.

Возвращаясь к И. Канту, отметим, что разумный уровень познания в его трактовке, работает в метафизическом исследовании, точнее, рассудочное мышление лежит в основе эмпирической науки, а разумное продуцирует философское мышление, что указывает на философию как необходимое

⁴ Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: лекции по философии / пер. с англ. П. Юшкевич. М.: URSS, 2011. С. 448.

условие формирования разумного мышления, предполагающего наличие творческой составляющей.

3. *Образование: информирование и мышление.* Современная трактовка образования как пайдеи, ставшей в последние годы очень популярной, обычно переводит стремление к идеалу античной пайдеи в плоскость личностного развития, свободного мышления, уважения и т. п. Дж. Дьюи нелицеприятно отзывался о традиционной системе образования, где «подрастающих членов сообщества тренируют как животных, а не обучают как людей. У них просто формируют полезные привычки» [6, с. 19]. Новая пайдея словно спустилась с небес на Землю. Отбросив трансцендентность идеала, она заменила его личностной проективностью в сфере мышления и морали. По мнению И. Кучуради, «"пайдея" – это такой вид образования, когда обучение должно помочь обучающемуся (ребенку, подростку или взрослому) развить собственные интеллектуальные, этические способности одновременно и в максимально возможной для каждого индивидуального случая форме» [13, с. 29].

Индивидуализация (вместо идеализации) начинает противостоять стандартизации, усредненности, грубости, обыденности. В этом многие усматривают перспективную стратегию развития образования, понимаемого как Просвещение в кантовском смысле. С учетом принятой в настоящем исследовании терминологии отметим, что исследовательская модель образования отличается от информационной своей нацеленностью на развитие мышления. Просвещение в кантовском понимании не следует путать с просветительством, которое связано с распространением знаний, признаваемых ценностью. Просветительство подразумевает в первую очередь информированность просветителя, желающего поделиться имеющейся у него информацией с другими⁵.

Для традиционной системы образования учитель является главным источником информации, что вполне оправданно исторически. Например, в средневековых университетах, когда книги были дороги и редки, библиотекой пользоваться могли далеко не все, профессор, читая лекцию, собирал по крупницам информацию, предлагая ее студентам, он открывал для них нечто. К эпохе средневековья восходит и выражение «читать лекцию», поскольку профессор в прямом смысле читал текст, содержащий важную информацию, давая студентам возможность обладать ею. Не удивителен тот факт, что воспитанники университетов, ставшие «иконами»

⁵ Например, А. П. Чехов организует школу для крестьянских детей в своей усадьбе Мелихово. Аналогичную школу открывает Л. Н. Толстой в Ясной Поляне. Французские энциклопедисты, английские, немецкие просветители разворачивают издательскую деятельность, наполняя культурное пространство Европы новыми книгами, научными и научно-популярными изданиями на национальных языках, расширяя круг людей, имеющих возможность приобщиться к знаниям.

просветительской деятельности, относились к знанию как величайшей ценности, знанию, понимаемому как информированность. Постепенно сложилась традиция, получившая сегодня название информационной модели образования, которая далека от пайдейи. Она, будучи построенной по принципу накопления информации, говоря современным языком, является своеобразным аналогом жесткого диска: чем больше у него объем памяти, тем выше его ценность. Иногда человеческую способность запомнить много информации называют эрудированностью. Пайдейю же следует сравнить с объемом оперативной памяти. Ее ценность не в количестве информации, а в функциональности, способности решать различные задачи: чем совершеннее система, тем сложнее задачи она решает.

Является ли умение пользоваться собственным умом универсальным ориентиром образования, его целью? Является. Это было показано на примере развития критического и разумного мышления.

4. *Творческое мышление как умение пользоваться собственным умом: творчество и свобода.* Предположим, умение пользоваться собственным умом связано еще и с развитием творческого мышления, которое обычно определяется как способность субъекта дать новое решение задачи. Договоримся понимать творчество как *создание нового, ранее не бывшего* и поставим вопросы о его природе.

Творчество так или иначе обусловлено свободой, будь то свобода духа или свобода действия. Существенным условием человеческого творчества можно считать субъективное ощущение, переживание, осознание себя свободным, а свобода как осознание свободы выводит нас в экзистенциальную реальность, где господствует Субъект. Мир субъектности конструируется сознанием, где творческое мышление становится важнейшим инструментом и маркером свободы, а создание нового подразумевает способность разрушить старое, то есть «взломать» систему, что означает не воспроизводство культуры, а ее созидание. Новизна эта может быть субъективной. Далеко не каждый акт творческого мышления завершается созданием чего-то нового для культуры, но всегда связано с чем-то новым для субъекта⁶. Однако всегда творческое мышление есть свободное мышление и всегда самостоятельное, то есть оно обеспечивается способностью человека пользоваться собственным умом.

⁶ Например, приведем реальный случай. Мальчик 11 лет, находясь в Летней экологической школе, организованной в полевых условиях, потерял миску, из которой ел. Чтобы не остаться без еды, ребенок взял использованную банку из-под консервов, отчистил, отшлифовал острые края и пользовался такой «миской» до конца смены. Ничего нового в культуру он не привнес в тот период (можно предположить, что он обязательно это сделает в будущем, учитывая, что сегодня он успешный молодой ученый). Однако креативность позволила ему создать субъективно новое и самостоятельно решить проблему.

Все ли социальные задачи требуют от человека творческого подхода к их решению? Конечно, нет. Да, далеко не везде требуется творческое мышление, но везде и всегда применим принцип «умения пользоваться собственным умом», поскольку он универсален и значительно шире, чем принцип творческого мышления⁷.

Что такое сочетание творческого и критического мышления, на основании разумного руководства рассудком производство идей, являющиеся основанием для формирования самостоятельного мышления? Не что иное, как философия. Именно философское мышление вбирает в себя все, о чем говорилось в настоящей статье ранее. Ответить на поставленный в заголовке вопрос о том, как научить человека пользоваться собственным умом, можно следующим образом: заняться с ним философией. Философская составляющая образования позволит сформировать самостоятельное мышление, что означает возможность воспитания «человека образованного» в аристотелевском смысле, «просвещенного» в кантовском. Значимым видится не просто воспроизведение культуры, но воспитание ее носителей, самостоятельно мыслящих и умеющих принимать решения, даже если принято решение подчиниться и следовать за кем-то и чем-то. Здесь усматривается классическая экзистенциалистская парадигма свободы, сопряженной с ответственностью. Согласимся, что именно этого ждет от нас современность, где люди, свободные и ответственные, разумные и самостоятельные, строят жизнь, сообразуясь с реальностью и мечтой.

5. *Вызовы современности и образование: виртуальное и реальное.* Вызовы современности ждут от нас свободных и ответственных действий, разумных обоснованных решений или умения пользоваться собственным умом, чему и следует учить людей. Что изменилось сегодня со времен Канта? Возможно, кто-то ответит, что современность – это эпоха цифровых технологий. Человеческая реальность все больше перемещается в виртуальное пространство. Пандемия как один из последних вызовов времени быстро и резко переместила образование в виртуальное поле.

Виртуальные компоненты в настоящее время приобретают существенное значение в жизни любого культурного сообщества. Понятие виртуальности в условиях информационного общества традиционно связывают с существованием компьютеров и производимых с их помощью продуктов. В действительности виртуальность культуры имеет более глубокие корни.

⁷Например, следовать правилам дорожного движения жизненно важно. Творчество здесь излишне (нельзя ехать на красный свет – значит нельзя). Можно приказать водителю не ехать на красный свет, а можно объяснить, почему этого не стоит делать, сформировав устойчивое, осознанное поведение, связанное со следованием социальной норме. В первом случае мы имеем пример «дрессировки», во втором – пользования собственным умом.

Авторы вкладывают различный смысл в понятие «виртуальность», часто оно означает «потенциальный», «возможный», иногда – «искусственный», реже – «превращенный».

«Виртуальное» происходит от лат. слова *virtus* – «власть», «возможность», «сила». В словарях английского языка дают следующие значения слова «virtual»: 1) обладающий определенными физическими свойствами или способностями; эффективный в отношении внутренне присущих природных качеств или сил; способный оказывать воздействие посредством таких качеств; 2) морально добродетельный; 3) способный продуцировать определенный эффект или результат; эффективный, мощный, могущественный; 4) то, что есть по существу или в действии, хотя отсутствует формально или в действительности; допускающий такое существование⁸. Иногда термин «виртуальный» переводится как «измененный», поэтому возникает возможность интерпретировать как виртуальные многие психические, культурные феномены, представляющие собой некие измененные формы, например, измененные формы сознания, особые формы отношений (игры) и т. п. Как правило, на этом строятся различные концепции виртуальной психологии. Наиболее известна в отечественной науке теория Н. А. Носова [14: 15]. Среди зарубежных исследований можно выделить концепцию, основанную на работах Э. Бехера, гипотезу виртуальности, согласно которой «человеческий организм представляет собой виртуальную форму, то есть состоит из согласованных между собой органов (виртуальное образование первого порядка), и благодаря руководству энтелехии является типической целостностью, все элементы которой находятся в постоянном взаимодействии»⁹.

Ряд авторов обращает внимание на принципиальную ущербность, онтологическую кажимость, «какбудтость» виртуальной реальности. Так, С. С. Хоружий утверждает, что, определяясь не какими-либо самостоятельными предикатами, а лишь привативно, как недоовощенное, не полностью актуализованное сущее, «виртуальная реальность не выступает как автономный род бытия, онтологический горизонт... Она... не род, но недород бытия» [16, с. 345]. В ней нет собственных аутентичных форм и не может происходить их творчества.

Виртуальная реальность, согласно С. С. Хоружему, – это лишь «виртуальная оболочка» из феноменов, окружающих любое явление эмпирической действительности, как в квантовой физике любую реальную частицу окружает облако виртуальных. Е. В. Золотухина-Аболина, например,

⁸ Цит. по: Носов Н. А. Словарь виртуальных терминов // Труды лаборатории виртуалистики. Вып. 7. М.: Путь, 2000. С. 64.

⁹ Виртуальности гипотеза 2003 – Виртуальности гипотеза // Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. М.: ИНФРА-М, 2003. С. 10.

описывает повседневность как целостную и последнюю реальность, из которой нельзя убежать иначе, как через самоубийство. «Для нормально живущих людей повседневность – единая, цельная и неделимая реальность, несущая все виды виртуальности как свои частные интерпретации» [17, с. 62]. К числу последних Е. В. Золотухина-Аболина относит три группы социокультурных и экзистенциальных явлений: игру, искусство и общение с компьютером. Она отмечает, что опыт удвоения реальности, происходящего в виртуальности, прекрасно осознается субъектом. На протяжении всего этого времени повседневность с потребностями «есть, пить и одеваться» не исчезает, а просто отодвигается на второй план.

Таким образом, виртуальность – отнюдь не изобретение современности. Она построена на принципе удвоения реальности, поэтому существовала со времен создания мифов и платоновской системы, разделившей мир надвое. Однако виртуализация образования сегодня пролегает в формате привлечения методов и форм, удваивающих физическую реальность, которую начинает дублировать реальность онлайн-коммуникации, где часто взаимодействие между участниками образовательного процесса заменяется общением с компьютером (оставим «за кадром» тему искусственного интеллекта, чтобы не усложнять предлагаемую картину).

Виртуальная реальность образования, казалось бы, является продолжением, иной формой физической его реальности с учетом того, что онлайн-лекция, как и «живая» лекция, предполагает встречу учителя и ученика в одно время, в одном виртуальном месте. Полагаю, что большинство преподавателей, по тем или иным причинам приобретших опыт дистанционного образования, скажет, что в этой форме имеется много такого, что делает ее отличной от традиционной практики. Кто-то увидит ее преимущества, кто-то, наоборот, – недостатки, однако и те, и другие укажут на ее нетождественность физическому образцу. Тест, проверяемый компьютером, существенно отличается от экзамена, сдаваемого преподавателю. Лекция, прослушанная в записи, тоже далека от непосредственного участия в ней, когда на твоих глазах профессор импровизирует, развивает мысль, неожиданно сталкиваясь с новым ее поворотом, начинает интерпретировать и разъяснять его, ориентируясь на реакцию аудитории. Подобных примеров множество. Вряд ли кто-то не согласится с тезисом о том, что виртуализация образования существенно изменяет его стратегии и формы. Причем, по мнению экспертов, «перечень угроз дистанционного обучения, имеющих очень высокую и высокую значимость, гораздо шире, чем возможностей» [18, с. 95]. В первую очередь, речь идет о вреде для здоровья, а во вторую – о снижении уровня практических знаний. В качестве возможностей этой формы образования отмечается возрастающая компьютерная грамотность, то есть овладение технологией, сравнимой с обучением грамоте и счету. Подчеркивается инструментальный характер

использования цифровых технологий, не влияющих в целом на цели, задачи, функции и содержание образования.

Однако «знаниевая» стратегия во многом выигрывает в условиях цифровизации образования, поскольку современные ресурсы делают информацию (знания) легкодоступной. Сегодня даже возникает феномен интернет-образования, когда эрудированность людей значительно возрастает за счет возможности «загуглить» все что угодно. Легкодоступность информации делает ее не ценным ресурсом, а обыденным фоном, особенно при обучении в онлайн-формате¹⁰.

Ввиду обилия информации еще больше значимой становится роль учителя. Он уже выступает в качестве своего рода «поводыря», который помогает не заблудиться в потоке информации и учит ориентироваться в бескрайнем информационном космосе, что-то отсеивать, что-то оставлять, что-то интерпретировать, сравнивать, то есть обучает правилам и способам рассудочной деятельности при работе с информацией, *умению пользоваться собственным умом*. Если учитель сегодня продолжает видеть себя «источником истины» и работает исключительно в информационной модели, он проигрывает на старте. Самое главное, что привносит в образовательную реальность современная цифровая среда, она в корне изменяет функцию учителя. Он перестает быть востребован культурой как носитель информации и ее транслятор. С этим успешно справляются электронные ресурсы. Педагог возвращается к самому себе, образцу таких великих Учителей, как Конфуций и Сократ, учивших не столько знать, сколько думать.

6. *Философия – инструмент образования как Просвещения*. Одним из способов формирования думающих, социально и морально зрелых людей является *занятие философией*, которая содержит в себе огромный нравственный и интеллектуальный потенциал. Философия – это не просто набор сведений о живших когда-то бородатых и небородатых мудрецах, а уникальная форма мышления, которую принято называть *философствованием*, удивительным образом соединяющим в себе рациональное и эмоциональное, критическое и творческое мышление. Философия не панацея, не единственно возможный способ научить человека пользоваться собственным умом, но чрезвычайно эффективный. Философская составляющая образования поможет ему решить задачу сохранения «человеческого лица» и воспитания самостоятельно мыслящих людей в условиях тотальной цифровизации и стандартизации.

¹⁰ Например, студенты при сдаче экзаменов и зачетов онлайн, не стесняясь пользуются не только считыванием ответов из интернета, но и подсказками «Алисы», самого распространенного сегодня искусственного интеллекта, а иногда это становится слышно и преподавателю. Разумно в этой ситуации предложить зачет «Алисе».

Философия в вузе как обязательный предмет – это то, что выгодно отличает российскую систему высшего образования от общемировой. Оставим без внимания любые рассуждения о различных стратегиях ее преподавания. К сожалению, существует немало примеров формального отношения преподавателей к предмету и, как следствие, негативного отношения студентов к нему (это проявляется в таких характеристиках, как «заумь», ненужная информация, которую нельзя использовать, например, в профессии инженера и т. п.). Это печально, но существует и множество обратных примеров, когда студенты непрофильных специальностей начинают увлекаться философией, активно читать философские тексты, задавать вопросы. Важно другое. В образовательном пространстве университетов и колледжей в России философия присутствует, но она практически отсутствует в школе. Существует небольшое число «продвинутых» школ, где иногда в качестве элективного курса дана в том или ином виде философия, в основном в старших классах. Существует также незначительно малое число философских курсов в формате дополнительного образования (клубы, кружки, выездные лагеря и т. п.)

Мировой и отечественный опыт показывает, что чем раньше человек вовлекается в процесс философствования, тем больше у него шансов овладеть критическим мышлением и научиться пользоваться собственным умом. Неслучайно И. Кант писал: «Система всякого философского познания есть философия. Мы берем ее объективно, если разумеем под ней образец критического рассмотрения всех попыток философствовать. <....> Можно обучать только философствованию, то есть упражнять талант разума на некоторых имеющихся примерах в следовании общим принципам его, однако всегда сохраняя право разума исследовать самые источники этих принципов и подтвердить эти принципы или опровергнуть их» [10, с. 683–684]. Педагогические идеи И. Канта во многом связаны с его трактовкой термина «просвещение» и отношением к философскому знанию. Напомним, что просвещенный для него есть тот, кто «имеет мужество пользоваться своим умом», а философ – тот, кто реализует в полной мере свою способность мыслить. Эти идеи не утратили и никогда не утратят своей актуальности, так как определяют вневременной, но человеческий вектор развития образования, о чем свидетельствует непрекращающийся интерес к интеллектуальному наследию философа¹¹ [19–23].

Кантовская идея обучения философствованию, а не философии содержится в стратегии исследовательской модели образования, где философия используется не как цель (формирование мировоззрения и т. п.), а как сред-

¹¹ Louden R. B. Becoming Human: Kant's Philosophy of Education and Human Nature [Электронный ресурс] // The Palgrave Kant Handbook. 2017. P. 705–727. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-54656-2_31 (дата обращения: 02.12.2022).

ство (способ мышления). К сожалению, идея философского образования как «приведение» обучающегося к заданному образцу ценностей и догм, то есть как формирование мировоззрения очень часто декларируется в предлагаемых программах и курсах. В этом видится отголосок ее присутствия в учебной программе в качестве идеологической дисциплины, нацеленной на формирование марксистско-ленинского мировоззрения у студентов и их коммунистическое воспитание в СССР. Вместе с тем именно этому мы обязаны ее присутствием и современных программах высшего образования, но уже с иным функционалом, в большей степени соответствующим природе философского знания. Говоря о философии как об абсолютно достоверном знании, Кант отмечает, что ее время еще не пришло, что такого знания еще не создала человеческая мысль. Он не говорит о невозможности появления истинной философии, то есть абсолютно верного, доказанного мировоззрения, он говорит о факте ее отсутствия. Однако философская мысль веками создавала и оттачивала инструмент отыскания истины, человеческий разум, который пытливо задавал новые вопросы, направляя исследование реальности в различные сферы, безгранично расширяя границы познания.

По мнению И. Канта, метафизика существует, если не как наука, то как природная склонность. Он аргументирует свою позицию следующим образом: «В самом деле, человеческий разум в силу собственной потребности, а вовсе не побуждаемый одной лишь суетностью всезнания, неудержимо доходит до таких вопросов, на которые не могут дать ответ никакое опытное применение разума и заимствованные отсюда принципы; поэтому у всех людей, как только разум у них расширяется до спекуляции, действительно всегда была и будет какая-нибудь метафизика» [10, с. 119].

Философствование учит думать, видеть предмет или проблему с разных сторон, критически относиться к любым догмам. Философствующий субъект «застрахован» от фанатизма, влияния «толпы», в условиях массового общества он не становится «человеком-массой». На эту способность философствования указывали и Сократ, и Декарт, и Дж. Дьюи наряду со многими другими философами. Именно с таким подходом к обучению связаны перспективы развития образования для детей. Сегодня существует немало программ «философии с детьми», «философии для детей», «философии – детям». Это направление активно развивается. Создан огромный арсенал методик и учебных пособий, которые можно внедрить в систему школьного образования. Личностный рост, повышение самооценки, рост ответственности и взвешенности поступков, действий, решений отмечают психологи у детей, занимающихся философией в той или иной форме.

Возникновение «философии для детей» как самостоятельного направления в философии и педагогике связано с именем профессора государственного университета (США) М. Lipman (Монтклера Мэтью Липмана), с программой которого российское философское сообщество позна-

комили Н. С. Юлина¹², М. Н. Дудина¹³ и др. «Философия для детей» – уникальный образовательный продукт, рассчитанный на занятия с детьми, начиная с шестилетнего возраста, и имеющий разделы для всех уровней системы образования (начальной и средней школ, старших классов и студенческого сообщества). Программа базируется на теоретической платформе прагматизма Дж. Дьюи [6] и психологических исследованиях Л. С. Выготского [24]. Продолжением идей М. Липман (США) являются программы «Диалог с ребенком» Г. Мэтьюса (США) и «Европейский проект» и ряд других разработок (см.: [25–27]). Весьма интересна «Практическая философия» Оскара Бренифье и др. В России лидируют программы автора настоящей статьи «Философские игры для детей и взрослых», «В поисках мудрости», «Я и мир», «Территория мысли», представленные в ряде учебных пособий¹⁴.

Что объединяет все программы философии с детьми? Решение поставленной Кантом задачи *обучения философствованию*. Все они не предполагают изучение философии как академической дисциплины, а базируются на сократическом диалоге: рассуждаем, думаем вместе о том, что для нас важно, ищем ответы, а не даем рецепты. Может быть, это и есть путь к новому типу образования: образованию как Просвещению? Важно научить мыслить! Мыслить во всем, в том числе в выборе между добром и злом, справедливостью и несправедливостью, действием или бездействием и т. д. Мыслить, прежде чем действовать, понимать возможные последствия своих действий.

Философствование в данном случае рассматривается как эффективный способ интеллектуального и творческого развития детей, морального воспитания свободного от догматизма и идеологизации, гармонизации детско-родительских отношений, формирования оптимальных механизмов диалога «ребенок – взрослый».

От скептиков приходится часто слышать: «*Философия и дети? Несовместимо... Зачем детям философия? У них итак высшая математика уже в первом классе*». Однако, следует отметить, что философия – это не набор готовых истин, а *любомудрие*, движение мысли. Как только человек начинает мыслить, он начинает философствовать. Поэтому каждый ребенок – стихийный философ. Каждый рано или поздно задумывается над

¹² Юлина Н. С. Философия для детей: учеб. пособие. М.: ИНФА, 1996. 241 с.

¹³ Дудина М. Н. Философия в классе: урок диалог. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1995. 191 с.

¹⁴ Ретюнских Л. Т., Васильева Е. В. Методические рекомендации для учителей к курсу «В лабиринтах мудрости». М.: Вита-Пресс, 2020. 117 с. Ретюнских Л. Т. «Школа Сократа»: Философские игры десять лет спустя: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та, 2003. 205 с.; Ретюнских Л. Т. Путешествие в лабиринтах мудрости. Философия для младших школьников: учеб. пособие. М.: Вита-Пресс, 2012. 304 с.

рядом вопросов: Кто я такой? Зачем я живу? Что такое счастье? Оно одно для всех или у каждого свое? У ребенка, как и у взрослого, находятся свои ответы на эти вопросы и свои вопросы¹⁵. Какой бы путь в жизни ни выбрали дети, приобщившиеся к философии, они вырастут думающими людьми, а человек, умеющий пользоваться собственным умом, – это демиург, творец самого себя и своей жизни. Он разумен, самостоятелен и в определенной мере «защищен» от попыток манипулировать им. Разве не этого мы хотим для детей?

К сожалению, в последнее десятилетие из наших школ активно «вымывался» воспитательный компонент, который когда-то цементировал систему образования. Да, он был уродлив, однокбок ввиду идеологичности. Однако, если убрать идеологическую составляющую из пионерского движения, комсомольской организации, что останется? Взаимопомощь, дружба, жизнь в коллективе (а не в компании), интересные дела. Одни стройотряды и трудовые лагеря чего стоят. А тимуровское движение? Кто отменил доброту, помощь слабым, заботу о стариках, любовь к Родине и т. п., то, чему учили «юных пионеров»? Разве важно, что помогло человеку стать добрым, честным, справедливым: коммунистический, христианский, мусульманский, буддистский или какой-то иной идеал? Лишь бы он был таким. Древние говорили, что добродетелен не тот, кто поступает хорошо, а тот, кто не может поступать плохо. Представляется, что, размышляя о добре, человек становится добрее, думая о справедливости, он учится отделять справедливое от несправедливого.

Заключение. Подводя итог теоретическому рассуждению об образовании как Просвещении, необходимо подчеркнуть, что именно Просвещение есть стратегия, построенная на научении самостоятельному мышлению, нацеленная на формирование у обучающихся способности принятия решений и осознанного выбора. Это цель предполагает, что критериями успешности в этой системе должны стать качество («хорошее мышление»), а не количество (объем информации). Усиление философской составляющей образования видится сегодня как путь его гуманизации и рационализации, как старый способ справиться с новыми проблемами, приблизив образование к кантовскому идеалу Просвещения как воспитания человека, имеющего мужество пользоваться собственным умом.

¹⁵ Например, «Почему взрослые врут?». Расширим его: «Почему люди лгут?» Вот, что говорили об этом дети на одном из занятий: потому что они не всё знают; потому что любят фантазировать; потому что хотят выдать желаемое за действительное; потому что иногда, чтобы скрыть горькую правду, лучше придумать что-нибудь. Интересный результат имело задание – привести пример конкретного случая, когда нельзя не солгать. Например, тринадцатилетний Семён заметил, что нельзя не лгать невесте на свадьбе, что она самая красивая и что все у нее будет хорошо, даже в том случае, если знаешь, что это не так.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Йегер В.** Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 1. / пер. с нем. М. Н. Ботвинника. М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. 594 с.
2. **Платон, Аристотель.** Пайдейя: Восхождение к доблести. М.: УРАО, 2002. 474 с.
3. **Колесников А. С.** PAIDEIA в эпоху постпросвещения // Вестник Санкт-петербургского университета. Серия 17. Философия. конфликтология. культурология. религиоведение. 2013. Вып. 3. С. 3–11 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20227572>
4. **Zovko M.-É., Dillon J. M.** Bildung and Paideia. Philosophical Models of Education. Routledge, 2021. 208 p.
5. **Paul R.** Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World // NASSP BULLETIN. 1991. Vol. 75, № 533. P. 120–122. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11233052>
6. **Дьюи Дж.** Демократия и образование / пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.
7. **Lipman M.** Good Thinking // Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy. 1995. Vol. 15, № 2. P. 37–41.
8. **Lipman M.** Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 304 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
9. **Ницше Ф.** Так говорил Заратустра / пер. с нем Ю. М. Антоновского, Н. Полилова, К. А. Свасьяна, В. А. Флёровой // Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Мысль, 1990. 829 с.
10. **Кант И.** Критика чистого разума / под общ. ред. А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана // Сочинения: в 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.
11. **Кант И.** «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?» / под общ. ред. А. В. Гулыги, Т. И. Ойзермана // Сочинения: в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 25–37.
12. **Бердяев Н. О** расширении опыта // Вопросы философии и психологии. 1910. № 3 (103). С. 380–384.
13. **Кучуради И.** Пайдейя как субъективное условие разумного осуществления прав человека // Вопросы философии. 1999. № 8. С. 29–35.
14. **Носов Н. А.** Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000. 432 с.
15. **Носов Н. А.** Компьютеры и виртуальная психотерапия // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1996. № 4. С. 172–176. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44029018>
16. **Хоружий С. С.** О старом и новом. СПб.: Алетейя, 2000. 477 с.
17. **Золотухина-Аболина Е. В.** Повседневность и другие миры опыта: монография. Ростов н/Д: Март, 2003. 192 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38546425>
18. **Ендовицкий Д. А., Рисин И. Е., Трещевский Ю. И., Руднев Е. А.** Дистанционное обучение – дисбаланс возможностей и угроз // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 89–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47918139>
19. **Романцов М. Г.** Из наследия Иммануила Канта (1724–1804) О педагогике и немножко о здоровье // Фундаментальные исследования. 2006. № 7. С. 91–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10228049>
20. **Смирнов И. П., Хомич А. Л.** О педагогическом наследии И. Канта: научный диалог // Казанский педагогический журнал. 2020. № 1 (138). С. 18–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42964457>
21. **Roth K., Formosa P.** Kant on Education and evil – Perfecting human beings with an innate propensity to radical evil // Educational Philosophy and Theory. 2018. Vol. 51, № 2. P. 1–4. DOI: 10.1080/00131857.2019.1520357
22. **Louden R. B.** Becoming Human: Kant's Philosophy of Education and Human Nature // The Palgrave Kant Handbook. London, 2017. P. 705–727. DOI: 10.1057/978-1-137-54656-2_31
23. **Altman M.** The Palgrave Kant Handbook. Palgrave Handbooks in German Idealism. London: Palgrave Macmillan, 2018. 851 p. DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54656-2>

24. **Выготский Л. С.** Мышление и речь: сборник. М.: АСТ: Хранитель, 2008. 668 с.
25. **Kohan W. O.** Childhood, Education and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship. N.-Y.: Routledge, 2014. DOI: 10.4324/9781315765778
26. **Kennedy D.** The Well of Being. Childhood, Subjectivity, and Education. N.-Y.: State University of New York Press, 2012. 247 с.
27. **Gregory M. R., Lavery M. Gareth B.** Matthews, The Child's Philosopher. N.-Y.: Routledge, 2021. DOI: 10.4324/9780429439599

REFERENCES

1. Yeager V. *Paideia. Upbringing of the ancient Greek*. Vol. 1. Transl. from German by M. N. Botvinnik. Moscow: The Greek-Latin cabinet of Yu. A. Shichalin, 2001, 594 p. (In Russian)
2. Plato, Aristotle. *Paideya: Ascent to valor*. Moscow: URAO, 2002, 474 p. (In Russian)
3. Kolesnikov A. S. Paideya in the post-enlightenment era. *Bulletin of St. Petersburg University. Series 17. Philosophy. Conflictology. Cultural studies. Religious studies*, 2013, Issue 3, pp. 3–11 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20227572> (In Russian)
4. Zovko M.-E., Dillon J. M. *Bildung and Paideia. Philosophical models of education*. Rutledge, 2021, 208 p.
5. Paul R. Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world. *Bulletin of NASSP*, 1991, vol. 75, no. 533, pp. 120–122. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11233052>
6. Dewey J. *Democracy and education*. Transl. from English. Moscow: Pedagogika-press Publ., 2000, 382 p. (In Russian)
7. Lipman M. Good thinking. *Inquiry: an Interdisciplinary philosophical journal*, 1995, vol. 15, no. 2, pp. 37–41.
8. Lipman M. *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, 304 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
9. Nietzsche F. *Thus spoke Zarathustra*. Transl. from German by Yu. M. Antonovsky, N. Polilov, K. A. Svasyan, V. A. Flerova. *Essays: in 2 vol.*, vol. 2. Moscow: Mysl Publ., 1990, 829 p. (In Russian)
10. Kant I. Critique of pure reason. Under the general editorship of A. V. Gulyga, T. I. Oizerman. *Works: in 6 vol.*, vol. 3. Moscow: Mysl Publ., 1964, 799 p. (In Russian)
11. Kant I. The answer to the question: what is Enlightenment? Under the general editorship of A. V. Gulyga, T. I. Oizerman. *Essays: in 6 vol.*, vol. 6. Moscow: Mysl Publ., 1966, pp. 25–37. (In Russian)
12. Berdyaev N. On the expansion of experience. *Questions of Philosophy and Psychology*, 1910, no. 3 (103), pp. 380–384. (In Russian)
13. Kuchuradi I. Paideya as a subjective condition for the reasonable exercise of human rights. *Questions of Philosophy*, 1999, no. 8, pp. 29–35. (In Russian)
14. Nosov N. A. *Virtual psychology*. Moscow: Agraf Publ., 2000, 432 p. (In Russian)
15. Nosov N. A. Computers and virtual psychotherapy. *Bulletin of the Russian Humanitarian Scientific Foundation*, 1996, no. 4, pp. 172–176. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44029018> (In Russian)
16. Khoruzhiy S. S. *About the old and the new*. St. Petersburg: Aleteya Publ., 2000, 477 p. (In Russian)
17. Zolotukhina-Abolina E. V. *Everyday life and other worlds of experience: a monograph*. Rostov on Don: Mart Publ., 2003, 192 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38546425> (In Russian)
18. Endovitsky D. A., Risin I. E., Treshevsky Yu. I., Rudnev E. A. Distance learning – an imbalance of opportunities and threats. *Higher Education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 1, pp. 89–97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=47918139> (In Russian)
19. Romantsov M. G. From the legacy of Immanuel Kant (1724-1804) On pedagogy and a little bit about health. *Fundamental Research*, 2006, no. 7, pp. 91–93. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10228049> (In Russian)

20. Smirnov I. P., Khomich A. L. On the pedagogical heritage of I. Kant: a scientific dialogue. *Kazan Pedagogical Journal*, 2020, no. 1 (138), pp. 18–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=42964457> (In Russian)
21. Roth K., Formosa P. Kant on Education and evil – Perfecting human beings with an innate propensity to radical evil. *Educational Philosophy and Theory*, 2018, vol. 51, no. 2. pp. 1–4. DOI: 10.1080/00131857.2019.1520357
22. Louden R. B. Becoming a man: Kant’s philosophy of education and human nature. *Palgrave Kant’s Handbook*. London, 2017, pp. 705–727. DOI: 10.1057/978-1-137-54656-2_31
23. Altman M. *The Palgrave Kant Handbook. Palgrave Handbooks in German Idealism*. London: Palgrave Macmillan Publ., 2018, 851 p. DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54656-2>
24. Vygotsky L. S. *Thinking and speech: collection*. Moscow: AST: Keeper Publ., 2008, 668 p. (In Russian)
25. Kohan W. O. *Childhood, Education and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*. New York: Routledge Publ., 2014. DOI: 10.4324/9781315765778
26. Kennedy D. *The Well of Being. Childhood, Subjectivity and Education*. New York: Press Service of the State University of New York, 2012, 247 p.
27. Gregory M. R., Laverty M. Gareth B. Mathews. *The Child’s Philosopher*. New York: Rutledge Publ., 2021. DOI: 10.4324/9780429439599

Информация об авторе

Л. Т. Ретюнских, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии естественных факультетов философского факультета, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова (119991, Москва, Ленинские горы, 1).

Information about the author

Larisa T. Retyunskikh, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy of Natural Faculties of the Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University (119991, Moscow, Leninskie Gory, 1).

Поступила: 09.01.2023

Received: January 09, 2023

Одобрена после рецензирования: 23.01.2023

Approved after review: January 23, 2023

Принята к публикации: 30.01.2023

Accepted for publication: January 30, 2023