

СОФИЙНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. ТИТОВ

Проблеме философии образования уделяется повышенное внимание, так как без разработки соответствующей методологии довольно трудно реализовывать образовательную программу. В современной литературе встречается довольно много разнообразных проектов, направленных на совершенствование процесса образования. Вместе с тем во многих разработках иногда трудно вычленить суть философии образования. Обратимся, например, к пособию Гусинского Э. Н., Турчаниновой Ю. И. «Введение в философию образования». При знакомстве с этой работой бросается в глаза очень расширительное толкование предмета философии образования¹. Получается, что философия образования должна охватить собой все аспекты образовательного процесса, что грозит чрезмерным расширением предмета этой дисциплины. При таком широком подходе невольно теряется сущностное представление о философии образования. Не спасает от этого ощущения и обращение к идеологии образования, которая чаще всего сводится к перечислению многообразия философских направлений с вычленением вкраплений, затрагивающих различные аспекты образования.

Большое место в философии образования занимает антропо-гуманистическая концепция. Один из ее авторов сводит философию образования к решению следующих задач: развитие нравственной целостности личности; развитие его творческого потенциала и реализация его в продуктивной деятельности; гармоничная соотнесенность в ней социальных и уникальных черт. В основе названных задач лежит процесс индивидуального освоения человеком духовных идеалов и образования в нем личностных механизмов целеполагания по их осуществлению². Вместе с тем данная модель ориентирована на фиксацию полной реализации предложенной программы и не позволяет концептуально выделять иерархические уровни менее успешного решения поставленной задачи. Этот же автор в своей одной из последних публикаций ставит вопрос о синергетической парадигме исследования образования. В связи с этим выделяется проблемное поле образования, характеризующееся следующими методологическими подходами: «1. Социальное измерение образования (проблема взаимодействия образования и общества). 2. Культурологическое измерение (соотношение образования и ценностей культуры).

3. Антропологическое измерение (становление человека в образовании). 4. Онтологическое измерение (образование как мировой процесс). Каждое измерение предполагает выявление особой цели образования, которая, свою очередь, выражается через целый веер задач и педагогических методов»³. Вряд ли можно оспаривать столь многогранный подход к философии образования, хотя, как нам кажется, обращение к синергетике нередко вызывается наивной верой в то, что нелинейные, неустойчивые системы, способные к самоорганизации, вдруг, каким-то чудодейственным способом самопроизвольно подарят нам эффективную саморегулирующую систему, в том числе образовательную.

В связи с этим заслуживает внимание работа В. И. Панова «Психодидактика образовательных систем: теория и практика». В ней дается характеристика различных образовательных парадигм от традиционного обучения к развивающемуся образованию⁴. Развивающее образование «включает в себя кроме интеллектуальной и /или личностной сфер психики также и эмоциональную, духовно-нравственную, а также телесную (психосоматическую) сферы психики и, можно сказать, сознания (в широком смысле) индивида в целом»⁵. Данный подход весьма близок к нашему представлению о софийной парадигме образования.

В истории философии складывались разные образы философствования. Не секрет, что философия формировалась под сильным воздействием смыслового поля «софии». Известный специалист по философии античности А. Ф. Лосев показал, как сложно складывалось точное определение «софии»⁶. Несмотря на эти трудности постепенно «софия» стала пониматься как своеобразный синтез высших духовных ценностей. Сократ для этого использует термин «софросина» и, несмотря на все сложности его перевода, понимает под ним «целостность ума, не сводимую ни на какие отдельные и специфические функции чистого мышления»⁷. Платоновскую (да и вообще античную) софию, как отмечает Лосев, никак нельзя понимать только формально, то есть только структурно, вне всякого реального содержания этой Софии; пульсирующий смысловой скелет Софии, пронизывая собой содержание любой предметности, всегда несет на себе следы также и этого содержания. «В этом смысле всякая добродетель, будучи целостным целостным осуществлением определенной идеи, обязательно софийна, так что отрицание добродетельности софии всегда сводится к отрицанию значимости самой софии»⁸. Так постепенно вырабатывался софийный образ философии, которому противостояли эпистемный и технметиче-

ский⁹. Нам кажется, что предложенная классификация может стать одним из методологических подходов к рассмотрению философии образования.

Софийный облик философии сформировался в эпоху античности. У его истоков стоит Пифагор, который не только ввел термин «философия», но и превратил его в полноценное понятие.

Спустя столетие Сократ развил эту традицию. Им был реализован единственно верный способ выражения философских идей: свободный диалог, а не трактат, практикуемый в науках как переход от найденных в себе частных истин к более общим.

Завершает создание софийного облика философии Платон. Центральной идеей (эйдосом) его философии является благо. Оно задает абсолютный смысл всему умопостигаемому миру. Платон сравнивает благо с Солнцем: «Чем будет благо в умопостигаемой области по отношению к уму и умопостигаемому, тем в области зримого будет Солнце по отношению к зрению и зрительно постигаемым вещам»¹⁰. Платон распространил приоритетность блага не только по отношению к истине, но по отношению к прекрасному: «...идея блага — это предел, и она с трудом различима, но стоит только ее там различить, как отсюда напрашивается вывод, что именно она — причина всего правильного и прекрасного»¹¹. Он, сохранив верность сократовскому пониманию единства абсолютной истины и абсолютного добра (Блага), дополнил это понимание идеей абсолютной красоты и тем самым впервые представил в полноте триединый софийный идеал философии. У Платона эта мысль выражена в связи с проблемой улавливания сути блага: «Итак, если мы не в состоянии уловить благо одной идеей, то поймем его тремя — красотой, соразмерностью и истиной»¹².

Следовательно, для Платона человеческий дух полнокровно проявляется только в единстве интеллектуальных моральных и эстетических качеств. Отсутствие одного из них разрушает всю суть философии. Эпистемный облик философии берет свое начало от элеатов. Уже Парменид провозгласил, что бытие не содержит в себе никакой примеси своей противоположности — небытия, ибо истинное — непротиворечиво мыслимое. По этой причине становление не может быть мыслимо, иначе было бы мыслимо противоречивое.

Следующий шаг был сделан Аристотелем. Он уже не делает различия между философией и другими науками. Когда он разрабатывает классификацию наук, то хотя и ставит философию выше других наук, она всё же ничем не отличается от других наук,

кроме своего предмета, и, следовательно, она есть обыкновенная теоретическая наука. Она стоит в иерархическом перечне выше математики и физике, поэтому она «метафизика». Далее, Аристотель отделяет этику от первой философии. Первая философия или метафизика, по его мнению, предметом своего изучения считает сверхчувственные сущности. Что же касается его этики, то она охватывает область добродетелей. Однако помимо умственных добродетелей есть еще и нравственные, в которых велика роль чувств. Более того, Аристотель прямо говорит: «Вообще, вопреки мнению некоторых, не разум — начало и руководитель добродетели, а, скорее, движение чувств»¹³. Тем самым из философии изымается нравственное ядро и она теряет свой моральный пафос. Аристотель превратил философию из творчества любви в работу рассудка. Этот подход Аристотеля к философии получил свое выражение в гносеологии, когда с предмета познания снимается требование соотнесенности со смысложизненными ценностями и идеалами более радикальной формы.

Третий образ философии — технема. В технематическом понимании философия представляется искусством мысли, в котором не истина, а сама техника мышления является целью. Технематическое понимание философии начинает складываться в эпоху софистов. Софисты считали мудростью многознание и умение доказывать и опровергать всё, что угодно. Софист Горгий прославился тем, что умел блестяще опровергать сегодня то, что блестяще доказал вчера. Горгий брался восхвалять и ниспровергать любую вещь независимо от ее объективных свойств и считал, что «искусство убеждать много выше всех искусств, так как оно делает всех своими рабами по доброй воле, а не по принуждению»¹⁴.

Традиция существования различных образов философии сохранилась и в ходе дальнейшего развития философии. В эпоху средневековья доминирующее положение занимает религия, и философия становится служанкой богословия. В этой ситуации за философией сохраняется познавательная функция, которая редуцируется к логике и физике, а этическая составляющая уходит к религии. Разумеется, в эпоху средневековья были свои исключения. Так к философам-теологам софийного направления можно отнести Августина. Он уже в первых своих философских сочинениях устанавливает существенное различие между мудростью (*sapientia*) и научным знанием (*scientia*), что соответствует греческому различия «софии» и «эпистеме». Однако всё же не софийная мысль Августина была главным фактором, определяю-

щим понимание философии в западном средневековье. Таким фактором был схоластический аристотелизм, начинающий свою историю с Боэция.

В Новое время философия в большей мере принимает эпистемный характер. Философия, по Ф. Бэкону, — это, прежде всего, методология наук. Если Ф. Бэкон стремился построить философию по образцу экспериментального естествознания, то Декарт считал, что философия должна стать «универсальной математикой», которая из небольшого числа интуитивно-очевидных аксиом с помощью дедукции и исчисления смогла бы выводить все свои многообразные следствия. С этого времени попытки построить философию либо по образцу опытного естествознания, либо по образцу математики не прекращались вплоть до наших дней¹⁵.

Эпистемный образ философии не мог захватить все философские умы и уже немецкая классическая философия начинает оспаривать правомерность такого толкования философии. Узость эпистемных рамок не могла долго оставаться тайной. Первым из немецких мыслителей на это обстоятельство обратил внимание Кант. Он не оспаривает научного характера философии, но выделяет границы дозволенности именно такого понимания философии. Этими границами становится область *рассудка*. Именно в его познавательных возможностях и разворачивается поле научного исследования. Однако рассудком не исчерпывается вся широта человеческого духа. Важную роль в нем играет *разум*¹⁶. Заслуга Канта в том, что он возвратил мораль в лоно философии не просто как ее составную часть, а как средство преодоления ограниченности теоретического познания. Та софийность философии, которая была во многом утеряна в Новое время, стала возрождаться усилиями Канта. Это выразилось в попытке объединить в органическое целое мораль и науку посредством создания определенной иерархии взаимодействия теоретического и практического разума. Следующий шаг Канта заключался в объединении теоретического и практического разума с эстетическими проявлениями человеческого духа¹⁷. Важную роль в формировании эпистемного образа духа сыграло развитие сверхспециализированной науки с целью утилитарно-прагматического освоения мира, как одного из условий развития буржуазного способа производства. Об этом весьма убедительно говорит великий немецкий поэт, драматург, теоретик искусства Просвещения И. Ф. Шиллер: «Дух практической деятельности, ограниченный однообразным кругом объектов, а в этом круге — еще более ограниченный формулами, неизбежно теряет из виду свободное целое и оскудевает

со всей сферой... Отвлеченный мыслитель потому обладает весьма часто холодным сердцем, что он расчленяет впечатления, которые способны тронуть душу только в их цельности. У практика очень часто узкое сердце, ибо его воображение, заключенное в однообразной сфере его занятий, не может приспособиться к чужому способу представления»¹⁸.

Разделение на «рассудок» и «разум», с одной стороны, должно было подчеркнуть разницу между «эпистемным» и «софийным» подходами к освоению мира, но, с другой стороны, это различие смазывалось в силу рационалистической направленности немецкой классической философии. Это особенно заметно в творчестве Гегеля, который много усилий потратил на исследования «рассудка» и «разума». Обычно, когда Гегель имеет в виду обыденный рассудок, он приписывает ему возможность оперировать лишь конечными определениями. Рассудочное познание, по Гегелю, оперирует категориями «или — или», т.е. абсолютно противопоставляет различие и тождество: «Для рассудка всякое определение, противоположное простому тождеству, есть лишь ограничение, отрицание как таковое»¹⁹. Из-за этой абсолютизации рассудка он и становится синонимом метафизического мышления. Но вряд ли можно гегелевскую трактовку рассудка однозначно отнести к «эпистемному» освоению мира. Во-первых, нередко рассудок рассматривается как момент разумного мышления. У него встречается «интуитивный рассудок». Можно согласиться с Автономовой, что «интуитивный рассудок — не что иное, как обыденный здравый смысл, заключающий в себе моменты, не подлежащие ведению рассудочной дискурсии»²⁰. Этот рассудок работает не только по нормам рефлексии, но и по нормам нравственного, художественного, философского и религиозного сознания. Поэтому вполне убедительно звучат слова Автономовой, что «присутствие всех этих элементов в рассудке и придает ему все те эвристические и творческие возможности, которые по определению могут быть лишь привилегией разума»²¹. Во-вторых, ближе к «эпистемности» будет одна из стадий развития разума. В учении Гегель «диалектический момент есть снятие такими конечными определениями самих себя и их переход в свою противоположность»²². Следовательно, диалектика «снимает» ограниченность рассудка. Это осуществляется «отрицательно-разумной» стадией деятельности диалектического разума. Можно сказать, отрицательно-разумная стадия отождествляется Гегелем с деятельностью ученого, но еще не философа. Поэтому «отрицательно-разумную» ипостась гегелевского разума

можно рассматривать как «эпистемный» образ философствования. А вот уже «положительно-разумное» или «спекулятивное», по Гегелю, есть стихия подлинно философского мышления. В известной мере можно спекулятивную стадию развития разума рассматривать как «софийный» образ философии. Почему в известной мере? Потому что душой философии у Гегеля выступает логика. Но может ли логика раскрыть всё проявление человеческого духа? Скорее всего — нет. Поэтому можно полностью согласиться со В.С. Швыревым, что недостаточность и ограниченность гегелевской философии связана «с представлением о развивающейся мысли не как о реальной человеческой деятельности, предполагающей альтернативы многовариантности, различные стратегии поведения в проблемных ситуациях и пр., а в соответствии с объективно-идеалистической установкой как некоего квазиестественного телеологического линейного детерминированного процесса саморазвития понятия, где результат уже предопределен и все дело сводится к реализации предначертанного плана»²³.

Определенную аналогию при различении «софийного» и «эпистемного» подходов можно увидеть в видах социального действия М. Вебера. Как известно, М. Вебер четыре вида социальных действий: целерациональное, ценностно-рациональное, аффективное и традиционное. В этой классификации для нас представляют интерес ценностно-рациональное и целерациональное действие, так как характеристики первого переключаются с софийностью, а последнего с эпистемностью. Если сравнить эти два вида социальных действий, то «с целерациональной точки зрения ценностная рациональность всегда *иррациональна*, и тем иррациональнее, чем больше она абсолютизирует ценность, на которую ориентируется поведение, ибо она тем в меньшей степени принимает во внимание последствия совершаемых действий, тем безусловнее для нее *самодовлеющая ценность* поведения как такового (чистота убеждения, красота, абсолютное добро, абсолютное выполнение своего долга)»²⁴. В веберовской классификации типов социального поведения присутствует принцип возрастания рациональности, вследствие чего целерациональный тип обретает статус высшего. По его мнению, рационализация, наиболее адекватно выраженная в целерациональном типе социального действия, есть всемирно-исторический процесс, в ходе которого произойдет вытеснение не только аффективного и традиционного, но и ценностно-рационального. По мнению Вебера, наибольшим воплощением принципа рациональности является наука. Причем рациональность он трактует как формальную, которая

отличается от материальной. Материальная рациональность — это рациональность для чего-то; формальная — это рациональность «ни для чего», рациональность сама по себе, взятая как самоценность. Однако движение в направлении формальной рациональности — это, как показывает М. Вебер во многих своих работах, движение самого исторического процесса. В прежних типах общества преобладала материальная рациональность, в современном обществе, считает Вебер, проявляется тенденция к преобладанию формальной рациональности, что соответствует доминанте целерационального типа действия над всеми остальными.

Известная аналогия между «софийностью» и «эпистемностью» прослеживается в работах В. С. Швырёва, внесшего большой вклад в разработку проблемы рациональности как ценности культуры. Он выделяет два типа рациональности: «закрытую» и «открытую». Принцип закрытой рациональности реализуется в рационализированной целесообразной или целенаправленной деятельности, где задача сводится к поиску наиболее адекватным средствам реализации заданной цели. Зачастую рациональность сводят к успешной целесообразной или целерациональной деятельности. Обязательным условием рационально-познавательной деятельности в режиме «открытой рациональности» является установка на критический рефлексивный анализ имеющихся исходных предпосылок рационального сознания, выявление границ их познавательных возможностей и тем самым открытие новых перспектив рационально-познавательной деятельности, горизонтов постижения реальности на ее основе²⁵. Если воспользоваться термином психологии, то «закрытая рациональность» отвечает смыслу репродуктивной деятельности в рамках фиксированных концептуальных норм.

Переход к признанию гетерогенности познавательной деятельности означает отказ от позиции *монологизма*. Это понятие ввел Бахтин для обозначения определенной идеологии познания, которая заключается в признании определенной познавательной позиции, обладающей исключительной привилегией на истину. Такую позицию Бахтин называет «алиби», имея в виду то, что субъект познания попадает в зависимость от логики развития научного знания и освобождается от ответственности за принятие решений. Все это еще раз показывает важность выработки софийного подхода к познавательной деятельности, потому что ответственное решение можно принять только с учетом большого числа факторов, пропущенных через призму добра, красоты и истины.

Эти теоретические рассуждения Швырева кому-то могут показаться весьма абстрактными и имеющими отношение лишь к метафизике образования. Но это не так. Достаточно обратиться к любой публикации о проблемах образования в средствах массовой информации, чтобы увидеть жизненность этих теоретических выводов. К примеру, оценка введенного единого государственного экзамена член-корреспондентом Российской академии образования А. Абрамовым. Он пишет, что современная политика образования, провозглашенная в 2000 году, опирается на ряд скрытых принципов. Первый из них — воинствующий экономизм. Восторжествовала точка зрения, согласно которой система образования — это главным образом рынок образовательных продуктов и услуг. На самом деле в сфере образования приоритетны категории принципиально нерыночные. Такие как ценности, убеждения, стремление к истине и гармонии²⁶. Это буквальная иллюстрация к словам Швырева, что «целерациональность» — примитивная модель рациональности. Далее, А. Абрамов пишет, что если в советское время существовала практика влияния общественности на практику образовательной деятельности, то сегодня картина иная. Практика регулярных публичных и открытых отчетов о проделанной работе осталась в проклятом тоталитарном прошлом. Многочисленные обращения в высшие инстанции по поводу того же ЕГЭ не имели решительно никакого отклика. Крупные чиновники, связанные с образованием, не утруждают себя ни доказательствами разумности реформ, ни признанием явных ошибок²⁷. Эти констатации А. Абрамова прямо накладываются на идею В.С. Швырева о важнейшем условии «открытой рациональности» — «установки на критический рефлексивный анализ, имеющих исходных предпосылок».

Таким образом, рассмотрение разума, рациональности во всем многообразии их проявления подводит нас «софийному» облику философии. Иногда говорят, что это единение реализуется в идеале²⁸. Вряд ли мы можем убедительно показать, что эвристические устремления разума неминуемо теряют свой потенциал, как только «отключаются» ценностные опосредования познавательного отношения посредством красоты, добра и религиозной веры. Более того, проныкательные мыслители вынуждены были констатировать, что проникновение в суть объекта нередко достигается выделением интеллектуальной составляющей человеческого разума. Об этом вынужден был сказать Ф. Шиллер, который ратовал всегда за целостность духа: «Только благодаря тому, что отдельные силы в человеке обособляются и присваивают себе исключительное право на законодательство, они

впадают в противоречие с предметной истиной и заставляют здравый смысл, обыкновенно лениво довольствующийся лишь внешностью явлений, проникать в глубину объектов»²⁹. В результате этого и происходит тот «развод» единого человеческого духа на его составляющие или это единство заменяется какой-то иной конфигурацией, входящих в него компонентов. Кроме того, сохраняется соблазн постичь суть бытия одним из ценностных проявлений человеческого духа. На такой путь встал Шеллинг, абсолютизовав эстетическую составляющую разума. Поскольку прекрасное оказывается совпадением противоположностей природного и нравственного, постольку оно настолько выше нравственного, насколько целое выше части. Поэтому искусство, согласно Шеллингу, должно быть абсолютно свободно от всякого подчинения нравственному началу. Искусство, пишет Шеллинг, должно «порвать со всем, что носит морализирующий характер»³⁰. В этой ситуации возникают две возможности: объявить в качестве высшей сферы, где снимается противоположность конечного и бесконечного — искусство или науку (иначе говоря, истину). Хотя Шеллинг и признавал, что наука идет в том же направлении, что и искусство, но первенство отдавал последнему. Искусство наделяется возможностью постичь Абсолютное, т.е. такое видение мира, которое традиционно связывали с софийным постижением бытия. Художественно-эстетическая деятельность, по Шеллингу, достигает такого уровня постижения бытия, когда само бытие раскрывается как абсолютное. Это достигается благодаря особому дару художника — его гению.

У Шеллинга прекрасное плод сознательного и бессознательного, причем бессознательное в большей мере сопряжено с той тайной бытия, которая обнаруживается в произведении искусства. Поэтому не случайно Шеллинг постепенно переходит к религиозному откровению, несущему на себе печать иррациональности, что уже слабо коррелируется с сутью софийности.

Софийная парадигма закладывается в истоках зарождения философии и тогда еще не были ясны все сложности единения интеллекта, морали, чувства прекрасного и религиозных переживаний. Не ясно каким образом представления о добре и красоте могут стать судьями рассудка в начале его деятельности, потенциально рождающей угрозу человеческому существованию. Попытки религиозного контроля над наукой также не дали положительного эффекта. В свете этих обстоятельств, некоторые исследователи предлагают поиск таких моделей взаимодействия проявлений человеческого духа, которые достигли бы желаемого результата — нормального

существования человеческого сообщества — вне жесткой структуры синтеза добра, истины и красоты. Одну из таких моделей предлагает Ю. Хабермас. Он склоняется к мнению, что все беды современной цивилизации порождены «субъект-центрированным разумом»³¹. Этому «субъект-центрированному разуму» Хабермас противопоставляет «коммуникативный разум». По мнению немецкого философа, «коммуникативный разум находит для себя масштаб и меру в способе аргументации в процессе прямой или косвенной реализации претензий на пропозициональную истину, правильность нормативов, субъективную правдивость и эстетическую достоверность»³². Как мы видим, в концепции Хабермаса присутствует образ софийности, но в несколько ином терминологическом оформлении. Определенную аналогию можно увидеть между трактуемой нами реализацией софийности в жизни общества и разрабатываемой известным отечественным этиком Р.Г. Апресяном концепцией «общественной морали». Последнюю он трактует в некотором противопоставлении индивидуальной морали. Если индивидуальная мораль рассматривается как реализация в субъекте всей мощи идеальных побудителей, выводящих человека на уровень вселенского судьи, способного выносить свой приговор «сущему» с финальных высот родового человеческого развития, то общественная мораль «предстает как вырабатываемое людьми устройство по распределению между членами сообщества имеющихся благ и необходимых тягот и совокупность принципов, упорядочивающих притязания членов сообщества в отношении доступных благ»³³. Если обратиться к качествам общественной морали, то они во многом выражают софийность конкретного общества³⁴.

К сожалению, современная педагогика считает, что всякое упоминание о софийности является свидетельством признания важности неких метафизических дискурсов прошлого, не имеющих прямого отношения к современной жизни. К примеру, в одной из работ с многообещающим названием «Модернизация образования: философия, политика, культура», ее автор, А.Г. Бермус, анализируя существующие концепции образования, приходит к выводу, что можно выделить классическую, неклассическую и постклассическую философии модернизации образования. Что касается классической философии модернизации образования, то, по его мнению, все наработки прошлого связаны с уже ушедшим временем и поэтому эти «артефакты» «не обладают достаточной укорененностью в нашем собственном человеческом бытии»³⁵. И хотя автор вроде бы обозначает альтернативу — «возможно ли исторически прошедшее сделать современным

и одновременно осознать современность как результат некоторого исторического бытия?» — его ответ более чем очевиден: нет и нет. Дело в том, что никто не пытается «исторически прошедшее сделать современным». Дело в том, что софийная парадигма образования вытекает из логики развития философии, основана на умонастроении многих мыслителей и может быть методологическим основанием для выработки устойчивых контуров системы образования в наше слишком переменчивое время. Судя по всему, А.Г. Бермус считает, что она «не обладает достаточной укорененностью в нашем собственном человеческом бытии». Мы же стоим на противоположной позиции, что, собственно, и попытались отразить в этой работе.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. — М.: Логос, 2003. — С. 5.

² См.: Бирич И.А. Философская антропология и образование (На путях к новому педагогическому сознанию). — М., 2003.

³ Бирич И.А. Синергетические задачи образования // Философские науки. 2010. — Спецвыпуск № 1. — С. 41 — 42.

⁴ См.: Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Часть 1. — СПб.: Питер, 2007.

⁵ Там же. — С. 59.

⁶ См.: Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития. Книга 2. — М., 1994. — С. 220 — 233.

⁷ Там же. — С. 224.

⁸ Там же. — С. 225.

⁹ Майоров Г.Г. Философия как искание Абсолюта. Опыты теоретические и исторические. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — С. 21.

¹⁰ Платон. Соч. В 3 т. Т. 3. Часть 1. — М., 1971. — С. 315.

¹¹ Там же. — С. 324.

¹² Там же. — С. 83.

¹³ Аристотель. Соч. в 4 т. Т. 4. — М., 1984. — С. 357.

¹⁴ Цит. по: Лосев А.Ф. История античной эстетики. Софисты. Сократ, Платон. — М., 1969. — С. 19.

¹⁵ Майоров Г.Г. Теоретические основания философии Г.В. Лейбница: учебное пособие. — М.: КДУ, 2007. — С. 35.

¹⁶ См.: Кант И. Соч. В 6 т. Т. 6. — М., 1966. — С. 438.

¹⁷ См.: Кант И. Соч. В 6 т. Т. 5. — М., 1966. — С. 10-11.

¹⁸ Шиллер Ф. Собр. Соч. В 7 т. Т. 6. — М., 1957. — С. 267 — 268.

¹⁹ Гегель Г.В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. — М.: Мысль, 1974. — С. 169.

²⁰ Автономова Н.С. Рассудок. Разум. Рациональность. — М., 1988. — С. 83.

²¹ Там же.

²² Гегель Г.В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. — М.: Мысль, 1974. — С. 205.

²³ Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиции и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 157.

²⁴ Вебер М. Избранные произведения. – М.: Прогресс, 1990. – С. 630.

²⁵ См.: Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиции и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – С. 49 – 50.

²⁶ См.: Независимая газета, 16 марта 2009 г.

²⁷ См.: там же.

²⁸ См.: Автономова Н. С. Рассудок. Разум. Рациональность. – М., 1988. – С. 106.

²⁹ Шиллер Ф. Собр. соч. В 7 т. – М., 1957. – С. 268 – 269.

³⁰ Шеллинг Ф. В. Й. Соч. В 2 т. – М.: Мысль, 1987. – С. 479.

³¹ См.: Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций. – М.: Весь мир, 2008. – С. 324.

³² Там же.

³³ Апресян Р. Г. Понятие общественной морали (опыт концептуализации) // Вопросы философии. 2006. № 5. – С. 11.

³⁴ См. там же. – С. 12 – 13.

³⁵ Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. – М., 2008. – С. 96.

Аннотация

В статье рассматривается система философских идей в их историческом и современном распространении на сферу образования. Автор анализирует противоречия развития образовательного процесса в современной России, предлагает основные средства и способы совершенствования гуманистической основы образования и воспитания личности.

Ключевые слова: философия, целостность личности, синтез духовных ценностей, многообразие образовательной практики.

Summary

In article the system of philosophical ideas in their historical and modern distribution on an education sphere is considered. The author analyzes contradictions of development of educational process in the modern Russia, offers the basic means and ways of perfection of a humanistic basis of formation and education of the person.

Keywords: philosophy, integrity of the person, synthesis of cultural wealth, variety of educational practice.