



Под «личностью» Бердяев понимает неповторимую, уникальную субъективность. Благодаря присущей ей свободе и возможности свободного творчества она направлена на созидание нового мира. В этом с ним солидарны многие русские философы, и, в частности, Б.П. Вышеславцев: «Личность человека не есть отрешенный дух, отрешенный ум, отрешенная свобода <...> В христианстве духовная личность есть воплощенный дух, воплощенный ум, творческая свобода, свобода воплощения своих идей»¹⁹.

Бердяев всегда отстаивал нередуцируемость свободы к необходимости, ее неприкосновенность перед лицом экспансии детерминизма. Возможно, именно поэтому относимый в исторической хронологии к первой половине XX в. Н.А. Бердяев и русские философы Серебряного века остаются во многом нашими современниками, призывающими при решении всех философских проблем ставить в центр человека, отстаивать его свободу и творчество.

Работа выполнена в рамках аналитической ведомственной программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» (Проект № 2.1.3/6499).

УДК 1:316.4

ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ ПОНЯТИЙ

В.А. Ручин

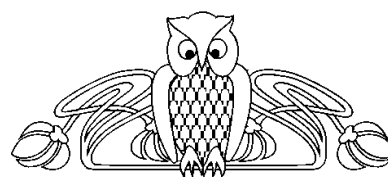
Педагогический институт
Саратовского государственного университета
E-mail: r-vl@yandex.ru

Статья посвящена теоретической разработке понятий, значимых для построения оптимальной модели социализации молодежи в транзитивный период российского общества. Обосновывается сходство и различие процессов, нацеленных на развитие человека, а также определяется сущность понятия «образование» как универсального. Исходя из интерпретации «широкого» и «узкого» представлений о феномене образования в рамках его функциональности, рассмотрены понятия «воспитание» и «социализация», характеризующие специфические стороны этого феномена.

Ключевые слова: образование, воспитание и социализация, феномен, «широкий» и «узкий» смыслы образования.

Примечания

- ¹ Франк С.Л. Саратовский текст / С.Л. Франк; Отв. ред. В.В. Прозоров. Саратов, 2009. С.60–61.
- ² Соловьев В.С. Три силы / В.С. Соловьев // Смысл любви. Избранные произведения. М., 1996. С.28–29.
- ³ Булгаков С.Н. Философия хозяйства / С.Н. Булгаков. М., 1990. С.166–167.
- ⁴ Булгаков С.Н. Указ. соч. С.169.
- ⁵ Федотов Г.П. Святые Древней Руси / Г.П. Федотов. М., 1990. С.8.
- ⁶ Лосский Н.О. История русской философии / Н.О. Лосский. М., 1991. С.303.
- ⁷ Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н.А. Бердяев. М., 1991.
- ⁸ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. М., 1989.
- ⁹ Лосский Н.О. Указ. соч. С.303.
- ¹⁰ Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства: в 2 т. / Н.А. Бердяев. М., 1994. Т.1. С.155.
- ¹¹ Бердяев Н.А. Самопознание. С.99, 117.
- ¹² Там же. С.99.
- ¹³ Там же. С.117.
- ¹⁴ Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н.А. Бердяев. М., 1990. С.152.
- ¹⁵ Там же. С.213–214.
- ¹⁶ Бердяев Н.А. Философия свободы... С.523.
- ¹⁷ Бердяев Н.А. Самопознание... С.210–211.
- ¹⁸ Бердяев Н.А. Философия свободы... С.255.
- ¹⁹ Вышеславцев Б.П. Этика преображенного эроса / Б.П. Вышеславцев. М., 1994. С.287.



Education, Upbringing and Socialization: Resemblance and Differences of the Notions

V.A. Ruchin

The article is devoted to theorizing notions, meaningful for creation of the optimal model of the youth socialization in the transitive period of the Russian society. The resemblance and differences of the process, aimed at the human development, are substantiated and the meaning of the notion «education» as a universal phenomenon is defined. The specific aspects of the phenomenon «education» as well as the notions upbringing and socialization are taken into consideration on the basis of its interpretation of «wide» and «narrow» meanings of the phenomena education in frames of its functionality.

Key words: education, upbringing and socialization, phenomenon, «wide» and «narrow» meanings of education.



Определяющими условиями успешного социального развития, бесспорно, являются качественные образование, воспитание и социализация молодежи, особенно в транзитивный период общества. Для современной России, где актуальны проблемы общества риска¹, эти условия приобретают особую значимость не только с точек зрения настоящего или будущего, но и для самого существования нашей страны с малой плотностью населения.

Даже внешний анализ представлений об образовании, воспитании и социализации позволяет прийти к заключению, что как понятия они весьма сходны: под *образованием* понимается процесс получения человеком профессиональных знаний, под *воспитанием* – усвоение норм и способов поведения, *социализацией* – приобретение социального опыта. Таким образом, традиционная практика употребления этих понятий фиксирует единый предмет – процесс развития человека и единый механизм, базирующийся на известной триаде «знания–умения–навыки».

Кроме того, сходство представлений о рассматриваемых понятиях можно обосновать и единым научным объектом различных областей гуманитарных знаний – Человеком разумным², понятием, безусловно, всеобъемлющим. Это сходство подтверждается и междисциплинарным характером большинства исследований Homo sapiens, в которых эти понятия являются ключевыми. Аргументом в пользу этого заключения служит, например, тот факт, что современные исследователи обращаются к изучению социализации с позиций теории и практики воспитания³, по существу, придавая этим понятиям многофункциональный характер.

Сегодня понятия *образование*, *воспитание*, *социализация* широко употребляются в педагогике, социологии, психологии и, как результат, в рамках этих наук сложился ряд теоретических подходов и концепций, а в педагогической практике в течение длительного времени реализуются образовательные модели интеллектуального развития и социальной адаптации подрастающего поколения⁴. Как правило, основные идеи каждой

такой образовательной модели базируются на определенной философской системе и воплощают мировоззренческие установки авторов.

Осмысляя различия данных понятий, поставим задачу выявления сущности качественного образования или, иначе говоря, образования как такового. Очевидно, что качественное образование способствует процессу успешного вхождения молодого человека в социум. Этот процесс, называемый конструктивной социализацией, при рассмотрении с точки зрения педагогического и социологического аспектов, как нам представляется, поможет открыть новые стороны социальной адаптации молодежи в условиях общества риска и определить перспективу социальных преобразований.

Выбор понятия *образование*, одного из трех обозначенных в названии статьи обоснован логикой рассуждений, опирающейся на факт большей распространенности этого понятия в гуманитарных науках по сравнению с понятием *воспитание* и с более поздним по происхождению – *социализация*. Приоритетность определяется и тем, что понятие *образование* более универсально: например, существуют масштабные международные проекты по формированию единого образовательного пространства, такие как европейская программа ТЕМПУС. Очевидно и то, что сложившийся в современной мировой педагогике подход к феномену *образование* при пристальном к нему отношении пока остается односторонним, и выявить смысл феномена как понятия, отражающего наиболее существенные свойства *самости* образования, возможно только осмыслив его с позиций философской теории и методологии.

Философский подход к образованию должен проистекать, как нам представляется, из истории функционирования данного феномена, являющего себя и называемого *смыслом бытия*. В то же время образование есть *категория*, с той точки зрения, что ею что-то обозначается, открывается. «Такое открывание», по М. Хайдеггеру, «обнаружение, совершается через слово, поскольку это последнее ослепляет некоторую вещь – во-



обще нечто сущее – в том, что она (оно) есть, именуя ее как такую-то и так-то существующую»⁵. Несомненно, мы согласны и с тем, что образование есть категория, обнаруживающая название сущего в «аспекте того, чем сущее как таковое по своему устройству является»⁶.

Исходя из интерпретации «широкого» или «узкого» представления о феномене в рамках его функциональности и сущностных характеристик, определим наиболее значимые свойства *самости* как некоего *социального явления*. Под образованием в широком смысле нами понимается взаимодействие не только двух сторон (в рассматриваемом случае – учителя и ученика), но и более многозначный спектр данного явления: прежде всего его историчность, ибо ведущая тенденция исторического развития и конкретная сущность того или иного общественного устройства определяют реальное содержание факта образования, обуславливая в целом его как некую закономерность. Здесь связываются воедино сущность человека, его деятельность, практика по освоению и преобразованию природы и общественной среды.

Образование в узком смысле нами определяется как нечто, связанное с субъективной стороной процесса, в котором задействован индивид с его качествами человека разумного (и в этом узком смысле образование не идентично обучению, воспитанию, так как определенному «обучению» подвергаются и некоторые представители животного мира). Индивид выступает субъектом образования, это определяется родовой сущностью человека, его субъективностью: потребностями, интересами, волей, способностями к мышлению, выработке умозаключений, понятий и т.д.

К широкому пониманию сущности образования можно отнести, например, определение Гердера⁷, который трактует данное явление как «возрастание» человека к гуманности, или гегелевское осмысление образования, исходящее от индивида как единичного и ориентированного на «всеобщее». Образование, по Гегелю, – «преодоление природного состояния человека, а потому оно является ничем иным, как освоением “чужого” и

выходом ко всеобщему. Самосознание достигает власти над миром только благодаря образованности»⁸. Образование – «делание человека» духовным существом во всех отношениях, со стороны человека это жертвование «особенным» ради всеобщности. Образование есть нахождение себя в «другом», в «овладении духом как заданной субстанцией».

Таким образом, ввести понятие образования в ранг философской идеи, именующей собой то, что философии по самому ее существу надлежит осмыслить, – значит увидеть в феномене не только понятие, но и социальное явление (его представленность в широком и узком смысле) как объективно-субъективную деятельность. В этой связи можно сказать, что пространство взаимодействия образования в узком и широком смысле – это сфера образования, а социализация – один из сегментов этой сферы или одна из сторон процесса образования, обращенная к социуму. В сфере образования происходит соединение внутреннего субъективного и внешнего объективного миров, и ее можно представить как форму жизни, в которой происходит рождение человеческой личности. Именно она обладает культурным пространством, в котором существуют благоприятные условия для рождения личности. Фактически, форма жизни – это элемент той культуры, к которой и принадлежит личность.

В философии «форма жизни» обозначает способ ценностной ориентации человека в процессе познания мира. Наиболее известна трактовка этого понятия в философской концепции Л. Витгенштейна, согласно которой в каждой «форме жизни» устанавливается свой критерий «следования правилам»⁹. Формы жизни есть протофеномены любой культуры и в то же время этапы естественной (биологической) истории человека. Можно сказать, что философия – искусство созерцания границ естествознания, ее функции виделись Витгенштейну похожими на функции «трансцендентальной критики» И. Канта, однако без его регулятивных идей «чистого разума», поскольку они, очевидно, не подпадают под определение «форма жизни». С по-



зиций такого подхода «образование суть форма жизни» и данный феномен можно представить в широком смысле. Социокультурный аналог образования здесь налицо, и в дело вступает различие «внешнего» и «внутреннего».

«В образовании, – пишет К. Ясперс, – как форме жизни, его стержень – дисциплина в качестве умения мыслить. А среда образованность – в качестве знаний. Его материалом являются созерцание образов прошлого, познание как необходимо значимые воззрения, знание вещей и владение языками»¹⁰. Философ отмечает также, что в античности идея образованности впервые была постигнута так, как она с тех пор применялась, но тем, «кто ее понимает», – делает он оговорку. «Все великие взлеты человеческого бытия, – по мнению Ясперса, – происходили на Западе посредством соприкосновения и размежевания с античностью. Там, где о ней забыли, наступило варварство»¹¹. Но главное для К. Ясперса – субъект образования, «материалом» для последнего являются способность к созерцанию, познанию мира и другие свойства субъекта.

Образование в узком смысле определяется, по К. Ясперсу, как исходящее из мышления, знания, познания и владения языком, в отличие от внешнего, т.е. от тех обнаруживаемых взаимоотношений людей и вещей, которые выражаются как явления, представленные в виде отдельно взятого общественного института.

В работе М. Хайдеггера «Учение Платона об истине»¹² образование рассматривается в смысле «развертывающего формирования» субъекта; оно «образует» (формирует) его, исходя из предвосхищающего, соразмерного определяющего вида, который зовется «прообразом». Это дает философу основание толковать известную платоновскую притчу о пещере, сосредоточиваясь на существе образования как деятельном процессе, чтобы через «наглядность» рассказанной истории «сделать зримым и познаваемым существо *пайдейи* (то есть образования). Ибо находиться с детства в пещере, а затем подняться вверх, увидеть Солнце (образ того, в чем со-

стоит собственно сущее всего сущего) и снова вернуться в область изначального местопребывания значит прибегнуть к изменению всего человека»¹³.

Следовательно, образование есть формирование индивида при руководствовании определенным «образом», а именно перенесение человека из круга ближайших вещей, с которыми он сталкивается в «пещере», в другую область – «непотаянного». Именно как «непотаянное» М. Хайдеггер понимает греческое слово *алетейя* – истина¹³. Безусловно, философское понятие перехода из «потаянного» в «непотаянное» есть выражение деятельной сущности мышления, которая достигается различными способами, в том числе и образованием. Конечная цель образования, полагает философ, – сущее, или истина.

М. Хайдеггер спрашивает, что же смысляет «образование» и «истину»? Ответ приводит к весьма широкому толкованию феномена, так как *пайдейя* означает обращение человека к другой области, в отличие от того «круга вещей», с которыми он сталкивается с детства. «Это перенесение, – считает философ, – возможно лишь благодаря тому, что все, прежде открытое человеку, и тот способ, каким оно было ему известно, делаются другими. То, что является человеку так или иначе непотаянным, и род этой непотаянности должны перемениться»¹⁵. Непотаянность, или по-гречески *алетейя*, и есть истина. Для философского мышления это «означает соответствие между мыслительным представлением и вещью: *adaequatio intellectus et rei*»¹⁶.

По мнению М. Хайдеггера, если исходить из буквального смысла значений слов *пайдейя* и *алетейя*, то образование и истина сольются в сущностное единство. Образование, следовательно, – отвоевание истины у потаянного. Ведь «пещера» и есть, хотя и открытое в себе, но одновременно и ограниченное сводами со всех сторон пространство, «замкнутое землей». Однако открытая внутри себя замкнутость пещеры с находящимися в ней и тем самым скрытыми ею вещами предполагает и некоторую простирающуюся наверху, в свете дня, непотаянность. В то же



время помысленная греками в *алетейе* сущность истины – потаенная (искаженная и скрытая) непотаенность – способна иметь связь с образом (то есть истиной) вне света пещеры. «Где существо истины другое, не непотаенность или, по крайней мере, не обусловлено ею, там “притча о пещере” не может претендовать на наглядность»¹⁷.

Таким образом, акт образования – это субъективный акт, который заключается в том, чтобы увести людей от их непотаенного и привести к *непотаеннейшему*. В этом заключены и самость образования, и его сущностная полнота. Отметим, что изначально доступ к образованию пролегает через рефлексию. Однако здесь рефлексия направлена не на отношение субъекта к объекту, а к субъективности субъекта. Подобная рефлексия в качестве такового отношения уже есть обратное отношение мыслящего Я к мыслящему Я, то есть мыслящего к мыслящему или мышления к мышлению. Исходя из этого, мышление в факте образования высвечивает весь ход данного явления. Именно такой ход, во-первых, собирает целое субъективности в ее развернутое единство; во-вторых, в данном единстве мы обнаруживаем другую сторону образования – ее объективность. Объект как бытие, хотя и опосредован рефлексией, является неким внутренним движением мысли в объективные для человека сферы. Движение осуществляется в рамках закономерных противоречий, к которым, по нашему мнению, можно отнести противоречия между объектом и субъектом, субъектом и его познавательной деятельностью, образованием и идеей.

Субъективность образования заключена в сознании, мышлении *ego*, которое нечто *представляет* и относит (или соотносит) это представление к себе, собирает в себе, осуществляя движение как внутри себя, так и вовне, то есть от субъекта к субъекту, с одной стороны, и субъекта к объекту, с другой. К тому же в обозначенных действиях субъект производит и воспроизводит свою субъективность: продуцирует ее. Следует также подчеркнуть, что подобное продуцирование есть *необходимость* homo sapiens, определенная объективными обстоятельствами.

Интересно в этой связи утверждение М. Шелера, что образование – не «учебная подготовка к чему-то»: к профессии, специальности, ко всякого рода производительности. Напротив, образованию *благообразно* сформированного человека¹⁸ предшествует подготовка к «чему-то», лишенная всяких внешних «целей». Образование, по Шелеру, – «предназначение». Что в таком подходе может означать термин «предназначение»? Прежде всего, предназначение – предопределение человека к чему-то, назначение в данную область деятельности, которое может идти от *сущности самого субъекта* и среды, в которой он находится.

Уже ставя вопрос о человеке разумном, следует говорить об образовании как предназначении. Однако М. Шелер не ограничивается только таким подходом. Для философа образование – нечто духовное, происходящее из самого божества, из силы его и чистоты его дыхания. Человек в этом смысле как идеал есть «Цельное и Подлинное, Свободное и Благородное, раз он решил быть образованным». Главное в образовании – процесс образования духа¹⁹.

Вместе с тем образование как предназначение и предопределение является вполне рациональным в связи с сущностью человека разумного, что в общих чертах было обозначено нами выше. Метафизический аспект М. Шелера важен для нас, во-первых, потому, что изменяет природу образования, делая его несоизмеримо большим по масштабности феноменом, приравненным к космологии. В образовании как предопределении содержится, по мнению философа, соотношение микро- и макрокосмоса, выраженное в «зове предназначения». Во-вторых, метод М. Шелера может настраивать на новые практические действия в области образования по принципу «бытие-в-мир», когда существо бытия продумывается и формируется так, как требует этого и слово, и дело. Здесь мы разделяем с философом мнение о том, что только от бытия могут прийти значения тех предназначений, которые станут «законом и правилом для людей»²⁰, поскольку человек, экзистирова в истине бытия, послушен ему.



Исходя из сказанного выше, понятие *воспитание* или педагогическое воздействие на личность – это прямое воздействия среды, в том числе воздействие воспитателя на воспитуемого. Такое воздействие определяет предназначение, влияет на жизненный выбор личности, но зависит от степени взаимодействия «учитель-ученик». В этом случае *самовоспитание* – процесс самосовершенствования определен внутренней интенцией и выражает скрытую, субъективную сущность образования и является, по существу, образованием в «узком» смысле. Тогда социализация – воздействие макросоциума на личность, движение от бытия, т.е. воздействие опосредованное. Следовательно, *воспитание и социализация*, по смыслу, понятия более узкие, чем *образование*, так как представляют характеристики отдельных сторон образовательного процесса. Уточним, что понятие *социализация*, являясь концентрированным выражением общественной функции образования, не подменяет его по смыслу, а раскрывает образование на основании связи «общество-личность» и регистрирует динамику взаимодействия микро- и макрокосмоса.

Таким образом, понятие *образование* есть обозначение явления личностно-социального, и по отношению к понятиям *воспитание и социализация* оно первично. Образование – это философская категория, обнаруживающая название сущего, что, в конечном итоге, делает образование хотя и сходным с двумя другими понятиями, но – приоритетным по отношению к ним. В этой связи задача построения оптимальной модели социализации молодежи на основании проведенного анализа может быть решена только при условии целостности сферы образования.

Выполнено в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК № 02.740.11.0592).

Примечания

- ¹ См.: Керимова Т.В. Человек риска. Социально-философские проблемы / Т.В. Керимова. М., 2009; Молодежь в обществе риска / В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс; Ин-т соц.-полит. исслед. 2-е изд. М., 2003.
- ² См.: Человек – наука – гуманизм: к 80-летию со дня рождения академика И.Т. Фролова / Отв. ред. акад. А.А. Гусейнов. М., 2009.
- ³ См.: Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. СПб., 2004. С.5.
- ⁴ См.: Голованова Н.Ф. Указ. соч. С.30–31.
- ⁵ Хайдеггер М. Европейский нигилизм / М. Хайдеггер // Время и бытие. М., 1993. С.83.
- ⁶ Хайдеггер М. Указ. соч. С.87.
- ⁷ Гердер И.-Г. Избранные сочинения / И.-Г. Гердер. М.; Л., 1959. С.286–288.
- ⁸ Гегель Г.В. Феноменология духа / Г.В. Гегель. М., 1959. С.356.
- ⁹ См.: Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн. М., 1958; Витгенштейн Л. О достоверности / Л. Витгенштейн // Вопр. философии. 1984. №8. С.142–149; Лекции об этике // Историко-философский ежегодник / Отв. ред. Н.В. Мотрошилова. М., 1989.
- ¹⁰ Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. М., 1991. С.358.
- ¹¹ Ясперс К. Указ. соч. С.359.
- ¹² Хайдеггер М. Учение Платона об истине / М. Хайдеггер // Время и бытие. М., 1993. С.350.
- ¹³ Хайдеггер М. Учение Платона... С.350.
- ¹⁴ Friedlaender P. Platon: in 3 bd. / P. Friedlaender. Berlin, 1954. Bd.1. S.233–237.
- ¹⁵ Хайдеггер М. Учение Платона... С.351.
- ¹⁶ Там же.
- ¹⁷ Там же. С.354.
- ¹⁸ Шелер М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. 1992. №5. С.64.
- ¹⁹ Шелер М. Указ. соч. С.64.
- ²⁰ Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие. М., 1993. С.218.