

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ. ФОРМИРОВАНИЕ ПЛАНЕТАРНО-КОСМИЧЕСКОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ

*«Расцвет и цель настоящей философии
есть педагогика в широком понимании —
в качестве учения о формировании человека»*

Вильгельм Дильтей

§ 1. Необходимость развития предмета «философия образования» и введение его в курс высших учебных заведений обусловлена целым рядом причин, среди которых выделим следующие¹:

Во-первых, необходимостью осмысления кризисного положения системы образования в связи с переходом общества от одной стадии развития к другой, что предусматривает новую классификацию и отбор предметного содержания знаний, которые обеспечивают информационный арсенал совершенствующейся личности и ценностно-смысловое обоснование ее деятельности.

Во-вторых, актуальностью новых общечеловеческих ценностей требующих формирования нового типа личности не зацикленной на внутрипланетарной деятельности, а мыслящей более масштабными категориями, охватывающими близлежащий космос.

В-третьих, по мнению В. Лутай, сущность кризиса современной системы образования заключается не только в «неготовности решать глобальные общечеловеческие проблемы, но и в отчужденности от индивидуальных интересов большинства людей, их непосредственных переживаний»². Поэтому философия образования призвана не только глубоко исследовать как глобальные общечеловеческие проблемы, так и индивидуальные интересы людей, но и находить гармонию взаимоотношений между ними.

В-четвертых, потребностью создания дополнительных специально организованных систем передачи культурного опыта в условиях постоянно совершенствующейся общенациональной системы воспитания. Дело в том, что, в образовательном процессе сосуществуют в чем-то дополняя, а в чем-то противореча рациональный, целеопределяющий «мир разума» и иррационально-интуитивные формы знания: иллюзии, утопии, мифы, стереотипы, которые оказывают большое влияние на процесс социализации личности. Одной из задач философии образования как раз и является совмещение рационального и иррационального во имя достижения конкретных целей по формированию образа человека будущего.

¹ Использован материал из коллективной монографии «Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України»: Монографія — К.: Педагогічна думка, 2007. — 257 с.

² Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. — К.: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. — С. 26.

В-пятых, философия образования направляет и корректирует эволюцию процесса образования, используя наиболее передовые исследования других научных дисциплин, напрямую не связанных с педагогической деятельностью. Философия образования формирует «образ» человека будущего, тем самым, направляя и содержательно наполняя педагогику новыми знаниями, методами, способами, целями, которые в последствии через процесс образования входят в основу формирующейся внутренней системы взглядов конкретного поколения.

По мнению А. Запесоцкого возросший интерес исследователей к философской проблематике образовательной деятельности вызван, прежде всего, объективной и теперь уже осознаваемой обществом ролью образования в решении глобальных проблем³. В последнее время образование начинает рассматриваться как стратегически важная сфера жизни общества. Являясь фундаментальным условием осуществления человеком своих гражданских, политических, экономических и культурных прав, образование признается как важнейший фактор развития и усиления интеллектуального потенциала нации, гаранта ее самостоятельности и международной конкурентоспособности. Качественное образование способствует развитию демократии и общественной солидарности за счет того, что формирует в обществе отношения терпимости и милосердия, воспитывает хорошо осведомленных граждан, которыми нелегко манипулировать с помощью демагогии и лозунгов.

§ 2. В словосочетание «философия образования» вкладывается разное содержание. Одни исследователи отдают предпочтение философии и философствуют об образовании, другие считают приоритетной педагогику, поэтому говорят в основном о процессах воспитания и обучения, лишь изредка используя масштабные философские обобщения, третьи пытаются «объять необъятное», охватывая и философскую и педагогическую проблематику⁴. И нельзя сказать, что кто-то из них неправ. Это творчество. Философия образования — это гуманитарная дисциплина, которая далека от жестких требований естественнонаучных дисциплин. В гуманитарном

³ Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002. — 456 с.

⁴ А. Запесоцкий делит исследования в области философии образования на три группы:

«1. *Философия образования как отрасль философского знания*, призванная раскрыть наиболее общие вопросы природного, социального и экзистенциального бытия человека, выявить функции образования как социального института воспроизводства определенного типа человеческой субъективности. Свообразной энциклопедией философии педагогики стал фундаментальный труд С. Гессена «Основы педагогики» (изданный в 1992 г. в Фрейбурге, Германия), в котором теория и история педагогики соединены с теорией и историей философии на основе антропологического принципа. Антропологическая традиция получает здесь наиболее полное воплощение — от модели человека до технологии обучения.

2. *Философские проблемы образования*, изучаемые в рамках различных социально-гуманитарных наук, и соответствующая сумма знаний о данном феномене с позиций социологии, психологии, культурологии и т. д.

3. *Философия образования как раздел педагогической теории*. В этом разделе можно выделить два уровня: а) метатеория, разрабатывающая методологию образования, на базе которой в дальнейшем осуществляется анализ проблем и проектируются средства их концептуально-деятельностного решения; б) теоретико-методологическое обоснование отдельных педагогических феноменов и видов образовательной практики. Данное направление оформилось в самостоятельную, специализированную область педагогического знания, интегрирующую достижения общей философии, результаты теоретического анализа педагогической практики, идеи общественно-политических и педагогических движений. В качестве предмета этой новой области гуманитарного знания выступили наиболее общие основания образовательной деятельности (субъект и объект педагогики, целеполагание, проектирование, управление и др.), методология ее познания и ценностного осмысления». — Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002. — С. 73–74.

знании очень важна личностная позиция автора, его индивидуальность и авторитет⁵.

Однако, принадлежность к гуманитарному знанию, этимология которого происходит от латинского *humanitas* — человечность, обязывает философию образования постулировать «высшую, самодостаточную и самоосознающую значимость человека»⁶; провозглашать вне- и античеловеческим все, что способствует его отчуждению и самоотчуждению⁷. Рассматривая философию образования, мы соприкасаемся с уже известными, долгое время разрабатываемыми в философии, социологии, психологии, педагогике и др. гуманитарных дисциплинах, мировоззренческими категориями: «жизнедеятельность человека», «существование общества» и «существование человека», «самосознание личности» и «самосознание общества», «системно-гуманитарное мышление» и т.п. Отсюда напрашивается вывод, что философия образования — это совокупность мировоззренческих теорий (идей), которые обуславливают методологию воспитания и обучения, а также формирование соответствующего типа личности. Исследования Я. Каменского, Ж.-Ж. Руссо, В. Джеймса, Л. Толстого, К. Ушинского, А. Макаренко, В. Сухомлинского и др. признанных деятелей педагогики, были направлены не на исправление отдельных недостатков существующих систем образования, а на переоценку самой идеи про цели и задачи процессов воспитания и обучения, про пересмотр педагогической практики. Наиболее оригинальные педагогические идеи возникли не столько в результате анализа эмпирического опыта педагогики, сколько в результате творческих поисков общекультурной, философской, теоретической и логической фундаментальной основы формирования человека⁸. В основу педагогического процесса закладывалась новая мировоззренческая установка, новый тип личности, и в соответствии с этим менялась методика воспитания и обучения.

§ 3. По мнению украинских философов: В. Андрущенко, В. Кремня, Н. Михайлова и др., философию образования нецелесообразно выделять в отдельное направление философии. Философия образования развивается в рамках социальной философии, организуя комплексное и междисциплинарное изучение системы образования. Как научная дисциплина философия образования объединяет «внешние» по отношению к системе образования социальные науки с «внутренними» — педагогикой. По большому счету предмет философии образования — это не только философское осмысление самого процесса получения знаний, умений и навыков, сколько масштабное изучение культурных достижений и

⁵ В этом плане показательное исследование: *Радионова І.О.* Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / *І.О. Радионова*. — Харків: ХДПУ, 2000. — 208 с., в котором автор показала не только научные варианты осмысления американской образовательной системы, но и художественные, публицистические, которые не менее авторитетны, чем научные. Согласно исследованию И. Радионовой, американская философия образования это комплекс научных, публицистических и художественных текстов, осмысляющие американскую систему образования и рекомендующие те или иные пути ее развития.

⁶ Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. — Мн.: Книжный дом, 2003. — С. 271.

⁷ Проблема достоинства человека, разрабатываемая гуманизмом в альтернативу христианской догме о грехопадении и искуплении как пути достижения величия раскрыта в коллективной монографии: Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселева и др. — Киев: Наукова думка, 1989. — 328 с.

⁸ «Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України»: Монографія — К.: Педагогічна думка, 2007. — 257 с.

ценностей, призванных удовлетворить потребности системы образования⁹. Философия привносит в педагогику главное и отсутствующее в ней — масштабное видение социальных трансформаций и доминирующие на данной исторической ступени мировоззренческие концепции. Очень часто борьба противоречащих друг другу педагогических школ, вторящая противостоянию социальных групп с полярными интересами, разрушает педагогический процесс изнутри, отвлекая его на выяснение второстепенных вопросов или решение малозначачих для общества задач. Философия образования, выдвигая общие, системные и фундаментальные задачи, объединяет различные педагогические направления и привносит в процесс образования целостность и гармоничность. Если педагогика конкретизирует формы необходимого для изложения знания, разрабатывая систему изложения, реализующую цели и задачи образования, то философия образования устанавливает сущность системы образования как социального института, его содержание и взаимодействие с другими социальными институтами общества, а также место в системе образования процесса воспитания.

Взаимодействие философии образования и педагогики — это взаимодействие триады: философия — философия образования — педагогика¹⁰. Философия, как наука про смысл человеческого бытия, как учение про общие законы существования мира, жизни и разума имеет возможность через философию образования рассмотреть смысл и общие закономерности становления и развития системы образования, проанализировать функции этих систем в обществе. В свою очередь, педагогика, как наука о воспитании и обучении человека, через философию образования в состоянии привлечь современные концепции мироустройства, раскрывающие место и значение человека в материальном мире и в масштабах земли, а также другую масштабную аналитику, которая, как правило, закладывается в основу внутреннего мира подрастающего поколения.

§ 4. Прежде, чем перейти к рассмотрению современного понимания философии образования, рассмотрим этимологию этого словосочетания. Как словосочетание «философия образования» состоит из двух емких, самодостаточных понятий: «философия» и «образование». Рассмотрим понятие «образование». Оказывается, «образование» (по В. Далю «образованье») идет от глаголов «образовывать» и «образовать», т.е. «ображать, давать вид, образ; обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное»¹¹. При этом «ображать», которое по Далю лежит в основе глаголов «образовывать» и «образовать» означает: «придавать чему образ, обделывать, выделять вещь, образ чего из сырья, отесывая или обихаживая припас иным способом»¹².

⁹ Согласно В. Кремня, предмет философии образования — это «средства и способы преобразующего понимания различных форм образовательного пространства»: *Кремь В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / Василь Григорович Кремь* — К.: Педагогічна думка, 2009. — С. 315.

¹⁰ Использован материал из монографии: «Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України»: Монографія — К.: Педагогічна думка, 2007. — 257 с.

¹¹ *Даль Владимир* Толковый словарь в 4-х т. — М.: «Русский язык», 1989 г., Т.2. — С. 613.

¹² Там же, стр. 613.

Примерно через сто лет после издания «Толкового словаря живого великорусского языка» Владимира Даля, в «Словаре русского языка» С. Ожегова¹³ понятие «образование» представлено в двух значениях¹⁴. В первом значении «образование» — это а) образовать, -ся, что означает составить (-влять) собой, представить (-влять) собой или создать (-авать), организовывать; б) То, что образовалось из чего-нибудь. Во втором значении «образование» — это а) обучение, просвещение; б) совокупность знаний, полученных специальным обучением.

Как видим, «образование» по Ожегову утратило от более раннего «образованье» по Далю один важный аспект — *принудительность*. По Далю «образованье» — это принуждать, т.е. придавать, направлять, воздействовать, а уже у Ожегова этот аспект размыт. У него «образование» нечто собой совершающееся (образовать-ся, но как?), данное (образовалось, но кем?).

За этим утраченным, на первый взгляд, незначительным аспектом, скрыто важное содержание. До революции в России и в западной Европе, в понятие «образованье» вкладывалась *принудительная* передача культурных ценностей и традиций от поколения к поколению, в результате чего *формировалась* преемственность между поколениями. Одно поколение через «образованье» передавало лучшее, устоявшееся следом идущему поколению. А вот после революции 1917 года, и это сразу отразилось на этимологических исследованиях, «образование» стало хоть и всеобщим, но в содержании более пассивным, инфантильным, само-собой-разумеющимся. Это уже накопление и совокупность знаний, но не *обязательность*, не *принуждение*. В советской образовательной системе «образованье», с одной стороны, утратило индивидуальность, направленность на конкретное¹⁵, «отдельное», с другой стороны, перестало быть принудительным в плане формирования в учениках социокультурной преемственности. «Образование» в послереволюционный период — это своеобразное наполнение учащихся определенным объемом информации, к тому же преподнесенной через идеологическую призму, это информативность и не более того.

§ 5. Рассмотрим первое понятие словосочетания «философия образования» — «философия». «Фило» (phileo) — люблю и «София» (Sophia) — мудрость; любовь к мудрости. По Рене Декарту слово «философия» обозначает «занятие мудростью и что под мудростью понимается не только благоразумие в делах, но также и совершенное знание всего, что может познать человек»¹⁶. У Владимира Даля философия — это «любомудрие, наука о достижении человеком мудрости, о познании истины и добра»¹⁷. В свою очередь, мудрость по Далю — это «свойство мудрого; премудрость, соединение истины и блага, высшая правда, слияние любви и истины, высшего состояния умственного и нравственного совершенства»¹⁸.

¹³ Вторая половина XX столетия.

¹⁴ Ожегов С. И. Словарь русского языка. 7-е изд. — М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1968. — 900 с.

¹⁵ У Даля это «придавать чему образ, обделывать, выделывать вещь, образ чего из сырья» или «обтесывать или слагать, составляя нечто целое, отдельное».

¹⁶ Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. и франц. Т.1 — М.: Мысль, 1989. — С. 301.

¹⁷ Даль Владимир Толковый словарь в 4-х т. — М.: «Русский язык», 1991 г., Т.4. — С. 535.

¹⁸ Там же, С. 355.

Мудрый — «основанный на добре и истине; праведный, соединяющий в себе любовь и правду; в высшей степени разумный и благонамеренный»¹⁹.

В «Словаре русского языка» С. Ожегова философия — это «одна из форм общественного сознания — наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления»²⁰. А мудрость представлена в двух значениях: а) мудрый: обладающий большим умом, основанный на знании, опыте; б) «глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт»²¹.

В «Новейшем философском словаре» (справочное издание начала третьего тысячелетия), философия — это «особая форма познания мира, вырабатывающая систему знаний о фундаментальных принципах и основах человеческого бытия, о наиболее общих сущностных характеристиках человеческого отношения к природе, обществу и духовной жизни во всех ее основных проявлениях»²².

То есть, снова мы отмечаем утрату в определении «философии» акта принуждения: «наука о *достижении* человеком мудрости». Понятие «философия» в послереволюционный период превращается в «одну из форм общественного сознания», в «особую форму познания мира». Она уже есть данность. Она присутствует. Но она не определяет и не направляет. Хотя, следует отметить, в третьем тысячелетии, после распада Советского Союза, мы видим возврат в определении философии к дореволюционным критериям: философия — это уже *вырабатывание* системы взглядов. А безличное и абстрактное «*вырабатывание*» гораздо ближе к конкретному и определенному «*достижению*».

§ 6. Таким образом, как мы видим, в начале XX столетия в понятиях «философия» и «образование» был заложен акт принуждения: «философия» и «образование» *принуждали* кого-то к чему-то, совершали *направленное действие*. К концу XX столетия, принуждение было утрачено и данные научные дисциплины превратились в дисциплины статистические, пассивные, информативные, аккумулирующие в себе специализированную информацию.

В современной педагогической литературе не принято употреблять ставшее одиозным понятие «принуждение». Несмотря на то, что в практической деятельности ни один педагог не в состоянии обойтись без метода принуждения, теоретические работы, тем не менее, данный метод и само понятие «принуждение» обходят своим вниманием.

На мой взгляд, сложившаяся проблема связана с утерей традиции, прежде всего с русской педагогической практикой и теорией. Венцом этой многовековой традиции, на мой взгляд, выступает работа выдающегося русского философа Ивана Александровича Ильина (1883-1954) «О сопротивлении злу силою»²³. В этом фундаментальном исследовании И. Ильин еще в начале XX столетия попыток различить разницу в понятиях «заставление»²⁴ и «насилие», а также показал безоговорочную пользу и даже

¹⁹ Там же.

²⁰ Ожегов С. И. Словарь русского языка. 7-е изд. — М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1968. — С. 839.

²¹ Там же, С. 355.

²² Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. — Мн.: Изд. В.М. Скаун, 1998. — С. 1083.

²³ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — 430 с.

²⁴ И. Ильин выделяет следующие виды «заставления»: *самопонуждение, самопринуждение, психическое понуждение, физическое понуждение и пресечение*.

необходимость первого понятия не только в педагогической деятельности, но и в повседневной жизни человека.

Согласно И. Ильина «заставление» — это «...такое *наложение воли на внутренний или внешний состав человека, которое обращается не к духовному видению и любовному приятию заставляемой души непосредственно, а пытается понудить ее или пресечь ее деятельность*»²⁵. По И. Ильину человек может заставлять как самого себя, так и других людей. Исходя из этого Ильин различает *психическое заставление* и *физическое заставление*²⁶.

Анализируя психическое и физическое заставление, И. Ильин приходит к выводу, что «...было бы глубокой духовной ошибкой приравнять всякое *заставление* — *насилию* и придать центральное значение этому последнему термину»²⁷. Понятие «насилие» вызывает у Ильина самое негативное отношение. По этому поводу он высказывает безапелляционное суждение: «В самом слове «насилие» уже скрывается отрицательная оценка: «насилие» есть деяние произвольное, необоснованное, возмутительное; «насильник» есть человек, престапующий рамки дозволенного, нападающий, притесняющий, — угнетатель и злодей. Против «насилия» надо протестовать, с ним надлежит бороться; во всяком случае, человек, подвергшийся насилию, есть обиженный, угнетенный, заслуживающий сочувствия и помощи. Одно применение этого ценностно и аффективно окрашенного термина вызывает в душе отрицательное напряжение и предрешает исследуемый вопрос в отрицательном смысле. Доказывать «допустимость» или «правомерность» насилия — значит доказывать «допустимость недопустимого» или «правомерность неправомерного»; реально, духовно и логически доказанное — тотчас же оказывается аффективно отвергнутым и жизненно спорным: неверный термин раздваивает душу и заслоняет ей очевидность»²⁸.

Именно по этой причине И.Ильин считает целесообразным сохранить термин «насилие» для обозначения всех случаев *«предосудительного заставления, исходящего из злой души или направляющего на зло; и установить другие термины для обозначения непредосудительного заставления, исходящего от доброжелательной души или понуждающего ко благу»*²⁹.

§ 7. В последние десятилетия в европейско-американской системе образования, а также в полуразрушенной советской системе образования, доставшейся странам СНГ после распада Советского Союза, проблема «принуждения» в системе образования вызывает острые дискуссии. Многие участники дискуссии указывают на несовместимость понятия «принуждение» в образовании с «демократией», как формой государственно-политического устройства общества. Известный американский социолог и психолог Эрих Фромм (1900–1980) написал фундаментальное исследование феномена «насилия»³⁰ — крайней формы принуждения³¹. Но при этом,

²⁵ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — С. 17.

²⁶ При этом И.Ильин считает, что правильно говорить не «физическое принуждение», а «физическое *понуждение*».

²⁷ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — С. 19-20.

²⁸ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — С. 20.

²⁹ Там же.

³⁰ Фромм Э. Душа человека: Перевод. — М.: Республика, 1992. — 430 с.

³¹ При этом Э. Фромм неоднократно подчеркивал, что пионером в этой области исследований является основатель психоанализа, австрийский врач-психиатр Зигмунд Фрейд (1856-1939).

хотелось бы подчеркнуть, что этимология понятия «демократия» напрямую связана с *властью* народа, *властью* большинства. А любая *власть* — это и есть принуждение в своих положительных и прогрессивных границах.

Тогда что же такое «философия» и «образование» как «принуждение»?

Первое, это *активность*. «Философия» и «образование» как принуждение — это *процесс, действие*, реализация внутренних потенциалов, вопрошание. Согласно представительницы российской философии Л. Микешиной образование складывается из двух встречных процессов: «...первый, по Гегелю, подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию, поскольку человек *не бывает* от природы тем, *чем он должен быть*; второй — субъективизация всеобщего опыта и знания в уникально-единичных формах «Я» и самосознания»³². Это то, что увлекает, заставляет искать, думать, анализировать; что стимулирует работать над проблемой на грани физического и умственного истощения, боясь не успеть, опасаясь, что не хватит жизни, забывая о насущном, земном. Это грань между фанатизмом и реальностью, между счастьем и болью, между любовью и ненавистью; это беспокойство, надрыв, постоянная неудовлетворенность достигнутым.

Второе, это *направленность*. Это движение к чему-то определенному, заранее выбранному, намеченному. Происходит не просто накопление информации, усвоение открытых знаний, умений, навыков, а накопление информации определенной, необходимой для чего-то конкретного, намеченного, заранее продуманного и запланированного. Это, как у Даля «давать вид, образ», направляя активность к выбранному, намеченному, представленному в мысленном образе. «Принуждение», как направленность, и для «философии», и для «образования», это стремление воплотить нечто в образе, довести начатое до *определенного* совершенства. Например, у Гегеля совершаемый в образовании подъем ко всеобщему — это подъем *над собой*, над своей природной сущностью в *определенную* сферу, в направленность — в сферу духа³³.

Третье, это *сознательная* деятельность. «Философия» и «образование» как принуждение — это заставление, понуждение себя во имя чего-то определенного, заранее запланированного. Наш мозг работает над этим, мы продумываем каждое действие, планируем его, анализируем каждый свой шаг. Мы осознаем то, чего хотим; делаем действие не просто ради самого акта «делания», а мы совершаем действие во имя достижения конкретно поставленной цели. Философия — это «*достижение* человеком *мудрости*». Образование — это «*придавать* чему *образ*». Мы уже знаем, что хотим, мы делаем то, в чем хотим явить себя, проявить и заявить о себе. При этом мы организуем не только себя, но и окружение, на которое направлен акт принуждения. Принуждение как сознательная деятельность — это организация собственного поведения (поступков) и поведения выбранного окружения.

Четвертое, это *дисциплина*. Принуждение в «философии» и «образовании» — это гарант порядка, исполнительности, дисциплины. Родоначалник

³² Микешина Л. А. Философия познания. Полемические главы. — М.: Прогресс-Традиция, 2002. — С. 229.

³³ Этот вопрос глубоко раскрыт в монографии: Микешина Л. А. Философия познания. Полемические главы. — М.: Прогресс-Традиция, 2002. — 624 с.

немецкой классической философии Иммануил Кант (1724–1804) писал: «Дисциплина не дает человеку под влиянием его животных наклонностей уйти от его назначения, человечности. <...> Дисциплина подчиняет человека законам человечности и заставляет его чувствовать власть законов»³⁴. У И. Ильина «настоящая дисциплина» — это, прежде всего, проявление «внутренней свободы, т. е. духовного самообладания и самоуправления. Она принимается и поддерживается *добровольно и сознательно*»³⁵. И. Ильин считает, что труднейшая часть воспитания как раз и состоит в том, чтобы «укрепить в ребенке волю, способную к автономному самообладанию. Способность эту надо понимать не только в том смысле, чтобы душа умела *сдерживать и понуждать* себя, но и в том смысле, чтобы это было ей *нетрудно*. Разнузданному человеку всякий запрет труден; дисциплинированному человеку всякая дисциплина легка: ибо, владея собой, он может уложить себя в любую благую и осмысленную форму. И только владеющий собою способен повелевать и другим. Вот почему русская поговорка говорит: «Превысокое владительство — собою владеть»³⁶.

Известный русский писатель и ученый-палеонтолог Иван Антонович Ефремов (1907–1972) прогнозируя общество будущего писал: «Перед человеком нового общества встала неизбежная необходимость дисциплины желаний, воли и мысли. Этот путь воспитания ума и воли теперь так же обязателен для каждого из нас, как и воспитание тела. Изучение законов природы и общества, его экономики заменило личное желание на осмысленное знание. Когда мы говорим: «Хочу», — мы подразумеваем: «Знаю, что так можно». Еще тысячелетия тому назад древние эллины говорили: метрон — аристон, то есть самое высшее — это мера. И мы продолжаем говорить, что основа культуры — это понимание меры во всем»³⁷.

Следует отметить, что необходимость использования «принуждения» в системе образования аргументировали и доказали в своих исследованиях не только педагоги-практики, но и философы, социологи и психологи. Особенно впечатлительны результаты педагогической деятельности А. Макаренко³⁸, теоретические и практические исследования советских психологов П. Гальперина³⁹, А. Запорожца⁴⁰, Д. Эльконина⁴¹, зарубежных психологов — А. Валлона⁴² и др., теоретические обоснования выдающегося русского философа И. Ильина⁴³, социолога Э. Фромма⁴⁴ и др.⁴⁵.

³⁴ Кант Иммануил Лекция «О педагогике» — в книге: Кондрашин И.И. Истины бытия в зеркале сознания. — М.: МЗ Пресс, 2001. — С. 433.

³⁵ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — С. 213.

³⁶ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — С. 213.

³⁷ Ефремов И.А. Собрание сочинений в шести томах. Том 3. Туманность Андромеды. Звездные корабли. Сердце Змеи. — М.: Советский писатель, 1992. — С. 201.

³⁸ Макаренко А. Педагогическая поэма. Роман. — К.: «Веселка», 1986. — 604 с.; Макаренко А. Флаги на башнях. — М.: Правда, 1983. — 480 с.

³⁹ Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. — М.: Изд-во Московского университета, 1974. — 101 с.

⁴⁰ Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.

⁴¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

⁴² Валлон А. Психическое развитие ребенка. — СПб.: Питер, 2001. — 208 с.

⁴³ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — 430 с.

⁴⁴ Фромм Э. Душа человека: Перевод. — М.: Республика, 1992. — 430 с.

⁴⁵ Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что мы ведем речь о принуждении не как о насилии, а как о «заставлении», «понуждении», как о педагогическом методе, который в ходе нескольких столетий показал свою эффективность. При этом, когда принуждение, особенно в системе образования, переходит в форму насилия над внутренним миром человека (ученика), то в действие незамедлительно должны вступать статьи уголовно-процессуального кодекса, призванные защитить внутренний мир каждого ученика от посягательства со стороны любого человека, в том числе родителей и представителей государственных институтов.

§ 8. Таким образом, возвращаясь к первоисточкам «философии» и «образования», констатируем, что «философия образования» как предмет, это, прежде всего, дисциплина принуждающая, направляющая, изначально планирующая свое воздействие, а также заранее представляющая тот конечный, идеальный образ, во имя которого и осуществляется планируемое воздействие, как на отдельного человека, так и на микро и макросоциальные группы. «Философия образования», как предмет, это не просто статистическая аккумуляция знаний из философии и педагогики — это дисциплина, осуществляющая направленное действие на достижение мудрости в вопросе «придать чему образ», формирующая не просто личность, а конкретную, соответствующую *представляемому образу*.

Из определений Даля следует и другое, более масштабное понимание «философии образования». По Далю, философия как мудрость — это, «основанный на добре и истине», это «в высшей степени разумный и благонамеренный»; в свою очередь, образование — это «придать образ» не просто человеку, а поколению. Отсюда следует, что «философия образования» — это предмет, определяющий не только «образ» человека будущего, но и основы формирования человеческих поколений, обеспечивающий преемственность поколений и, соответственно, целостность цивилизации.

Таким образом, «философия образования» — это предмет, который, во-первых, на основе научно-философского знания формирует образ человека будущего; во-вторых, направляет подрастающие поколения к достижению этого образа; в-третьих, формирует преемственность между поколениями; и, наконец, четвертое, обеспечивает целостность эволюционирующей цивилизации.

По мнению А. Запесоцкого, центральной идеей философии образования является усиление гуманитарной подготовки специалиста любого профиля⁴⁶. Гуманитарное образование оберегает человека от технократического снобизма и примитивного прагматизма, повышает творческий потенциал и жизнестойкость личности.

§ 9. Как отдельная сфера научной деятельности философия образования возникла в XIX столетии в англоязычных странах, прежде всего в США⁴⁷. Активная позиция Джона Дьюи (1859–1952), которого называют «отцом американской педагогики», привела к тому, что философия образования⁴⁸ была признана как обязательный критерий компетентной и ответственной практики в системе образования. Никто до Дж. Дьюи так настойчиво не доказывал необходимость педагогической практики, основанной на философских началах. Никто из философов до него и после него не писал о системе образования так плодотворно: больше 40 монографий и 800 статей.

⁴⁶ Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002. — С. 249.

⁴⁷ Анализ формирования и развития философии образования в XIX–XX столетиях проведен в фундаментальных исследованиях украинского философа С. Клепко: Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти. — Полтава: ПОППО, 2007. — 424 с.; Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті — Полтава: ПОППО, 2006. — 328 с.

⁴⁸ И. Радионова считает, что когда мы говорим об американской философии образования, то правильнее говорить об американской философии образования и воспитания, так как американские авторы, как правило, интегрируют содержательную наполненность обоих понятий. — Радионова И.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови / І.О. Радіонова. — Харків: ХДПУ, 2000. — 208 с.

В результате, значительное творческое наследие Дж. Дьюи на англоязычном пространстве принимается как фундаментальная аргументация идеи, что педагоги-практики должны изучать образовательную философию как потенциальную основу всей образовательной мысли и практики.

Несколько иное понимание философии образования в Германии. По мнению немецких исследователей у истоков возникновения философии образования стояли работы выдающегося немецкого философа, психолога и историка культуры Вильгельма Дильтея (1833–1911), который заложил основы гуманитарной философии образования. Данное направление философии образования выделяет два основных тезиса: «педагогика — это не наука, а искусство» и «невозможно делить объект и субъект». Наиболее ярким представителем этого направления философии образования можно назвать известного бразильского педагога, основателя так называемой диалогической педагогики, Пауло Фрейре (1921–1997), которому принадлежат следующие слова: «Человеческое существование не может быть безмолвным, оно также не может быть вскормлено фальшивыми словами — только подлинными словами питается истинно человеческое существование, словами, посредством которых люди изменяют мир. Существовать по-человечески — значит самому называть мир и изменять его»⁴⁹.

§ 10. Стратегическая цель философии образования — это становление планетарно-космического (творческо-гуманитарного) типа личности как целостного объекта культуры⁵⁰. Акцентирование на «космичности» личности, с одной стороны указывает на связь с философско-гуманистической традицией, согласно которой человек и Вселенная образуют единый мир, в котором человек (микрокосм) является отражением Вселенной (макрокосма), с другой стороны, подчеркивает актуальность современных космологических концепций, пытающихся обосновать закономерное появление человека в материальном мире.

С современной научно-философской точки зрения некорректно рассматривать этапы формирования и развития личности, не учитывая закономерный характер появления человека в структуре Мироздания, потому что:

во-первых, влияние космоса на развитие жизни и цивилизации на Земле — это достоверно установленный научный факт⁵¹. Академик Академии Медицинских наук СССР Влаиль Петрович Казначеев (род. 1924) по этому поводу писал: «Земная сущность жизни таится в космических просторах. Противоречия человечества на Земле, его напряженность, прогресс, вероятность самоуничтожения могут быть поняты и успешно разрешены только на основе широкого понимания его антропокосмического значения»⁵²;

во-вторых, без учета понимания закономерности своего появления в структуре Мироздания в значительной степени искажаются такие важные для человека ответы на вопросы: «о сущности человеческой жизни», «смысле

⁴⁹ Пошевалова Т. Пауло Фрейре и народное образование Бразилии — «Адукатор» №3 (6), 2005.

⁵⁰ Черепанова С.А. «Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: перспективи XXI століття» — «Гуманітарні науки» — К., 2001. — С. 34–52.

⁵¹ Классическими в этой области можно назвать работы А. Чижевского, В. Вернадского, И. Шкловского, Т. Оуэна, Д. Голдсмит, В. Казначеева и др.

⁵² Казначеев В.П. Учение В.И.Вернадского о биосфере и ноосфере. — Новосибирск: Наука. Сиб. отделение, 1989. — С. 66.

человеческого существования», «о целях человеческого бытия», «о происхождении жизни и человека», «о перспективах развития человеческого общества» и т.п.

в-третьих, в значительной степени суживается понимание масштабов деятельности человека и общества;

в-четвертых, ограничивая свои исследования масштабами Земли, человек изначально закладывает в свое *миро-восприятие* ошибочное представление, потому что все процессы и явления, происходящие на Земле — это лишь частный аспект процессов и явлений, происходящих в космосе и, отгораживаясь от всего внеземного, человек преувеличивает значимость земных явлений, создавая предпосылки для геоцентризма, антропоцентризма, биоцентризма и т.п.

Формирование планетарно-космического типа личности как целостного субъекта культуры, возможно только используя методологический аппарат и потенциальные возможности «философии образования» как гуманитарной дисциплины. Через философию «философия образования» заимствует наиболее передовые исследования космологии, физики, нейрофизиологии, психологии и других научных дисциплин, достижения которых философия отображает через призму сложившихся и наиболее актуальных мировоззренческих концепций, а через педагогику «философия образования» привлекает наиболее передовые методы воспитания и обучения, тем самым, воздействуя на формирующийся внутренний мир подрастающих поколений.

По мнению А. Запесоцкого и В. Борзенкова, именно классическая философия породила такие характеристики образования, как целенаправленность, рациональность и саморефлексия (то есть постоянные размышления о собственной роли, функциях, задачах), нормативность и воспроизводимость (что обеспечивается с помощью набора целей обучения и воспитания, методов, средств, принципов, закономерностей, набора предметов образовательных стандартов и т. д.)⁵³. Она же определила его основную функцию — воспроизводить определенный тип мышледеятельности, способ и границы понимания мира.

§ 11. В настоящее время философская картина мира существенно изменяется, что не может не отразиться на содержании образовательной деятельности, ее методологических предпосылках. Цивилизация, по мнению многих известных ученых, переживает эпистемологический и мировоззренческий (или культурно-семиотический) кризис, который обнаруживает себя на различных уровнях.

По мнению известного российского экономиста и социолога Владислава Леонидовича Иноземцева (род. 1968), новая ступень развития цивилизации представляет собой «результат медленной общественной эволюции, в ходе которой технологический и хозяйственный прогресс воплощается не столько в наращивании объема производимых материальных благ, сколько в изменяющемся отношении человека к самому себе и своему месту в окружающем мире»⁵⁴. В. Иноземцев считает, что материальный прогресс,

⁵³ Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002. — С. 54.

⁵⁴ Иноземцев В.Л. Расколота цивилизация: Научное издание. — М.: «Academia» — «Наука», 1999. — С. 25.

безусловно, выступает необходимым условием формирования постэкономического порядка, однако «достаточным условием является изменение ценностных ориентиров⁵⁵ человека, созревание ситуации, когда главным стремлением личности становится *совершенствование ее внутреннего потенциала*»⁵⁶.

Анализируя тенденции развития мировой экономики конца XX — начала XXI столетия, В. Иноземцев приходит к следующим выводам:

Во-первых, на фоне снижения роли сырьевых ресурсов и труда как базовых производственных факторов, интенсивно развивается информационный сектор хозяйства; становится все более очевидным, что именно «знания являются важнейшим стратегическим активом любого предприятия, источником творчества и нововведений, основой современных ценностей и социального прогресса — то есть поистине неограниченным ресурсом»⁵⁷.

Во-вторых, на протяжении последних десятилетий прослеживается и другой, не менее важный и значимый процесс — снижение роли и значения материальных стимулов, побуждающих человека к производству⁵⁸.

Эти две основные тенденции в развитии цивилизации, по мнению В. Иноземцева, приводят не столько к ограничению потребления материальных благ, сколько к вытеснению материальных стимулов их производства желанием саморазвития и самосовершенствования человека. В. Иноземцев считает, что на новой ступени развития цивилизации, на смену труда придет качественно новый тип деятельности — творчество. Если труд — это сознательная деятельность, основной побудительный мотив которой связан с удовлетворением материальных потребностей человека, то творчество — это более совершенный тип деятельности, побудительный мотив которой связан «с внутренними потребностями личности, стремлением к самореализации, к умножению своих способностей и талантов, возможностей и знаний»⁵⁹.

В результате повышения значимости роли личности во всех сферах человеческой деятельности, поменяется структура микросоциальных групп, связанных с объединением людей для полноценной реализации внутренних потенциалов. На смену так называемым «трудовым коллективам» придут в формулировке В. Иноземцева «*креативные корпорации*». Являясь уже не столько элементами *общества* (society), сколько *общностями* (communities), креативные корпорации организуют свою деятельность не на основе решения большинства, и даже не на основе консенсуса, а на базе внутренней согласованности ориентиров и стремлений. Впервые мотивы деятельности оказываются над стимулами, а организация, основанная на единстве мировоззрения и ценностных установок ее членов, на управлении знаниями (knowledge management), сменяющем прежнее научное управление (scientific

⁵⁵ Текст в данной цитате выделен мною (Базалук О.).

⁵⁶ Там же.

⁵⁷ Иноземцев В.Л. Расколота цивилизация: Научное издание. — М.: «Academia» — «Наука», 1999. — С. 41.

⁵⁸ Аргументация этого тезиса приведена в исследовании: Иноземцев В.Л. Расколота цивилизация: Научное издание. — М.: «Academia» — «Наука», 1999. — С. 41–47.

⁵⁹ Иноземцев В.Л. Расколота цивилизация: Научное издание. — М.: «Academia» — «Наука», 1999. — С. 51.

management) индустриальной эпохи, становится наиболее гармоничной и динамичной формой производственного сообщества⁶⁰.

§ 12. В концептуально-гуманистическом плане философия образования очень близка к философии человека. Но в отличие от философии человека в философии образования доминирует *научная* информация: аксиомы, гипотезы, законы, установленная научными методами фактологическая база. Философия образования — это одновременно и научная и гуманитарная дисциплина, так как в своем исследовательском пространстве она использует методологию как научного, так и гуманитарного знания. Но привлечение информации из космологии, физики, нейрофизиологии и других естественнонаучных дисциплин, делает философию образования все же больше *научной* дисциплиной, опирающейся на жесткую аргументацию и конкретную доказательную базу.

Следует понимать, что образование (как и наука) в любом обществе выполняет две основные функции: когнитивные (познавательные-практичные) и социальные. И если когнитивные функции в большей части универсальны⁶¹, то социальные функции для каждого общества различны. С одной стороны, различие социальных функций образования — это необходимый культурный процесс, обеспечивающий идентификацию конкретного общества в культуре цивилизации, с другой стороны, разнообразие социальных функций системы образования без некой единой стратегической линии приводит к разобщенности человеческого общества в масштабах Земли, к деструктивности внутри цивилизации как целостного организма⁶². Системы образования, не объединенные стратегическими целями, в конечном итоге приводят к столкновению интересов и нетерпимости в обществе, милитаризации и вооруженным конфликтам. Поэтому одна из задач, стоящих перед философией образования, как *научной* дисциплиной, заключается в том, чтобы объединить социальные функции государственных систем образования, придать целостность и направленность цивилизации, при этом сохранить самобытность культуры народов, заселяющих нашу планету.

Кроме этого, философия образования отвечает на вопрос: каких ориентиров в ходе процесса образования человек хочет достигнуть — материальных или духовных, зачем необходим этот процесс, и нужен ли он вообще? Философия образования задействует свои методы и инструментарий, и в более убедительном свете преподносит всегда важную для системы образования дилемму: учиться, чтобы творить новое или чтобы уметь воссоздавать уже известное, открытое, традиционное. С точки зрения

⁶⁰ Основные характеристики креативной компании приведены в монографии: *Иноземцев В.Л.* Расколота цивилизация: Научное издание. — М.: «Academia» — «Наука», 1999. — С. 258–261.

⁶¹ У Б. Гершунского универсальность познавательных-практических функций образования заключается в формировании триады: Вера, Знание, Труд, с помощью которых человек открывает для себя смысл своей жизни. «Именно в этом — смысл образовательной деятельности, смысл обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития личности» — *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) — М.: Изд-во «Совершенство», 1998. — С. 553.

⁶² Цивилизация, как целостный организм, рассмотрена в исследованиях украинского философа Владимира Павловича Беха. Он пишет: «...**идея социального организма** как раз и возникла для отражения в логической форме специфического планетарного явления, а именно: саморазвертывания социальной жизни или разумного живого вещества, которое сосуществует наряду с привычной белково-нуклеиновой жизнью или простым живым веществом». — *Бех В.П.* Социальный организм: философско-методологический анализ. — Запорожье: «Гандем-У», 1998. — С. 8.

философии образования, стратегическая цель системы образования заключается в гармоничном соотношении и взаимодействии традиционных и инновационных технологий образования.

С точки зрения А. Запесоцкого, независимо от конкретных условий той или иной страны, ее социально-культурной ситуации, профиля вуза и других особенностей, декларируемые цели реформирования образования носят сугубо гуманистический характер и сводятся к следующему⁶³:

1. Целью общества должно быть максимальное развитие талантов всех его членов, то есть исключение посредственности и возможности создания недемократического элитаризма;

2. Гуманистические ценности общества должны давать возможность его членам максимально развивать свои умственные способности с раннего детства до глубокой старости, обучаясь по мере изменения окружающего мира;

3. Справедливость и высокое качество образования имеют огромное практическое значение как для экономики, так и общества в целом;

4. Образование должно строиться по принципу партнерства (объединение усилий федеральных, местных властей, властей штатов, работников всех уровней образования и родителей, бизнеса и промышленности, профессиональных ассоциаций, общественных организаций местных общин и др.);

5. Образовательные реформы должны быть направлены на создание обучающегося общества с развитой системой непрерывного образования;

6. Университеты и колледжи должны принять более жесткие и поддающиеся измерению стандарты академического уровня образовательных учреждений и отношения студентов к учебе.

§ 13. В рамках спецкурса «Философия образования в свете новой космологической концепции» мы не ставим перед собой задачу детального рассмотрения предмета и объекта философии образования, целей и задач, стоящих перед нею⁶⁴. Все эти вопросы в той или иной степени раскрыты в исследованиях Б. Гершунского, Э. Гусинского, В. Андрущенко, В. Беха, В. Кремня, С. Клепка, М. Култаевой, В. Буряка, А. Запесоцкого, И. Бирич, О. Панченко, В. Швырева, П. Щедровицкого, В. Лутая, С. Гессена, Б. Битинаса и др.⁶⁵.

В рамках спецкурса мы выделим и детально рассмотрим лишь один аспект предметного поля философии образования, а именно, особенности формирования и развития планетарно-космического типа личности, *образа* человека будущего. Еще с Древней Греции известные мыслители, придерживавшиеся того принципа, что «божественную природу человека необходимо выращивать так же, как хороший виноград», полагали, что

⁶³ Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002. — С. 172–173.

⁶⁴ В статье Кошмановой Т.С. «Нео-прагматизм як сучасна філософія американської освіти?» проведено аналіз сучасних проектів магістерських програм по філософії освіти, програм кандидатських екзаменів і самої програми по філософії освіти, проаналізовані і уячені багато важливі аспекти філософії освіти як наукової і навчальної дисципліни. — Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. — Полтава: ПОППО, 2005. — 281 с.

⁶⁵ Систематизація досліджень по філософії освіти приведена в статтях Н.Алексеева, І. Семенова, В.Швырева «Філософія освіти: концептуально-методологічні засоби аналізу»; І.Бирич, О.Панченко «В пошуках нової філософської парадигми освіти в Росії (Обзор дискуссий)»; в збірнику: Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. — Полтава: ПОППО, 2005. — 281 с., і др.

посредством образования можно создать другую природу человека, если направить образование против насилия и культивировать в человеке разум⁶⁶. Понятие «пайдейя» акцентирует внимание на процессе образования, в результате чего ребенок становится взрослым, а взрослый совершенствуется.

Практически все ученые, работающие в области философии и педагогики, отмечают принципиальную важность мировоззренческих ориентиров не только для полноценного процесса воспитания и обучения, но и для полноценной жизни человека и общества в целом⁶⁷. Но что представляют собой мировоззренческие ориентиры, из каких составляющих они образованы, какого уровня знаний в этом направлении достигла современная наука — на все эти вопросы нам предстоит ответить. Конечным итогом нашего спецкурса будет формирование *образа* планетарно-космического типа личности, который с одной стороны, знает и понимает корни своего происхождения, с другой стороны, знает и понимает смысл своего существования.

Впервые полно и аргументировано, образ человека будущего, как планетарно-космический тип личности, представлен в книге известного французского палеонтолога, философа и эволюциониста Пьер Тейяр де Шардена (1881–1955) «Феномен человека»⁶⁸. Хотя еще до него, по данным С. Семеновой⁶⁹, о преобразовательной-космической деятельности человека писали: Александр Васильевич Сухово-Кобылин (1817–1903), больше известный как драматург, но одновременно и самобытный мыслитель, автор «учения Всемира». И первый русский физик-теоретик Николай Алексеевич Умов (1846–1915), с его идеей о «силе развития», направляющей живое ко все большему совершенствованию сознания: «С возрастающим в ряде живых существ усложнением жизни должна поэтому возрастать и способность к творчеству и ее последовательный переход от бессознательных к сознательным актам»⁷⁰. И Константин Эдуардович Циолковский (1857–1935), родоначальник русской космонавтики, в своей оригинальной, хотя и эклектичной, *космической философии* рассматривающий мысль и разум как важнейший фактор в эволюции космоса. Важное место образу человека будущего уделял внимание и великий русский философ Иван Александрович Ильин (1883–1954). В предисловии к своему фундаментальному исследованию «Путь к очевидности» И. Ильин писал: «Человек будущей культуры должен снова возлюбить *духовную свободу*, прижаться живой *сердечной доброте*, взрастить в себе драгоценное *смирение* как источник подлинной силы, преклониться перед *тайной Божьего мироздания*, укрепить в себе *силу сердечного созерцания*, научиться *радости благодарения* и

⁶⁶ Кондрашин И.И. Истины бытия в зеркале сознания. — М.: МЗ Пресс, 2001. — С. 7.

⁶⁷ Например, в Академии педагогических наук Украины, под руководством академика В. Кремня, разрабатывается концепция «человекоцентризма» в стратегиях образовательного пространства («философия людиноцентризму»); в Таврическом национальном университете под руководством О. Габриеляна разрабатывается новый предмет исследования: «ноосферология», рассматривающий планетарно-космический характер развития человека и общества; в Переяслав-Хмельницком педагогическом университете разрабатывается научная тема «Проблемы образования в свете новых ноосферных концепций», в рамках спецкурса «Философские проблемы биологии» рассматриваются современные модели Мироздания и этапы развития неорганического и органического мира; в Киевском национальном педагогическом университете, под руководством В. Адрущенко и В. Бежа изучается планетарный характер социума, ноосоциогенез; и т.п.

⁶⁸ Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. — 240 с.

⁶⁹ Семёнова С.Г. Паломник в будущее. Пьер Тейяр де Шарден. — СПб.: Русская христианская гуманитарная академия, 2009. — 672 с.

⁷⁰ Цитируется по книге: Семёнова С.Г. Паломник в будущее. Пьер Тейяр де Шарден. — СПб.: Русская христианская гуманитарная академия, 2009. — С.607.

восстановить в себе *подлинную религиозность*»⁷¹. А еще задолго до всех перечисленных авторов известный чешский педагог, основатель дидактики — теории образования и обучения Ян Амос Коменский (1592–1670) писал: «Всесторонняя культура духа требует, чтобы все люди имели знание о будущей жизни, воодушевлялись мечтой о ней и прямыми путями были ведомы к ней», «...следовательно, в школах нужно преподавать только то, что приносит самую основательную пользу как в настоящей, так и в будущей жизни, и даже более в будущей»⁷².

Кроме вышеназванных авторов об образе человека будущего как планетарно-космическом типе личности писали: В. Вернадский, Н. Федоров, Н. Сетницкий, А. Горский, В. Муравьев, А. Макаренко, В. Сухомлинский⁷³ и многие другие. Нобелевский лауреат, руководитель в свое время известного «Римского клуба» А. Печчеи писал: «Основная задача современного образования заключается в формировании человека нового качества, т.е. такого типа мировоззрения, который бы обеспечил гармоничное взаимодействие с природой и другими людьми»⁷⁴.

В ходе лекций и практических занятий мы покажем и докажем, что уровень развития современного знания с достаточной убедительностью раскрывает, что корни нашего происхождения уходят в развертывающуюся структуру Мироздания, и что наше будущее тоже связано с освоением сначала близлежащего космоса, а потом и просторов Вселенной.

Цель нашего спецкурса заключается:

1. В формировании в каждом из Вас планетарно-космического *мировоззрения*, объединяющего стратегическое и тактическое мышление, знание основных процессов и явлений, происходящих в масштабах Земли и космоса, открывающего перспективы развития человеческого общества в структуре Мироздания;

2. В формировании планетарно-космического типа личности и общества, через процессы воспитания и обучения закладывая в основу мировосприятия подрастающих поколений наиболее значимые достижения в области науки, философии, культуры, техники; акцентируя внимание на формировании глобальной цели жизни человека и вытекающие частные цели; раскрывая особенности формирования и развития психики человека; способствуя полноценному раскрытию его творческого потенциала и т.п.;

3. В формировании гармоничной личности: человека умственно развитого, духовного богатого, физически совершенного, деятельность которого направлена во благо развития общества как в масштабах Земли, так и в масштабах космоса. Данная личность — это ответственный, творческий, активный человек, который с одной стороны, с уважением относится к многообразию культур, систем взглядов и методов обучения, толерантно воспринимает диалог культур, с другой — в своей деятельности учитывает

⁷¹ Ильин И. А. Путь к очевидности. — М.: «Республика», 1993. — С. 292.

⁷² Цитируется по книге «Образование в современном мире: состояние и тенденции развития» / под ред. М.И. Кондакова — М.: Педагогика, 1986. — С. 211.

⁷³ Например, у В.А. Сухомлинского по этому поводу есть прекрасная фраза: «Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель в неграмотную няньку, педагогика в знахарство. Нужно научно предвидеть — в этом суть культуры педагогического процесса, и чем больше тонкого вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий». — *Сухомлинский В.А. О воспитании* / Сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик. — 5-е изд. — М.: Политиздат, 1985. — С. 15.

⁷⁴ Печчеи А. Человеческие качества: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1980. — С. 155.

стратегическую цель философии образования, призванную сплотить цивилизацию, направить на выполнение более масштабных целей, связанных с освоением космоса.

4. В формировании в системе взглядов подрастающего поколения *образа личности и цивилизации*, способного организовать качественное взаимодействие как в масштабах отдельного материального объекта Земля, так и в масштабах Мироздания; в аргументации основных аспектов предлагаемого *образа* человека будущего.

§ 14. Для достижения поставленных целей мы используем, главным образом, философско-антропологическую методологию в сфере образования. Этапы формирования и использования в педагогической деятельности философско-антропологической методологии глубоко исследованы в высокопрофессиональной монографии А. Запесоцкого «Образование: философия, культурология, политика»⁷⁵. Выделим наиболее важные аспекты в аргументации Запесоцким актуальности философско-антропологической методологии в педагогической деятельности.

Во-первых, как подчеркивает А. Запесоцкий, отечественные образовательные концепции формировались в зоне пересечения двух традиций. Одна из них берет свое начало со времен Киевской Руси, вторая — общеевропейская, отражающая достижения эпохи Просвещения и немецкой классической философии (Ж. Руссо, И. Кант). Но лишь в начале XIX века феномен образования в различных социально-гуманитарных науках стал осмысляться как явление культуры, что позволило понять его функциональную наполненность. В философии XIX века образование рассматривается как сфера деятельности, непосредственно влияющая на судьбы отечества.

Тогда же был сформирован педагогический принцип «познания и самопознания человека», который можно интерпретировать как выражение антропологической методологии. Именно в этот период известные российские педагоги раскрыли «человеческое измерение» образования. В частности, Александр Галич (1783–1848) российский психолог, эстетик, философ, преподаватель Царскосельского лицея, впервые обосновал значение философско-культурной антропологии, которая «не есть физиология, не есть и психология, <...> она есть человекознание, ибо должна объяснить и духовное, и материальное в жизни человека»⁷⁶.

Эти теоретические положения позволили органично интегрировать наиболее прогрессивные антропологические идеи западной философской мысли. В частности, идеи свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо были приняты и даже обогащены в рамках складывающейся отечественной педагогической традиции⁷⁷. У ее истоков стоял основоположник научной педагогики в России Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870), который наполнил глубоким смыслом семантическую формулу «педагогическая антропология».

⁷⁵ Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002. — 456 с.

⁷⁶ Цитируется по книге Запесоцкого А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002. — С. 37.

⁷⁷ Если Ж.-Ж. Руссо утверждал, что Эмиля, героя своего педагогического романа, нужно научить мыслить как философа и работать как крестьянина, то русские педагоги, не отрицая идею научения, акцентировали необходимость выявления возможностей человека. Эта идея развивается в фундаментальной работе К. Ушинского «Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии» (1868–1869).

Во-вторых, как отмечает А. Запесоцкий, антропологический подход был оригинально реализован и развит в русском космизме, утверждавшем идею неразрывной связи человека с космосом, Вселенной. Центральной и глубоко антропологической идеей философии русского космизма, которая впоследствии оказала существенное влияние на осмысление сущности и целей образования, стали тезисы об активной эволюции и деятельной природе человека. Следует также отметить, что теоретики русского космизма впервые обоснованно выступили против западноевропейской концепции антропоцентризма.

Исходные принципы взгляда на человека как на активного участника космических процессов были сформулированы Николаем Федоровичем Федоровым (1828–1903) в исследовании «Философия общего дела»⁷⁸. Он утверждал, что познавательный процесс должен быть преобразовательно-деятельным, подчеркивая, что «природа в нас начинает не только осознавать себя, но и управлять собою». Но для этого «все должно быть познающим и все предметом познания». И в этом процессе критерием истины становится практика. В качестве основного предмета, считал Федоров, необходимо полагать самого человека. Необходимо изучить организм и психику человека, чтобы потом открыть тайну смерти и преодолеть ее. Оживление прошлых поколений — это сохранение ценнейшего материального и духовного опыта каждой личности. Самопознание является условием усвоения опыта всего человечества.

Представители русского космизма утверждали, что человек не должен рассматриваться в качестве пассивного существа, в роли завершенного и неподвижного объекта воспитания. Человек постоянно находится в процессе развития, меняя не только окружающий мир, но и самого себя, свое представление о себе. Человеческий разум, образовавший ноосферу (по терминологии В. Вернадского), меняет всю систему космической жизни.

Весомый вклад в развитие антропологической педагогики внес великий русско-украинский мыслитель Владимир Иванович Вернадский (1863–1945). В своих исследованиях В. Вернадский постоянно выделял пять наиболее важных для педагогического процесса аспектов:

1. Для формирования гармоничной личности необходимо знать и учитывать подлинное место человека в структуре Мироздания;
2. Человек — это закономерное явление не только в масштабах Земли, но и космоса;
3. Человек — это не только структура общества, это, прежде всего, представитель ноосферы — сферы существования разума, которую следует рассматривать как планетарное и космическое явление;
4. Изучая ноосферу и ее структуру нужно делать ставку на комплексность знания, рождающегося во взаимосвязи различных научных и гуманитарных дисциплин;
5. Нужно смотреть на образовательную систему не как на «искусственную среду», являющуюся результатом умственной, рациональной деятельности

⁷⁸ Федоров Н. Ф. Сочинения / Общ. ред.: А. В. Гулыга. — М.: Мысль, 1982. — 711 с.

человека и складывающуюся из теорий, формул, понятий, а как на часть социального, скорее даже космического целого⁷⁹.

Космо-антропологическую концепцию В. Вернадского значительно расширил и дополнил Александр Леонидович Чижевский (1897–1964). В результате исследований влияния космоса (в частности, активности Солнца) на существование жизни и разума в масштабах Земли, А. Чижевский пришел к важному для философии образования выводу о влиянии на социально-экономические и биологические процессы факторов физико-химической среды, атмосферного электричества, излучения, идущего на Землю из космоса⁸⁰. А. Чижевский доказал, что многие аспекты повседневного существования человека и общества (например, состояние здоровья, активность организма, пики заболеваний и т.п.) напрямую зависят от влияния космоса.

Теоретики русского космизма не только утверждали закономерности всеобщей связи человека и Вселенной, но и реализовывали эту связь в форме личного опыта — осваивая комплексы разнородных наук, разрабатывая планы полетов в космос, обучения поколений и сохранения всех результатов материальной и духовной культуры как основы непрерывности жизни человеческого рода. Поэтому их философские и педагогические идеи актуальны и сегодня.

В-третьих, антропологический подход в педагогическом процессе, по мнению А. Запесоцкого, был дополнен и расширен идеей совершенного бытия как равновесия (и подобия) части и целого (человека и Универсума) содержащейся в *философии всеединства*. Данное направление представляют исследования Вл. Соловьева, П. Флоренского, С. Булгакова, Е. Трубецкого, С. Франка, Л. Карсавина. Идея совершенного бытия, как равновесия и подобия части и целого обозначает внутреннюю форму гармонии совершенного единства и множества, все элементы которого тождественны между собой и тождественны целому. Не сливаясь в неразличимое, они образуют особый полифонический строй, в котором единство представлено как «раздельность и взаимопроникнутость» (С. Франк). Содержание категории всеединства не исчерпывается в рамках философского дискурса, сохраняя смысл, постигаемый в интуитивно-символических формах. Всеединство, как считает известный русский философ, поэт, публицист Владимир Сергеевич Соловьев (1853–1900), — это и метод построения всеохватывающей философской системы, и универсальный конструктивный принцип.

§ 15. А. Запесоцкий констатирует, что «Антропологический подход задает четкий методологический ориентир для построения конкретного процесса развития человека как личности и как индивидуальности, в единстве его духовного и физического начал. Именно он позволяет преодолеть оппозицию социализации и индивидуализации личности, увидеть их сущностное единство и обеспечить гармоничное сочетание и взаимодополнение»⁸¹.

⁷⁹ Вернадский В. И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. — Кн. 1: Пространство и время в неживой и живой природе. — М.: Наука, 1975. — 175 с.; Вернадский В. И. Размышления натуралиста: В 2-х кн. — Кн. 2: Научная мысль как планетарное явление. — Послесловие И. В. Кузнецова и Б. М. Кедрова — М.: Наука, 1977. — 191 с.

⁸⁰ Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь. Изд. 2-е. — М.: Мысль, 1976 — 367 с.; Чижевский А. Л. На берегу Вселенной. Воспоминания о К.Э. Циолковском. — М.: Айрис-Пресс: Айрис-Дидактика, 2007. — 448 с.

⁸¹ Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. — М.: Наука, 2002. — С. 48.

Антропологический принцип в образовании задает наиболее общее направление развития педагогической теории и воспитательной практики. Его содержание модифицируется в зависимости от того смысла, которым наделяет конкретная культурная эпоха понятие «человек». Следовательно, специфика и содержание педагогической антропологии и как самостоятельного направления педагогической науки, и как методологии педагогической теории и практики строятся на основе понимания *сущности человека*. И это закономерно, поскольку развитие педагогического знания жестко коррелируется с достижениями науки и философии, которые напрямую связаны с исследованиями законов развития человека во всей полноте его социального, культурного и индивидуального бытия. Поэтому наука и философия всегда занимали существенное место в развитии образовательных систем — образование основывается на доминирующих научно-философских концепциях.

§ 16. Что же представляет собой планетарно-космический тип личности, как образ человека будущего? На мой взгляд, советская система образования в этом вопросе была как никогда на высоте. Анализ педагогической, психологической и философской литературы советского периода времени, обнаруживает поразительное сходство в этом вопросе. А именно, человек будущего — это гармоничная личность, основу которой составляет высокоразвитый интеллект, духовное богатство и физическое совершенство. К этим характеристикам стоит только добавить, что вся эта гармония должна быть направлена на качественное взаимодействие с предстоящим информационным пространством и полноценную реализацию внутренних творческих потенциалов в повседневном существовании.

Основные характеристики планетарно-космического типа личности по подобию А. Хуторского скомпоуем в пять основных блоков⁸²:

Первый блок — *когнитивные (познавательные)* характеристики: умение организовать качественное взаимодействие с окружающим внешним материальным миром; умение ставить вопросы и отвечать на них, максимально используя достижения современной науки и философии; раскрывать содержание явлений и процессов в многообразии их аспектов; работать с качественной (научной) информацией, делая ставку на объеме охвата: чем масштабнее и глубже знания, тем качественнее и продуктивнее принятое решение и т.п.

Второй блок — *креативные (творческие)* характеристики: вдохновение, жизненная активность, фантазия, гибкость ума, умение обнаружить противоречие и глубину; свобода мыслей, чувств, действий; прогнозируемость; критичность; упорство в достижении цели; наличие собственной точки зрения и т.п.

Третий блок — *организационные (методологические)* характеристики: умение осознать глобальную цель своей жизни (какой деятельности, достижению каких целей следует посвятить большую часть онтогенеза) и, исходя из нее, поставить цели частные (цели промежуточные: получение образования, создание семьи, материальных благ, карьеры и т.п.),

⁸² Кленко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті» — Полтава: ПОІППО, 2006. — С. 137.

аргументировать выбранную жизненную позицию; организовать последовательное достижение глобальной цели через воплощение целей частных; умение планировать повседневное существование; рефлексивность мышления, самоанализ, самоконтроль, объективная самооценка и т.п.

Четвертый блок — *коммуникативные характеристики*: обусловлены необходимостью взаимодействовать с другими людьми, объектами материального мира, предстоящим информационным пространством; умение получить, переработать, сохранить и передать информацию во всех доступных формах; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе; использовать современные телекоммуникационные технологии; обладать толерантностью, терпимостью; уметь прощать и одновременно отстаивать свою позицию и т.п.

Пятый блок — *мировоззренческие характеристики*: эмоционально-ценностные установки субъекта, определяющие способность к самопознанию и самосовершенству, умение определить свое место и роль в материальном мире, в семье, коллективе, государстве; следование общечеловеческим ценностям и морали, патриотичность, порядочность, преданность выбранным идеалам; умение мыслить тактически (сегодняшним, завтрашним и послезавтрашним днем) и стратегически (прогнозы на десятилетия, на далекую перспективу) и т.п.

Человек планетарно-космического типа должен обладать следующим минимумом знаний. Знать:

1. Этапы организации, развития и особенности функционирования психики;
2. Основные этапы организации и развития своего внутреннего «Я»; знать способы и методы *само*-развития и *само*-обучения;
3. Основные этапы происхождения человека и общества;
4. Основные законы организации общества: микро и макросоциальных групп;
5. Основные концепции Мироздания и место человека в материальном мире;
6. Значение для человека мира природы;
7. Историю и культурные достижения своей Родины: нации, народа, государства;
8. Историю и культурные достижения цивилизации;
9. Основные цели и задачи, стоящие перед обществом и цивилизацией.

Человек планетарно-космического типа должен обладать следующими умениями, необходимыми для полноценной реализации внутренних потенциалов:

1. Основные умения: читать, писать, считать, воспринимать информацию и доносить ее до окружающих;
2. Умение мыслить: способность к творческому и абстрактному мышлению, решению проблем, аргументации, доказательству, логичности, системности и масштабности мышления; тактическому и стратегическому мышлению;
3. Информационные умения: получать и оценивать информацию, приоритетная работа с научной, академической, системной информацией и,

соответственно, источниками ее получения, конкретизация и ассоциативность информации;

4. Технологические умения;

5. Умения управлять ресурсами;

6. Межличностные умения: формирование команды, обучения, ведение переговоров, лидерство и т.п.;

7. Личностные умения: ответственность, чувство собственного достоинства, целостности, гармонии ума, духовных качеств и здорового организма.

8. Умение планировать: на близлежащие дни, месяцы, годы; на десятилетия, на далекую перспективу.

§ 17. Планетарно-космический тип личности — это образ человека будущего, который отличает от образа современного человека следующие основные характеристики:

Во-первых, знание своего прошлого, причем не только исторического, связанного с развитием общества, а космического, связанного с этапами формирования и развития структуры Мироздания. Только такой, *масштабный* подход к прошлому цивилизации раскрывает перед человеком истинный смысл его существования, отвечает на вопросы «о месте человека в материальном мире», «о предназначении человечества» и т.п.

Во-вторых, масштаб мышления. Планетарно-космический тип личности умеет мыслить стратегически, планетарными масштабами, организовывать взаимодействие процессов, происходящих в масштабах Земли с активностью космоса (т.е. организовывать взаимосвязь локальных процессов с глобальными). Одна из основных проблем современной цивилизации заключается в том, что стратегические решения, принимаемые в том или ином государстве (в той или иной части планеты), нацелены на решение локальных проблем, практически не связанных и не скоординированных с планетарной активностью цивилизации⁸³. Но любая локальная активность, не соответствующая тенденции развития цивилизации, изначально деструктивна и проигрышна. Развития и процветания достигают только те государства (и, соответственно, те стратегические решения), которые связывают локальные решения с особенностями закономерного развития цивилизации.

В-третьих, последовательность деятельности. В космологии существует фундаментальный принцип «матрешки», который с физико-математической точки зрения обосновывает, что каждое событие (процесс, явление) происходящее в мире, в том числе и в масштабах ноосферы, с одной стороны, основано на предшествующем событии, с другой стороны, включает в себе начало следующего события. В этом и заключается содержание преемственности: знание прошлого раскрывает понимание настоящего и одновременно, позволяет прогнозировать будущее. Как только любая микро или макро социальная группа в структуре цивилизации в результате очередной «революции», или по другой причине, «отказывается» от своего прошлого и начинает строить свое существование «по-новому», она

⁸³ Стратегическое планирование руководства Украины яркий пример неумения связать интересы локального масштаба с процессами характерными для цивилизации в целом.

изначально вносит деструктивность в свое настоящее и лишает себя будущего. Фундаментальные законы существования мира ни оставляют никаких других альтернатив. Перспектива, прогресс возможны только в одном случае: преемственности между поколениями и соответственно, последовательности деятельности.

В-четвертых, целенаправленность деятельности. Для того чтобы любая деятельность была последовательна и прогнозируема, нужно с самых первых этапов процесса образования в основу внутренней системы взглядов детей закладывать понимание того, какому виду деятельности они хотят посвятить свою дальнейшую жизнь и каких результатов на этом поприще они планируют достигнуть. Целенаправленная деятельность, это прежде всего актуальность глобальной цели, т.е. цели всей жизни, и достижение определенного множества целей частных, которые организуют последовательность воплощения глобальной цели. Глобальная цель деятельности — это ориентир и постоянный стимулятор жизненной активности человека, частные цели — это мобильная, формирующаяся в зависимости от особенностей повседневного существования, структура «прохождения» жизни в направлении ориентира.

Подводя итог образа человека будущего, мы можем констатировать, что человек будущего — это гармония ума, души и тела, направленная на реализацию внутренних творческих потенциалов в масштабах Земли и космоса. Достижение подобных критериев в каждом представителе цивилизации — это основная задача системы образования и близкого окружения: родителей, родственников, друзей семьи и т.п. Только в этом случае можно гарантировать, что тенденция перехода от приоритета корпоративной (коллективной) работы к индивидуальной (личной), которая в настоящее время отмечается в обществе⁸⁴, принесет пользу цивилизации. Не зря в настоящее время в США разработана и планомерно воплощается программа образования и воспитания советника президента Дж. Буша Джун Ри под названием «Рожденный быть счастливым». Согласно этой программы, для того чтобы стать счастливым необходимо придерживаться девиза: ум в голове, честность в сердце, сила в теле.

§ 18. Согласно представлениям российских исследователей Н. Пищулина и Ю. Огородникова, к важнейшим, фундаментальным, узловым категориям, описывающим современную модель образования, направленную на формирование планетарно-космического типа личности, относятся⁸⁵:

– **универсальность**, которая в образовании имеет две взаимосвязанные стороны: *универсальность* образованной личности, способной результативно действовать в широком диапазоне сфер жизни, и опора обучения на

⁸⁴ В этом плане, на мой взгляд, непревзойденным является исследование В. Иноземцева «Расколотая цивилизация». Иноземцев считает, что современное общество в настоящее время переходит на новую стадию — постэкономического общества, которое отличается от постиндустриального прежде всего «значением и ролью личности в социальной структуре». ...Становление постэкономического общества представляет собой результат медленной общественной эволюции, в ходе которой технологический и хозяйственный прогресс воплощается не столько в наращивании объема производимых материальных благ, сколько в изменяющемся отношении человека к самому себе и своему месту в окружающем мире» — *Иноземцев В.Л.* Расколотая цивилизация: Научное издание. — М.: «Academia» — «Наука», 1999. — С. 25. Согласно Иноземцеву: «Основным содержанием постэкономической трансформации является высвобождение творческих сил человека, становление условий для максимального развития личности и внутреннего ее роста» — Там же, С. 76.

⁸⁵ *Пищулин Н.П., Огородников Ю.А.* Философия образования. — М.: Центр инноваций в педагогике/ Москомобразования/ МГПУ, 1999. — С. 81–101.

универсалии, то есть предельно общие понятия, стягивающие в единый проблемный узел многие области бытия;

– **целостность**, имеющая три стороны: *содержание образования*, удерживающее целостность бытия в перечне учебных предметов, *методы его преподавания*, опирающиеся на все способности человека — и его интеллект, и чувства, и интерес к познанию, а также *духовное единство мира и ученика*, когда их невозможно разделить на «объект и субъект познания»;

– **фундаментальность** — концептуальное изучение законов мира, выработка *фундаментальных смыслов бытия*, направленность образования на универсальные и обобщенные знания, существенные и устойчивые межпредметные связи, на структурную и содержательную переработку учебных курсов и их согласование друг с другом для выработки единых культурно-научно-образовательных полей;

– **компетентность и профессионализм** по своему значению противоположны узкой специализации и включают в себя такое обязательное качество, как *нравственная позиция* по отношению к предмету своего изучения и исследования в контексте гармонии практичности и человечности;

– **гуманизация и гуманитаризация** — это процессы приведения образования, его содержания и формы к соответствию с природой человека, его душой и духом.

§ 19. Таким образом, мы рассмотрели основные цели и задачи, стоящие перед философией образования. Мы установили, что стратегическая цель философии образования — это формирование и достижение образа человека будущего, в частности планетарно-космического типа личности. Мы рассмотрели основные методы формирования планетарно-космического типа личности, а также выделили его основные характеристики.