

Борисов С.В. Наступил ли «просвещенный век» после «века просвещения»? // XI Кантовские чтения: Кантовский проект просвещения сегодня: материалы Международной научной конференции, 21-23 апреля 2014 г. Калининград: Изд. БФУ им. И. Канта, 2014. С. 235-238.

### **Наступил ли «просвещенный век» после «века просвещения»?**

Отмечая в своем трактате, что хотя «просвещенный век» еще не наступил, Кант оптимистично заявляет, что мы все же живем в «век просвещения»: имеются явные признаки того, что людям теперь открыта дорога для совершенствования в применении собственного рассудка для выхода из состояния несовершеннолетия, в котором они находятся по собственной вине.

Что же, по мысли Канта, удерживает человека в этом состоянии? Помимо вполне житейских «лености и трусости» это еще и знания усвоенные «механически» для злоупотребления своими природными дарованиями. Таким образом, все, что может служить источником авторитета и влияния воспринимается Кантом как недостаток просвещения, недостаточная человеческая развитость. Источником же подлинного просвещения является свобода «публично пользоваться собственным разумом», т.е. вне связи с исполнением должностных обязанностей. То есть свидетельство недостатка просвещения – это лишь *частное* применение разума (ограниченное профессией или должностными обязанностями). Истинное же просвещение – это общественное (*публичное*) применение разума, вследствие чего происходящее может стать предметом критического переосмысления.

Однако такого ли «просвещенного» человека сформировал «век просвещения»? Суть дела в том, что «век просвещения» с самого начала был обременен ставшим для него роковым *стремлением к господству* – к господству над природой и господству над другими людьми (М. Хоркхаймер, Т. Адорно). Эти два типа господства взаимосвязаны, и именно они, поставив себе на службу разум, превратили его в неразумие, а свободу – в порабощение. Господство *разума*, провозглашенное «веком просвещения», инструментом которого является *понятие*, привело к *объективации* природы. Благодаря этому человечество выжило в борьбе с природой, но расплачивается за это отчуждением от нее. Это отчуждение теперь, в свою очередь, пронизывает и отношения между людьми. Мораль, массовое производство культуры и наука в равной степени определяются чистым формализмом инструментального рассудка. Субъект полностью растворяется в управляемом мире. Например, мышление для современного бюрократизированного университета – это непродуктивный труд, и поэтому, по словам Б. Ридингса, в балансовых отчетах оно фигурировало бы лишь в графе убытков. Вопрос, который стоит перед современным университетом, заключается не в том, как превратить имеющийся институт в приют мышления, а в том, *как мыслить в институте, развитие которого делает мышление все более затруднительным, все менее необходимым.*

По мысли М. Фуко, «методологической» предпосылкой возникновения гуманитарных наук было ни что иное, как прямое карательное воздействие на тело (природу) – практики инквизиции, и технологически опосредованный контроль за телом (природой) – пенитенциарные практики. Установление «надзора» за индивидами является естественным продолжением «века просвещения», пропитанного дисциплинарными методами и экзаменационными процедурами. Удивительно ли, что многокамерная тюрьма или массовая школа или университет с их системой регулярной записи событий, принудительным трудом, с их инстанциями надзора и оценки, специалистами «по нормальности» стали так похожи друг на друга?

Предполагалось, что всеобщее образование даст всем равные шансы на любую работу и должность. Однако эта задача не осуществилась в полной мере, зато укоренилась наивная вера в то, что именно школы и университеты обеспечивают людям общественное признание в зависимости от их учебных достижений. Вместо того чтобы уравнивать жизненные шансы людей, образовательная система монополизировала право на распределение «индульгенций».

Зададимся вопросом: нужно ли ученику или студенту то, что он изучает в школе или в университете? И да, и нет. Распространенное убеждение в том, что обучение является результатом преподавания – не более чем иллюзия. Конечно, преподавание при определенных условиях может в чем-то помочь обучению. Но все же большинство людей приобретают жизненно важные знания и умения в основном вне стен школ и университетов. Став обязательными, годы обучения превращаются для них в ритуал «посещения ради посещения». Формируется установка, что результаты обучения зависят от посещаемости и что они могут быть измерены и зафиксированы документами и удостоверениями. Все это является помехой на пути к подлинному просвещению, заключающемуся в предпринимаемом усилии, уходе образования вглубь, к тому, что важно для личности, туда, где скрыты человеческие мотивы и реальные жизненные интересы.

Глубинные противоречия, оставленные нам в наследство «веком просвещения», можно преодолеть тоже на глубинном уровне, насыщая, «пропитывая» образовательную систему личностно-центрированным взаимодействием, наподобие того, что предлагал известный психотерапевт К. Роджерс. «Открытие» Роджерса состоит в том, что критерии успешной психотерапии и успешной образовательной деятельности – одни и те же. Чтобы достигнуть успеха в этих и подобных им областях (т.е. видах деятельности, связанных с взаимодействием людей, один из которых помогает другому или другим измениться, усовершенствоваться), необходимо признать, что мы *принципиально не можем научить чему-либо другого человека*. Влияют же на поведение *только те знания и опыт, которые присвоены самим человеком и связаны с неким открытием, которое сделал он сам*. А такие знания и опыт *не могут быть прямо переданы другому*. Они ориентированы на хорошую привычку к позитивному восприятию действительности, к открытости всем способам деятельности в ней, т.е. на активную и адаптивную жизненную позицию без ориентации на мертвящую любую деятельность предопределенность «просветительских» целей и задач и жесткие «гуманистические» сценарии развития личности.