

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ

УДК 130.2+37.031.1

doi: 10.26907/2541-7738.2021.4-5.238-254

ОБРАЗОВАННЫЙ ЧЕЛОВЕК И ФИЛОСОФИЯ (Делает ли образование человека образованным?)

Ф.Ф. Серебряков

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, 420008, Россия

Аннотация

Настоящее исследование посвящено вопросу о том, что именно следует понимать под выражением «образованный человек». Автор исходит из того, что понятие «образованный человек», взятое вообще, есть слишком широкая, малосодержательная абстракция, которая, не имея конкретного значения, не может быть использована как эффективный инструмент для социологического, антропологического и культурологического анализа, поскольку не заключает в себе ни меры, ни критерия своего содержания. Чтобы стать продуктивным во всех отношениях, это понятие должно быть истолковано конкретно, наполнено историческим содержанием. Когда образование становится предметом «исторического философствования», то, понимаемое как «получение систематизированных знаний и навыков», оно «перерастает» в «образ-ование человека» в социально-философском смысле. В статье рассмотрены разные смыслы этого последнего понятия. С опорой на гегелевские рассуждения об образовании отмечено, чем конкретно наполняется содержание понятия «образованный человек», чем последний отличается от человека необразованного. Сделан вывод о том, какое место занимает философия (автор полагает – решающее) в образовании образованного человека.

Ключевые слова: образование, образованный человек, необразованный человек, образование человека, разносторонние знания, точка зрения, философия, мышление, свободная мысль, всеобщее

*Лошадь сказала, взглянув на верблюда:
«Какая гигантская лошадь-ублюдок».
Верблюд же вскричал: «Да лошадь разве ты?
Ты просто-напросто – верблюд недоразвитый».*
В. Маяковский. Стихи о разнице вкусов

Слова, в названии статьи заключенные в скобки, можно рассматривать и как парадокс, если к ним относиться серьезно, – а именно всерьез они и были сказаны, – но можно и усмотреть в них желание покрасоваться, некую претенциозность, рисовку. Уточню, речь идет, конечно, не о такой ситуации, когда, говоря об образованном человеке, подразумевают всего лишь человека с дипломом о высшем образовании. Тогда всё было бы проще, поскольку подобное вопрошание было бы и не праздным вовсе, и не парадоксальным нисколько, а очень даже уместным во многих случаях (как известно, к сожалению, начиная с поздних

советских времен «корочка» далеко не всегда свидетельствовала о том, что ее владелец получил действительно образование даже в смысле «обладания совокупностью знаний» – такое определение образованного человека встречается в толковом словаре – в узкой области; в постсоветское время это явление достигло угрожающих масштабов, и нередко обладатели дипломов были невеждами даже по специальности, указанной в них). Нет, речь идет о настоящем и даже хорошем хоть по советским, хоть по дореволюционным меркам образованию, например гуманитарном. Тогда сказанное и ни то, и ни другое: не парадокс и не позерство. Речь идет о том, что эта мысль неизбежно возникает, как только задаешься вопросом, кого, собственно, надо понимать под образованным человеком? Как только начинаешь смотреть на него, образованного человека, не только как на специалиста в своей области, пусть и очень толкового, и очень знающего.

Когда я однажды на семинарском занятии указал студентам, ссылаясь на Г. Гегеля, в качестве отличия образованного человека от необразованного, что первый при рассмотрении вопроса исходит из существования разных точек зрения, то привел как противоположный пример, пример крайней узости во взглядах, подхода, предполагающего только одну точку зрения, – национализм, понимаемый как национальная исключительность и превосходство, оценку людей и вещей (событий, взглядов, явлений) и отношение к ним в первую очередь (а зачастую и всецело – зависит от среды) с точки зрения «крови». Помнится, добавил: чем закончился немецкий национализм – знают все, но и любой другой: русский, татарский, английский, какой угодно иной – при последовательном проведении выльется в то же самое. Один из студентов спросил: а может ли националистом быть философ, искренно предполагая своим вопросом, что философия-то уж обязана (по определению, так сказать) «быть широким взглядом», исходить из разных точек зрения. В ответ можно было назвать подобных философов, но как объяснить то, что такое вообще возможно, теоретически? Как увязать со сказанным выше, со ссылкой на Г. Гегеля, об образованном человеке?

Не лучше обстояло дело с «просто образованными» людьми: в соответствии с изложенным ранее гегелевским взглядом об отличии образованного человека от необразованного, таковых, то есть националистов как людей, отличающихся (если воспользоваться приведенным выше выражением) «крайней узостью во взглядах, подходом, предполагающим только одну точку зрения», среди них не должно было быть вовсе, так как они, являясь людьми «образованными», а не «необразованными», должны, кажется, по определению исходить из существования разных точек зрения. Однако и не очень еще знающие студенты-первокурсники, которым я всё это объяснял, могли указать пару-тройку таких людей даже среди своих знакомых, причем людей не просто образованных, но «очень интеллигентных». И то правда: в особенности именно среди интеллигенции можно найти болезненные и вместе с тем высокопарные, почти вдохновенные проявления национализма. Но даже среди них выделялись так называемые творческие люди, которые особенно грешили подобной узостью во взглядах. И всё же у кого бы повернулся язык назвать их необразованными, их, среди которых могут числиться (ладно бы политики да журналисты – это не удивит) известные писатели, публицисты, художники и критики, которые, как любительская колбаса жиром, нафаршированы «эстетикой» и прочей «тонкой материей», даже ученые? Между тем,

если национализм рассматривать как проявление именно крайне узкого, одностороннего взгляда, то таковыми они и должны называться. Объяснять дело обыкновенными трюизмами вроде тех, что, мол, бывает «подлинная» интеллигенция и «неподлинная», «настоящее» образование и «ненастоящее», ясно, не годится (хотя и сказать, что это лишено резонансов вовсе, я тоже не могу), потому что здесь действительная проблема, требующая размышления. Необходимо, конечно, вникнуть в гегелевское разъяснение вопроса, но прежде, чем сделать это, оговорюсь, в каком смысле преимущественно я буду использовать слово *образование*, поскольку оно и в общественном своем значении (то есть за пределами «физического» значения возникновения, появления, происхождения, рождение и пр.) имеет разные смыслы, хотя и связанные, конечно, с этими «физическими» смыслами, социальными производными от которых они являются.

Я буду употреблять это слово в самом обычном и распространенном его значении, которое в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой объясняется так: «1. Получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение. 2. Совокупность знаний, полученных в результате обучения», а слово *образованный*, соответственно, как «получивший, имеющий образование (во 2 значении), имеющий разносторонние знания»¹.

Однако понятие «образованный человек», взятое вообще, есть слишком широкая, малосодержательная абстракция, которая, не имея конкретного значения, не может быть использована как эффективный инструмент для социологического, антропологического и культурологического анализа, поскольку не заключает в себе ни меры, ни критерия своего содержания, поскольку при использовании данного понятия обнаруживается тот самый недостаток, который Ф. Ницше называл «наследственным недостатком всех философов». «Отсутствие исторического чувства, – писал он, – есть наследственный недостаток всех философов... Они не хотят усвоить того, что человек есть продукт развития, что и его познавательная способность есть продукт развития... <...> Следовательно, отныне необходимо историческое философствование» [1, с. 15–16]. Означенное понятие, чтобы стать продуктивным во всех отношениях, должно быть истолковано конкретно, а именно наполнено историческим содержанием. Как такое возможно? Очевидно, необходимо исходить не только из понятия «образование» как оно есть, но из того, что оно есть конкретно, исторически. Обычный, зафиксированный в вышеназванном словаре смысл образования «перерастает», когда образование уже становится предметом философской рефлексии, «исторического философствования», в социально-философское значение образования как в свой социальный результат. В таком случае можно говорить об **образовании человека** как результата процесса образования, понимаемого в отмеченных выше (в словаре) смыслах. Дело в том, что *образованный* используется привычно как прилагательное: какой? – образованный, проучившийся, обучившийся, получивший образование в смысле обучения, приобретения знания, то есть в самом общем, абстрактном смысле, исторически и социологически никак не различимом; на деле это форма от глагола: что делает? – создает, творит, образовывает (кого/что?) человека, образ человека, причем образ вполне определенный.

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «А Темп», 2010. С. 436.

Но и последнее понятие – *образ-ование человека* – тоже может употребляться в разных смыслах, по крайней мере в следующих. Оно может подразумевать образование человека как конкретного культурно-исторического типа человека, продукта общественно-исторической эпохи в целом (например: античный человек, человек Средневековья) или конкретной социальной среды (микросреды), например: спартаец², афинянин, самурай или сельский дворянин, великосветский человек³, разночинец, или – в буржуазном обществе – «потомственный» представитель «элиты», потому что все исторические системы образования и воспитания (важнейшей, но не единственной частью которых является школьная система, общественная либо частная) нацелены, конечно, прежде всего на формовку⁴ человека, отношений и ценностей себе подобных, то есть собственно подобных общественной системе, органическим структурным и функциональным элементом которой они являются⁵. В этом смысле их можно уподобить ветхозаветному богу: «И сказал Бог: сотворим человека по образу Нашему и по подобию Нашему...»⁶.

Но оно, это понятие, может предполагать и *образ-ование* именно данного *типа социальных индивидов*, имеющих между собой *сходство* как получивших именно данного направления, данного характера, данной методологии образование, *независимо* от принадлежности к определенному социально-историческому

² Это и другие, приведенные далее понятия могут рассматриваться не только как выражающие буквально то, что в них «слышится» (например: житель Спарты или Афин), или принадлежность к социальной общности, но и обозначающие результат процесса *культурно-идеологического* формирования, который всегда был конкретен как в разные исторические эпохи, так и внутри одной и той же исторической общности, никогда не представлявшей собой однородной массы, но, скорее, – многослойный пирог. О том, что «афинянин» или «спартаец», к примеру, – это понятия, имеющие не только тривиальное значение жителя Афин или Спарты (Лакедемона), и не только символизирующие разные социально-политические жизнеустройства, но и представляющие собой разные типы социальных индивидов как *продуктов разного культурно-интеллектуального, образовательного* формирования, красноречиво говорит такой факт. Филострат в «Жизнеописании софистов» рассказывает о софисте Гиппии Элидском: «Он касался в своих беседах геометрии, астрономии, теории музыки, (учения) о тактах. (2) Он вел ученую беседу также о живописи и скульптуре. (3) Это (он излагал) в *других местах*, в *Лакедемон*е же (курсив наш. – Ф.С.) он рассказывал родословную (героев?), об основании колоний и о (государственных) делах, так как лакедемоняне вследствие желания господствовать охотно слушали этот род (рассказов)» (цит. по [2, с. 23]). Важно здесь для сказанного выше как раз то, что выделено курсивом, причем выражение «другие места» более всего подходит, конечно, к Афинам. И Аристотель в «Риторике» обосновывает такой же подход, наставляя ораторов: «Следует усвоить то свойство, которое *ценится у данного класса людей* (курсив наш. – Ф.С.), например, у скифов или у лаконцев, или у философов» [3, с. 95].

³ Другой яркой иллюстрацией сказанного об *образ-овании* человека определенной социальной микросреды или определенного типа социальных индивидов как результата *конкретного образовательного процесса* является следующее. В.Н. Ивановский, некогда приват-доцент по кафедре философии Казанского университета, отметил одну важнейшую черту английских университетов: в них «на первом плане стоят не собственно научные занятия (как это имеет место в германских университетах), а выработка личности студента в направлении постепенно сложившегося в умах англичан идеала “джентльмена”» [4, с. 192].

⁴ Древнегреческая «пайдейя».

⁵ Неизбежным, конечно, в подобной ситуации было разрушение советской системы образования и воспитания после смены в нашей стране общественно-экономической формации, смысл которого очень точно и – главное – очень честно (неважно, осознавая социальную значимость сказанного или нет) выразил один из министров образования уже современной, *капиталистической* России, заявивший, что недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключается в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других (см.: Мазурова Л. Потребитель нынче в дефиците? // Лит. газ. 2007. 8 авг. (№ 32)). Поэтому хотя и понятными, но очень наивными, свидетельствующими о непонимании сути современной социальной реальности являются сетования на подобного рода отношение к образованию со стороны «правящей элиты». (В силу чего и «ругань» в адрес А.А. Фурсенко, которая слышится до сих пор в связи с этой его широко известной и вызвавшей вполне предсказуемую негативную общественную реакцию фразой, совершенно несправедлива; напротив, он, может быть, один из самых искренних и честных в данном случае «государевых людей», а потому и эта «ругань» там, где она не есть простое проявление недоразумения или непонимания, или эмоций, – обыкновенное лицемерие.)

⁶ Быт 1:26.

типу личности или определенной социальной среде, как это было в рассмотренных выше случаях. Подобный тип *одинаково* возможен при *любых* исторических общностях и формациях. И такой *продукт образования* человека сходен с теми видами человеческих характеров, которые выделил в своей работе «Характеры» Теофраст, ученик Аристотеля: ироник, пустослов, вестовщик⁷, недоверчивый человек⁸ и т. п., возможные *всегда и везде*. Как «продукты образования» (независимо от исторической эпохи и социальной среды), также возможные всегда и везде, выступают, например, догматик, начетчик, скептик, нигилист, резонер, «технар», позитивист, «гуманитарий».

Все приведенные выше понятия – пересекающиеся: скептик может быть, например, «позитивистом», «гуманитарий» – начетчиком и т. д. В качестве иллюстрации этих «продуктов образования» или типов социальных индивидов, имеющих – воспользуюсь собственным выражением – между собой *сходство* как получивших именно данного направления, характера или методологии образование *независимо* от своей социально-исторической принадлежности, разъясню для данного случая значение понятия «позитивист». «Позитивист» означает больше, чем принадлежность к известному философскому течению, даже больше, чем умонастроение, поскольку настроение переменчиво; означает, хоть и приобретенное, но «вживленное» в организм, ставшее для него структурным умустройством или уморасположением, принцип отношения к вещам и методологию их оценки. Весьма точно подобный типаж предстает из одной характеристики известного натуралиста и замечательного мыслителя К. Лоренца (свободного, заметим, от этой особенности, нередко поражающей его коллег по профессии). Вот что он писал: «...Мой учитель Оскар Гейнрот характеризовал всю философию как “патологический холостой ход способностей, дарованных человеку для познания природы”» [6, с. 39]. То же самое, кстати, представляет собой и классический «гуманитарий», только для характеристики его умустройства следует привести другое высказывание того же К. Лоренца: «...Мой кенигсбергский коллега, неокантианец Курт Лейдер, категорически объявлял все естествознание “вершиной догматической ограниченности”» [6, с. 39], красноречиво демонстрируя себя, добавлю, еще и как догматика. Весьма яркий образчик одного *так образ-ованного* человека, одного из таких типов социальных индивидов как продукта определенного образования описан Ж.-Б. Мольером в «Мнимом больном»⁹.

Наконец, под *образ-ованием человека* как результата образования в привычном смысле этого слова (отмеченном в словаре) может подразумеваться также *образ-ование* конкретной уникальной личности, с особенностями, в том числе профессионально-специальными, присущими именно ей.

Я буду исходить преимущественно из двух последних значений понятия *«образ-ование человека»* как результата образовательного процесса.

⁷ «Вестовщичество – это измышление ложных историй и известий, которым вестовщик хочет придать веру» [5, с. 20].

⁸ «Недоверчивость – это какая-то склонность подозревать всех в нечестности» [5, с. 38].

⁹ Г-н Диафуарус, врач, с гордостью говорит о своем сыне, Томе Диафуарусе, выучившемся на степень: «Он тверд в споре, непоколебим в своих взглядах, никогда не меняет своих суждений и отстаивает то или иное положение, пользуясь всеми изворотами логики. Но особенно нравится мне в нем то, что, по моему примеру, он слепо верит нашим древним учителям и не желает даже слушать о так называемых открытиях нашего века» (Мольер Ж.-Б. Мнимый больной // Мольер Ж.-Б. Тартюф, или Обманщик: комедии. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. С. 362).

Очевидно, что личность, воплощающую в себе один из перечисленных выше типов социальных индивидов, как то: догматика, начетчика, скептика и прочее, – нельзя считать вполне образованным человеком, но только односторонне образованным, или получившим определенную «совокупность знаний», достаточную, быть может, чтобы быть «специалистом». Ясно, что здесь под «образованным человеком» я подразумеваю полную реализацию того, о чем говорится в приведенном ранее определении образования: образованный человек есть человек, получивший *«систематизированные знания и навыки»*, имеющий *«разносторонние знания»*.

Но как трактовать сказанное? Выяснить это важно потому, что в разъяснение значения настоящего определения всё и опирается. Причем первый из приведенных выше согласно словарю признаков образованного человека – имеющий *«систематизированные знания и навыки»* – для означенной цели менее выразителен, чем второй – имеющий *«разносторонние знания»*, ибо иметь *«систематизированные знания и навыки»* означает просто иметь профессиональную, специальную подготовку в какой-либо области, быть, например, «гуманитарием» в общем или более узком, специализированном значении, скажем, искусствоведческом (в буквальном смысле иметь *«совокупность знаний, полученных в результате обучения»*, быть специалистом). Однако глубокая систематизация знаний и навыков (углубленная специализация), отвечающая одним целям образования, делает малоудовлетворительным его в общем смысле (односторонним), то есть не вполне отвечающим своему понятию, следовательно, недостаточным и для определения «образованного человека». И парадоксальной с обыденной точки зрения, но вполне возможной (даже ординарной) с точки зрения понятия «образование» может быть ситуация, когда выдающийся по меркам профессиональной специализации человек (можно сказать, «очень образованный») является крайне односторонним, совсем не исключено, малообразованным и узко мыслящим за пределами своей специализации.

Таким образом, характеристика образованного человека как имеющего *«систематизированные знания и навыки»* является *необходимой, но недостаточной*. Данная необходимая сторона должна в качестве необходимой и достаточной подразумевать такое свойство – всё же несовпадающее с ней – как *«разносторонние знания»*. Но понятие это довольно неопределенное, поэтому разъясню, в каком смысле здесь оно употребляется для характеристики образованного человека.

С этой целью обратимся к Г. Гегелю, к тем суждениям, которые ранее подразумевались в связи с упоминанием его имени. Во 2 главе (второй отдел первого периода) 2 книги «Лекций по истории философии» он пишет о софистах, Сократе и сократиках. Когда речь заходит о софистах, с необходимостью она заходит и об образовании, которое, по словам немецкого философа, «лишь благодаря им... вообще получило там (у греков. – *Ф.С.*) существование» [7, с. 9]. Опираясь на этот богатый мыслями и важный для понимания многих вещей раздел, коснемся только некоторых вопросов: что несет само по себе образование, то есть что содержит в себе понятие «образование»; что значит – «образованный человек» (в том числе, как он возможен); и – вот поистине вызывающая поначалу оторопь сторона дела! – в чем «опасность образования» (гегелевское выражение), хотя по уяснении вопроса становится понятным, что это только

один из многих парадоксов образования. Итак, несколько гегелевских мыслей об образовании, из которых можно заключить, что содержит само по себе понятие образования. Первая цитата несколько длинновата, но в ней есть почти все ответы на поставленные выше вопросы.

«Образование является, правда, неопределенным выражением. Но более точный его смысл состоит в том, что то, что должно быть приобретено свободной мыслью, должно проистекать из нее самой и быть собственным убеждением. Теперь уже не верят, а исследуют; короче говоря, образование, – это так называемое в новейшее время просвещение. Мышление ищет общих принципов, руководясь которыми оно оценивает все, что должно получить наше признание, и мы ничего не признаем, кроме того, что соответствует этим принципам. Мышление принимает на себя, следовательно, задачу сравнивать положительное содержание с собою, растворять прежнее конкретное содержание веры; оно, с одной стороны, должно расщеплять содержание, а с другой – изолировать и удерживать в отдельности эти частности, эти особенные точки зрения и стороны. Благодаря тому именно, что эти стороны, не представляющие собою, собственно говоря, ничего самостоятельного, а являющиеся лишь *моментами некоего целого*, отрываются от этого целого, соотносятся с собой, они получают *форму чего-то всеобщего*. Каждую из них можно таким образом возвести в ранг основания, т. е. в ранг всеобщего определения, которое в свою очередь применяют к особенным сторонам. Образование предполагает, следовательно, что мы знакомы с *всеобщими точками зрения*, связанными с каким-либо действием, происшествием и т. д., предполагает, что мы формулируем точки зрения и, следовательно, суть дела в *общем виде*, чтобы осознать то, о чем идет речь»¹⁰ [7, с. 10].

Чтобы яснее стала мысль о содержании понятия «образование», которая следует из этого фрагмента, приведу два других, делающих ее совсем уж прозрачной: «Еще до Перикла в Греции пробудилась потребность в образовании, достигаемом посредством *мышления, рефлексии*; люди, как полагали тогда, должны быть образованными в своих представлениях, *определяться к действию* в своих отношениях уже не только оракулом или *нравами, страстью, минутными чувствами, а мышлением*» [7, с. 9]. И второй фрагмент: «Но благодаря ворвавшейся *рефлексии* человек уже не довольствуется подчинением законам *как авторитету и внешней необходимости*, а хочет доставить удовлетворение самому себе, убедиться *посредством собственной рефлексии*, что для него обязательно то именно, что есть цель, и что он должен делать для достижения этой цели» [7, с. 11].

Таким образом, существенными для понимания образования являются выделенные понятия *свободная мысль, мышление (определяться к действию в своих отношениях... мышлением), рефлексия, собственное убеждение*. Следовательно, образование – это то, что кладет в основание человеческой жизнедеятельности и в его, человека, отношение к другим, а также к миру вообще содержание именно этих понятий, то, что добывается в качестве таковых (оснований) свободной мыслью, мышлением, рефлексией. Конкретное содержание каждого отдельного вида образования, разумеется, составляют «систематизированные знания и навыки», но сами по себе они, будучи «совокупностью полученных в ходе обучения знаний»,

¹⁰ Здесь и далее в цитатах выделение курсивом наше. – Ф.С.

одним словом специализацией, еще не равняются образованию, соответствующему своему понятию. Последнее возможно только тогда, когда эти систематизированные знания, с одной стороны, являются результатом рассмотрения вещей с точки зрения свободной мысли, мышления, собственной рефлексии, а с другой – должны быть нацелены на формирование свободной мысли, мышления или самомышления, как А. Шопенгауэр называл самостоятельное мышление, или, точнее говоря, нацелены на формирование такого отношения к себе, к другим и к миру, которое определяется свободной мыслью, мышлением, рефлексией. Подытоживая, можно заявить, что только там есть образование, где есть подобное отношение к делу образования.

Однако сказанным еще не раскрыто целиком содержание понятия. Что является формообразующим принципом образования (здесь форма рассматривается в аристотелевском смысле, а именно: чем она является по отношению к материи как чистой возможности)? Чем образование отличается от представления (или даже совокупности представлений) как выражения частного, ограниченного, как точки зрения частного опыта (или здравого смысла)? Указанное отличие и, значит, указанный формообразующий принцип образования непосредственно вытекают из того, что есть образование по своему понятию, а по своему понятию, как было сказано, оно достигается *свободной мыслью, мышлением* и, следовательно, происходит из того, чем является *мысль по природе ее*, из этой ее особенности, которая заключается в представлении предмета в форме всеобщего, в возведении понятия о предмете, то есть мысли о предмете, во всеобщее. В первой гегелевской цитате это выражено очень ясно: «Мышление ищет *общих принципов*, руководясь которыми оно оценивает все, что должно получить наше признание, и мы ничего не признаем, кроме того, что соответствует этим принципам. Мышление... должно... изолировать и удерживать в отдельности... частности... особенные точки зрения и стороны. Благодаря тому именно, что эти стороны, не представляющие собою, собственно говоря, ничего самостоятельного, а являющиеся лишь *моментами некоего целого*, отрываются от этого целого, соотносятся с собой, они получают форму чего-то *всеобщего*». Таким образом, образование – то, что способно получить форму *всеобщего*, то, что «ищет *общих принципов*, руководясь которыми оно оценивает все, что должно получить наше признание». Г. Гегель прямо говорит: «Образование предполагает, следовательно, что мы знакомы с *всеобщими точками* зрения, связанными с каким-либо действием, происшествием и т. д., предполагает, что мы формулируем точки зрения и, следовательно, *суть дела в общем виде*, чтобы осознать то, о чем идет речь».

Но каким образом достичь результата? И на этот вопрос ответ можно найти в вышеприведенной цитате: исходным моментом и предпосылкой мышления, которое формирует «суть дела в общем виде», являются «*частности и особенные точки зрения*», но выступающие «*лишь моментами некоего целого*»; и лишь в мышлении они «соотносятся с собой», получают форму всеобщего, «общего вида», позволяя «осознать то, о чем идет речь». Впрочем, сказано в слишком общей форме. Более конкретное объяснение, делающее мысль вполне понятной, можно найти в сравнении, которое приводит философ: «Судья знает различные законы, т. е. *различные юридические точки зрения*, исходя из которых следует рассматривать тяжбу, дело; эти законы уже сами по себе являются *всеобщими*

сторонами, благодаря которым он обладает *всеобщим сознанием* и рассматривает сам предмет *в общем виде*» [7, с. 10].

Весьма последовательно из всего этого явствует, что *«образованный человек, таким образом, умеет сказать кое-что о каждом предмете, отыскать о нем точки зрения»* [7, с. 10]. Теперь можно уже со знанием дела повторить то, что было сказано в самом начале статьи: образованный человек тем отличается от необразованного, что он исходит из разных, разнообразных точек зрения, не из абстрактной максимы, а из единства *«разнообразного содержания представления»* [7, с. 9]. И именно в этом смысле, полагаю, уместно говорить об образованном человеке как о человеке, который имеет *«разносторонние знания»*.

Но сейчас необходимо остановиться и сделать принципиальной важности замечание: надо уточнить требование исходить из разных точек зрения. Почему оно так важно? Потому что исходя из разных точек зрения человек в равной мере и поступает по природе образования, и сталкивается с опасностью образования, которая заключается в возможности впасть в софистику, доказать всё, что угодно, найти «за» и «против» относительно любой вещи и любого утверждения. Вместе с тем, по-видимому, этим не исчерпывается опасность образования, прямо проистекающая из того, что оно базируется на рефлектирующем рассуждении, о чем скажу чуть ниже, а сейчас вернусь к разъяснению требования о разнообразных точках зрения как сути подлинного образования и, соответственно, образованного человека.

Речь идет о более чем просто знании разных взглядов (гипотез, теорий) относительно какой-либо частной или общей проблемы (или по крайней мере знании об их существовании и «законности») – наличие последних является характерным для науки и, следовательно, для образованного человека. Речь идет о разных точках зрения в смысле допущения или постулирования разных мировоззренческих подходов, структурно иных позиций, альтернативных или сосуществующих, разных в том смысле даже, что допускается возможность иной «структуры мышления», как обозначил суть в одном из докладов В. Гейзенберг, великий физик и глубокий мыслитель, лауреат Нобелевской премии, А это, конечно, куда сложнее, нежели просто наполнить собственную мысль новым содержанием, что и для ученого, и для – шире – образованного человека является, в общем, обыкновением. «Дело, однако, оборачивается иначе, когда новая группа явлений заставляет произвести изменения в структуре мышления. Здесь даже наиболее выдающиеся физики испытывают величайшие затруднения, ибо требование изменить структуру мышления вызывает такое ощущение, будто почва уходит из-под ног» [8, с. 197], – замечает ученый. Сказанное будет справедливо, добавлю я, не важно, говорим ли мы об общественных «явлениях» или о природных. «...Теория относительности, – продолжает он, – не раз подвергалась критическим нападкам и ожесточенно отвергалась некоторыми физиками и философами. Они чувствовали себя просто не в состоянии пойти на требуемое здесь изменение структуры мышления» [8, с. 192].

Нетрудно предположить, насколько сложнее это сделать, когда речь идет о «человеческих вещах», о представлениях, затрагивающих интересы людей, их самолюбие, личное или этническое (национальное), о взглядах в отношении религии. Ибо «стоять на своей почве» и не чувствовать, как она «уходит из-под

ног», для большинства людей означает как раз исходить *не* из разных точек зрения (понимая это в отмеченном выше смысле), а из своего, пусть даже ограниченного, частного опыта, личного или группового, этнического, профессионального и т. п., из одной точки зрения – «правильной». Узость взглядов, то есть ограниченное образование, есть вещь широко распространенная. К. Лоренц с огорчением пишет, что гуманитарии и естествоиспытатели «не чувствуют себя обязанными хотя бы бегло знакомиться с тем, что происходит на другом факультете» [6, с. 39–40]. Легко предположить, например, какую волну критики и сарказма могло вызвать заявление ученого, которое стало его точкой зрения на вещи, почерпнутой из «взаимодействия факультетов», но остается совершенно невозможным мировоззренчески и методологически для иных гуманитариев: «Сам я довольно поздно осознал, что человеческую культуру и человеческий дух можно – и должно – исследовать методами естествознания и с присущей ему постановкой вопросов» [6, с. 41].

Однако тенденцией современного развития, в том числе и в сфере образования, является специализация, которая приводит к резкому сужению точек зрения даже в области частных знаний, к существенному ограничению интеллектуально-культурной, образовательной возможности шагнуть «за горизонт», иметь понятие о вещах в форме всеобщего, многого. А. Эйнштейн еще без малого сто лет назад писал: «Любой серьезный научный работник, к своему огорчению, понимает, что область его знаний волей-неволей сужается, а это грозит лишить исследователя широты кругозора и свести до уровня механика» [9, с. 41]. То же мы читаем у другого физика и нобелевского лауреата, Э. Шрёдингера: «...Теперь отдельный ум способен одолеть только небольшой, специализированный фрагмент знания» [10, с. 7]. Ученый называет подобный факт (при одновременном «росте различных ветвей знания») «странной дилеммой», но вряд ли это так уж странно. И тем более нет ничего странного в последствиях, отмеченных А. Эйнштейном. Но еще задолго до этих рассуждений выдающихся ученых наш А.И. Герцен в работе «Дилетантизм в науке» высказал такую замечательную мысль: специализм «всеобщего знать не хочет; он до него никогда не поднимается; он за самобытность принимает всякую дробность и частность» [11, с. 59].

И чем менее у человека точек зрения, то есть точек и высот обзора (непосредственных либо опосредованных, почерпнутых из коллективного и исторического опыта), чем более они однообразны и однородны, чем привычнее и комфортнее для него смотреть на вещи только с одной стороны, тем менее он образован, а следовательно, тем более подвержен чужому влиянию, авторитету, тем менее способен к критическому и адекватному рассмотрению вещей, тем более склонен преимущественно к непосредственному, эмоциональному, чувственно-му, аффективному и символическому отношению к ним, тем более чувствителен к традициям, обычаям, нравам, вере, «своему» в качестве всеобщего мерила, тем более категоричны, безальтернативны его оценки и тем более завышена его самооценка, тем непримиримее он к «чужому».

Мировоззренческие и профессиональные последствия «специализма», справедливые даже для частной области знания, в еще большей степени справедливы в отношении возможности иметь «широкий кругозор» и компетенции за границами этой области, когда для суждений и оценок требуются всё же определен-

ные систематические знания. Известным следствием такого обстоятельства является то, что выдающийся, безусловно, авторитетный человек в сфере профессиональной специализации является односторонним, совсем не исключено, ограниченным и, в сущности, плохо образованным за пределами своей специализации; можно, конечно, более мягко сказать – дилетантом, однако это только эвфемизм¹¹. Но в силу некоторых российских национальных особенностей это склонны игнорировать не только обыватели, находящиеся под магией «знаменитого имени» (что понятно и извинительно), готовые внимать ему, как пророку, что бы оно и о чем бы ни говорило, но и – от головокружения, лишаящего способности реалистично мыслить, – сами «знаменитые имена», особенно среди так называемых творческих людей.

В этой связи будет уместно вернуться к мысли о вышеупомянутой опасности образования, именно к другой в сравнении со «специализмом» крайности, которую можно наблюдать у «образованного человека». Она проистекает из того же самого необходимого основания, на котором зиждется и само понятие образования, – свободной мысли, рефлексии, исследования, из того, что «мы знакомы с всеобщими точками зрения». Здесь кроется внутреннее противоречие образования как такового, противоречие, могущее породить парадокс: чем более образованным является человек, тем более у него шансов столкнуться с тем, что Г. Гегель называл опасностью образования¹². И возникает она, таким образом, из «природы мышления».

Чем более мыслящий человек погружается в мышление, чем более он осознает действительность, то есть не действует в ней, а размышляет о ней, чем более, следовательно, это становится особенностью его отношения к ней, иначе говоря, профессией, образованием, тем более для него действительность подменяется идеологией о ней, превращенными формами сознания. И тем более он этот параллельный мир, созданный образами и абстракциями мышления, воспринимает как подлинный, настоящий мир в противовес «миру вещей», тем более он предъявляет претензии к действительности с позиций этого мира, делает его всеобщим мерилом. И тем более субъекты этого мира, то есть «мыслители», «образованные люди», «творческие люди» и в самомнении, и в мнении обывателя становятся носителями «истины», а некоторые из них серьезно уверены в своей «исторической миссии», даже являясь, пользуясь выражением одного философа, имя которого, к сожалению, забылось, на деле лишь «самыми большими филосо-

¹¹ Сам по себе это вполне понятный и тривиальный факт. Справедливость поговорки «талантливый человек – талантлив во всем» очень сомнительна: боги разумно распределяют таланты и знания, что было известно уже Гомеру:

Боги не всякого всем наделяют: не каждый имеет
Вдруг и пленительный образ, и ум, и могущество слова;
Тот по наружному виду внимания мало достоин –
Прелестью речи зато одарен от богов...

(Гомер. Одиссея. Песнь восьмая // Гомер. Одиссея / Пер. с др.-греч. В.А. Жуковского. М.: АСТ, 2019. С. 123).

Так что ничего плохого в подобном факте не было бы, если бы одни люди не были охвачены самоуверенной, а подчас и высокомерной страстью обо всем сказать «свое слово», вменяя это со временем, по мере укрепления самомнения, даже себе в обязанность, пребывая, может быть, искренно в уверенности, что «авторитет в одном – авторитет во всем», а другие – не были бы склонны видеть в каждом частном авторитете вселенского пророка.

¹² Разумеется, это не то опасение, которое просвещение масс всегда вызывало у правящих и имущих слоев.

фами нашей округи». Если в «мире вещей» не всё произвольно, то в созданном ими мире возможно то, что невозможно в действительности. Если, по словам Ф. Энгельса, у сапожной щетки еще не вырастут молочные железы от того, что мы зачислим ее в единую категорию с млекопитающими [12, с. 41], то в мире рефлексивного размышления возможны любые соотношения, соединения и разъединения, возможно одновременно быть в разных местах, возможно об одном и том же иметь разные (противоположные одновременно) точки зрения.

Еще раз подчеркну: в способности исходить из разных точек зрения, которую предоставляет мышление, заключается образование, это – способность образованного человека, его отличие от человека необразованного. Вместе с тем в ней же, в возможности на всё выдвигать разные точки зрения, доказывать всё, что угодно, одинаково выдвигать «за» и «против» любого положения, находить основания для всего на свете, состоит и опасность образования. Иначе можно было бы сказать: она состоит в софистике, ибо отмеченная позиция и является софистикой, но Г. Гегель замечает, что способность, заключающая в себе опасность, проистекает не из софистики, она есть особенность рефлексивного рассуждения *вообще* и лежит в «природе мышления»¹³. Однако речь идет не о том, что рассуждение исходит из разных точек зрения вообще, – в противном случае не было бы различия между образованностью и софистикой. Тогда о чем? Речь идет о том, что субъект может рассуждать, *«не касаясь самого предмета, как такового, а посредством оснований, которые черпаются из собственных чувств, представляющихся последними целями человека»* [7, с. 20], оснований частных, единичных, особенных, внешних, крайне субъективных. «“Мое удовольствие, тщеславие, слава, честь, особенная субъективность, – вот то, что я делаю своей целью”, – суммирует Г. Гегель основания софистов и продолжает, «разоблачая» всякое образование, основанное на таких основаниях: – ...Это непосредственно вытекает из природы образования, которое, доставляя различные точки зрения, тем самым предоставляет *капризу субъекта* решение вопроса о том, какова точка зрения, которая должна быть руководящей, *если он, субъект, не исходит из твердых основ*; и в этом заключается опасность образования» [7, с. 22].

Философ приводит красноречивые примеры, в которых как раз и разъясняется, оправдывается и обосновывается всё, что угодно: «В преступлении дезертирства на войне заключается, например, обязанность сохранять свою жизнь. Так, например, в новейшее время оправдывались величайшие преступления... руководились, например, тем, что следует оказать противодействие злу и спешествовать добру» [7, с. 20]. Поэтому совсем неудивительно, что римляне, суровые воины и доблестные граждане, но совершенно не искусенные в диалектике, чуждые изощренности мышления и еще не привыкшие к тому, что слова и мысли можно с легкостью обращать в «совсем другое», как это проделывал со своими обличьями бог Протей, были сначала в восторге от речи «за справедливость», которую произнес греческий философ Карнеад, прибывший в Рим в составе афинского посольства, а потом пребывали в крайней растерянности и замешательстве, когда столь же блестяще и убедительно он же говорил «против справедливости» (см. [13, с. 500]).

¹³ «Сила мысли рассматривает все на свете диалектически» [7, с. 21].

На деле такая особенность образования может выглядеть не столь занимательной, а такая особенность образованного человека, даже талантливого в других отношениях, и вовсе быть дурной чертой. Подобный пример приводит Р. Люксембург: «Кто хотел бы оспорить огромный талант Сент-Бёва, творца литературных эссе, который своим ослепительным пером послужил, одному за другим, почти всем политическим лагерям Франции, сжигая то, чему поклонялся вчера, и наоборот» [14, с. 257] (а среди своих коллег-политиков, в том числе и в социалистическом движении, она могла бы назвать множество таких людей).

Но можно ли надеяться быть свободным от «каприза», упомянутого Г. Гегелем, и тем самым избежать опасности образования? Немецкий философ видит такую возможность в следовании твердым основоположениям, которые он находит в «добре, истине и красоте», в следовании *всеобщему*, выражающему сам предмет как таковой, освобождающему от «произвола субъекта»¹⁴.

Каким же образом, исходя из разных точек зрения, в *реальном процессе образования* увидеть «суть дела в общем виде, чтобы осознать то, о чем идет речь», каким образом выйти на уровень всеобщего, всеобщих принципов (а только в таком случае можно говорить о том, что приобретенное образование отвечает понятию образования)? Такую возможность предоставляет единственно мышление, собирающее образование в единство, в целостность, в полноту, сиречь философское мышление. Наглядная аналогия, кстати, обнаруживается у В.Ф. Одоевского, русского писателя и мыслителя, некогда даже председателя «Общества Любомудров» (начало 20-х годов XIX в.), в котором состояли братья Киреевские, Д. Веневитинов, бывал А.С. Хомяков и в котором, по словам писателя, «господствовала немецкая философия»: «...Кто не знает знаменитого произведения Рафаэля – “Афинской школы”? Но, может быть, немногие неживописцы обращали внимание на предуготовительные очерки (*études*) сей картины; это отдельные, несвязные группы, иногда подражание Перуджино, иногда антикам; здесь фигура наклонена, там поднята; здесь свернута, там развернута драпировка; здесь на одном туловище нарисованы три разные головы, там еще не окончена и половина фигуры, – словом, это попытки прекрасные, но которые были *б нам непонятны, если бы мы не знали развившейся из них картины*» [15, с. 26].

Таким образом, союз «и» в названии настоящей статьи очень весом: он указывает на то, что развивает из «прекрасных попыток» целостную «картину», то есть объясняет суть вопроса: какое значение философия имеет в образовании образованного человека? Решающее. Это касается как гуманитарного, так и естественно-научного образования, как «физиков», так и «лириков». «От физика нельзя требовать, чтобы он был философом, – справедливо писал И.В. Гёте, – но можно ожидать от него философского образования, достаточного для того, чтобы основательно отличать себя от мира и снова соединяться с ним в высшем смысле» [16, с. 27]. Слова сказаны поэтом и философом, однако без труда можно привести сходные утверждения о значении философии для образования образованного человека, следовательно *образ-ования человека*, у непоэтов, естественников

¹⁴ Свою позицию по этому вопросу как всегда с предельной ясностью Р. Люксембург излагает так: нужны «характер, индивидуальность, прочно закрепленные в скалистой основе цельного, твердого мировоззрения» [14, с. 257].

по специальности: у А. Эйнштейна, В. Гейзенберга, Э. Шрёдингера¹⁵ да и у других. Так, В. Гейзенберг, сам мыслитель и великий физик, писал о другом физикетеоретике, «продвинувшем и обогатившем физику нашего столетия», В. Паули: «...За этими выставленными напоказ критикой и скепсисом скрывался глубокий философский интерес к непроясненным областям реальности или человеческой души, недоступным для рационалистического подхода... к той области продуктивных духовных процессов, для которой еще не существует рациональных формулировок» [17, с. 283].

Если мы обратимся к другим, не столь именитым представителям естественных наук, то обнаружим у многих из них такое же ясное понимание роли философии – у тех, кто задумывался о месте и значении своей науки. Среди них есть и казанские ученые, чьи имена составляют научную и педагогическую славу Казанского университета, например математик П.И. Котельников, профессор анатомии Е.Ф. Аристов, математик, первый председатель Казанского физико-математического общества А.В. Васильев (ограничусь этими именами). Так, в воспоминаниях учеников и близко знавших П.И. Котельникова людей говорится: своими лекциями «убедительно доказывал возможность общефилософского образования для профессора какой бы то ни было специальности... с особенною строгостью относился к критике основных принципов науки»; находил, что философия Г. Гегеля «проливает для него новый свет на физико-математические науки» [18, с. 27, 22]. У А.В. Васильева, который сам был прекрасно философски образован и которого справедливо можно называть «математиком и философом», подчеркивание значения философии для научного познания и образования, словом, в буквальном смысле для образования образованного человека, проводится с особенной настойчивостью: «Математика, соприкасается с философией и с ее частными доктринами: с логикой, психологией, гносеологией и в своих основаниях, и в конечной цели, и своим методом» [19, с. 6]. И далее: «...Преподавание истории должно осветить роль истории мысли вообще и философии в частности... литература для многих поколений русского общества являлась единственной учительницей философской мысли. <...> И преподавание математики должно послужить той же высокой цели пробуждения интереса к философскому мышлению» [19, с. 10]. Содержание доклада А.В. Васильева в день празднования в Московском математическом кружке 50-летнего юбилея его академической деятельности 1 февраля 1925 г. свидетельствует о сохранении такой его убежденности спустя многие годы. Для развития математики за этот период, говорит он, характерно «сознание связи вопросов математики с важнейшими отраслями философии, с теорией познания (гносеологией) и с логикой. <...> Это философское и историческое направление, отличающее современную высшую математику, имеет громадное педагогическое значение» [20, с. 77].

Можно было бы привести на сей счет аналогичные суждения и известных гуманитариев, и «творческих людей», однако хочется отметить лишь одно наблюдение

¹⁵ Приведу названия некоторых (не названных ранее) работ только одного из них, В. Гейзенберга, и только из одного его, уже упомянутого сборника – «Шаги за горизонт»: «Закон природы и структура материи» (один из разделов называется «Выводы, касающиеся развития человеческого мышления в наше время»), «Картина природы у Гёте и научно-технический мир», «Естественно-научная и религиозная истина», «О соотношении гуманитарного образования, естествознания и западной культуры», «Картина природы в современной физике», «Размышления о книге "Путешествие искусства во внутренний мир"».

ние: слушаешь последних, и создается иногда впечатление, что понимание значимости философии в образовании образованного человека у «физиков» проступает яснее, чем у «лириков», что может сперва выглядеть несколько неожиданно, но всё же является объяснимым (оставлю это до другого раза).

Строчки, приведенные в качестве эпиграфа к статье, можно вполне рассматривать как «бренд» необразованного ума, как концентрированное выражение того, что говорилось об отличии необразованного человека от образованного. Они взяты из стихотворения В. Маяковского, которое, по-моему, не совсем точно называется «Стихи о разнице вкусов»: на деле там нет никакого различия во вкусах – есть только одна точка зрения, один вкус, «правильный» и единственно правомочный, мера совпадения с которым или отличия от него являются всеобщим критерием оценки всех и всего. Но у этих строк есть продолжение, намекающее на то, как быть. Как смотреть на вещи, чтобы не видеть в них либо только «лошадь-ублюдка», либо только «верблюда недоразвитого»?

И знал лишь бог седобородый,
что эти животные – разной породы¹⁶.

Литература

1. Ницше Ф. Человеческое, слишком человеческое. – М.: АСТ, 2020. – 384 с.
2. Маковельский А.О. Софисты: вып. 1–2.– Баку: НКП АзССР, 1941. – Вып. 2: VIII. Гипсий. А. Жизнь и учение. – 100 с.
3. Аристотель. Риторика. – М.: Изд-во «Э», 2016. – 256 с.
4. Ивановский В.Н. Педагогические идеи Герберта Спенсера. С кратким обзором движения английской педагогической мысли в XIX веке // Очерки по истории педагогических учений. – М.: Польза, 1911 – С. 190–208.
5. Феофраст. Характеры. – СПб.: Азбука-Классика, 2010. – 160 с.
6. Лоренц К. Обратная сторона зеркала // Лоренц К. Обратная сторона зеркала: [сборник] – М.: АСТ, 2021. – С. 11–432.
7. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии: в 3 кн. – СПб: Наука, 2006. – Кн. 2. – 423 с.
8. Гейзенберг В. Изменения структуры мышления в развитии науки // Гейзенберг В. Шаги за горизонт. – М.: Прогресс, 1987. – С. 190–200.
9. Эйнштейн А. Мир, каким я его вижу. – М.: АСТ, 2014. – 223 с.
10. Шрёдингер Э. Что такое жизнь? // Шрёдингер Э. Что такое жизнь? – М.: АСТ, 2019. – С. 3–138.
11. Герцен А.И. Дилетантизм в науке // Герцен А.И. Собр. соч.: в 30 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – Т. 3. – С. 5–87.
12. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – М.: Госполитиздат, 1961. – Т. 20. – С. 1–338.
13. Асмус В.Ф. Античная философия.– М.: Высш. шк., 1976. – 543 с.
14. Люксембург Р. Введение к «Истории моего современника» Владимира Короленко // Люксембург Р. О социализме и русской революции. – М.: Политиздат, 1991. – С. 252–277.

¹⁶ Маяковский В.В. Стихи о разнице вкусов // Маяковский В.В. Во весь голос: [стихотворения и поэмы]. М.: АСТ. С. 238.

15. *Одоевский В.Ф.* Записки для моего праправнука о русской литературе // Одоевский В.Ф. О литературе и искусстве. – München: Im-Werden-Verlag, 2006. – С. 24–29.
16. *Гёте И.В.* Учение о цвете. – М.: АСТ, 2021. – 256 с.
17. *Гейзенберг В.* Философские взгляды Вольфганга Паули // Гейзенберг В. Шаги за горизонт. – М.: Прогресс, 1987. – С. 283–289.
18. П.И. Котельников (1809–1878). Издание секции физико-математических наук Общества Естествоиспытателей при Императорском Казанском Университете. – Казань: Унив. тип., 1887. – 30 с.
19. *Васильев А.В.* Математическое и философское преподавание в средней школе. – Казань: Типолит. Казан. ун-та, 1912. – 12 с.
20. *Васильев А.В.* Математика за последние 50 лет // Матем. образование. – 1997. – № 3. – С. 75–91.

Поступила в редакцию
10.08.2021

Серебряков Фаниль Фагимович, кандидат философских наук, доцент кафедры общей философии
Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Кремлёвская, д. 18, г. Казань, 420008, Россия
E-mail: fanserebr@yandex.ru

ISSN 2541-7738 (Print)
ISSN 2500-2171 (Online)

UCHENYE ZAPISKI KAZANSKOGO UNIVERSITETA. SERIYA GUMANITARNYE NAUKI
(Proceedings of Kazan University. Humanities Series)

2021, vol. 163, no. 4–5, pp. 238–254

ORIGINAL ARTICLE

doi: 10.26907/2541-7738.2021.4-5.238-254

**Educated Person and Philosophy
(Does Education Make a Person Educated?)**

F.F. Serebryakov

Kazan Federal University, Kazan, 420008 Russia
E-mail: fanserebr@yandex.ru

Received August 10, 2021

Abstract

The article discusses the question of who counts as an educated person. The general concept of an educated person seems to be too broad, abstract, and meaningless. This concept is inadequate for sociological, anthropological, and cultural analysis, because it specifies no clear measure or criterion of an educated person. If the general definition is turned into a more concrete and historically based one, it will be more productive and efficient in terms of research. When education becomes a subject of “historical philosophizing”, it evolves from “gaining systematized knowledge and skills” to “upbringing an educatee’s personality”, which is a socio-philosophical matter. The article discusses various meanings of the latter definition. Starting from G.W.F. Hegel’s ideas about education, the exact meaning of the concept of an educated person and the features distinguishing them from an uneducated person are analyzed. The conclusion is drawn about the place of philosophy in the process of education (obviously, its role is decisive).

Keywords: education, educated person, uneducated person, human education, omnifarious knowledge, point of view, philosophy, thinking, free thought, universal

References

1. Nietzsche F. *Chelovecheskoe, slishkom chelovecheskoe* [Human, All Too Human]. Moscow, AST, 2020. 384 p. (In Russian)
2. Makovelskii A.O. *Sofisty* [Sophists]. Baku, NKP AzSSR, 1941, no. 2: VIII. Hippias. A. Life and study. 2). 100 p. (In Russian)
3. Aristotle. *Ritorika* [Rhetoric]. Moscow, Izd. "E", 2016. 256 p. (In Russian)
4. Ivanovskii V. Pedagogical ideas of Herbert Spencer. With a brief overview of the English pedagogical thought development in the 19th century. In: *Ocherki po istorii pedagogicheskikh uchenii* [Essays on the History of Pedagogical Studies]. Moscow, Pol'za, 1911, pp. 190–208. (In Russian)
5. Theophrastus. *Kharaktery* [Characters]. St. Petersburg, Azbuka-Klassika, 2010. 160 p. (In Russian)
6. Lorenz K. Behind the mirror. In: Lorenz K. *Oborotnaya storona zerkala* [Behind the Mirror]. Moscow, AST, 2021, pp. 11–432. (In Russian)
7. Hegel G.W.F. *Lektsii po istorii filosofii* [Lectures on the History of Philosophy]. Book 2. St. Petersburg, Nauka, 2006. 423 p. (In Russian)
8. Heisenberg W. Changes in the structure of thinking during the science development. In: Heisenberg W. *Shagi za gorizont* [Steps beyond the Horizon]. Moscow, Progress, 1987, pp. 190–200. (In Russian)
9. Einstein A. *Mir, kakim ya ego vizhu* [The World as I See It]. Moscow, AST, 2014. 223 p. (In Russian)
10. Schrödinger E. What is life? In: Schrödinger E. *Chto takoe zhizn'* [What Is Life?]. Moscow, AST, 2019, pp. 3–138. (In Russian)
11. Herzen A.I. Dilettantism in science. In: Herzen A.I. *Sobranie sochinenii* [Collected Works]. Vol. 3. Moscow, Izd. Akad. Nauk SSSR, 1954, pp. 5–87. (In Russian)
12. Engels F. Anti-Dühring. In: Marx K., Engels F. *Sochineniya* [Collected Works]. Vol. 20. Moscow, Gospolitizdat, 1961, pp. 1–338. (In Russian)
13. Asmus V.F. *Antichnaya filosofiya* [Ancient Philosophy]. Moscow, Vyssh. Shk., 1976. 543 p. (In Russian)
14. Luxemburg R. Introduction to Vladimir Korolenko's novel "A History of My Contemporary". In: Luxemburg R. *O sotsiolizme i russkoi revolyutsii* [About Socialism and the Russian Revolution]. Moscow, Politizdat, 1991, pp. 252–277. (In Russian)
15. Odоеvskii V.F. Notes for my great grandchild. In: Odоеvskii V.F. *O literature i iskusstve* [About Literature and Art]. Munich, Im-Werden-Verlag, 2006, pp. 24–29. (In Russian)
16. Goethe J.W. *Uchenie o tsvete* [Theory of Colors]. Moscow, AST, 2021. 256 p. (In Russian)
17. Heisenberg W. Philosophical views of Wolfgang Pauli. In: Heisenberg W. *Shagi za gorizont* [Steps beyond the Horizon]. Moscow, Progress, 1987, pp. 283–289. (In Russian)
18. *P.I. Kotel'nikov (1809–1878). Izdanie sekti fiziko-matematicheskikh nauk Obshchestva Estestvoispytatelei pri Imperatorskom Kazanskom Universitete* [1809–1878. Published by the Section of Physical and Mathematical Sciences of the Society of Naturalists at the Imperial Kazan University]. Kazan, Univ Tip., 1887. 30 p. (In Russian)
19. Vasil'ev A.V. *Matematicheskoe i filosofskoe prepodavanie v srednei shkole* [Teaching Mathematics and Philosophy in teaching in Secondary School]. Kazan, 1912. 12 p. (In Russian)
20. Vasil'ev A.V. Mathematics in the last 50 years. *Matematicheskoe Obrazovanie*, 1997, no. 3, pp. 75–91. (In Russian)

Для цитирования: Серебряков Ф.Ф. Образованный человек и философия (Делает ли образование человека образованным?) // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2021. – Т. 163, кн. 4–5. – С. 238–254. – doi: 10.26907/2541-7738.2021.4-5.238-254.

For citation: Serebryakov F.F. Educated person and philosophy (Does education make a person educated?). *Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki*, 2021, vol. 163, no. 4–5, pp. 238–254. doi: 10.26907/2541-7738.2021.4-5.238-254. (In Russian)