

правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей; 2) *косвенно-деструктивное (асоциальное)* поведение, отклоняющееся от морально-нравственных норм, снижающее качество межличностных отношений; 3) *аутодеструктивное (диссоциальное)* поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. В каждой из трех групп, в свою очередь, рассмотрены подгруппы со схожими феноменологическими характеристиками.

Девиантное поведение также дифференцируется по личностно-динамическому критерию, в связи с чем различаются краткосрочные девиантные реакции, проходящие девиантные состояния и устойчивое девиантное развитие. На клинко-психологической оси выделяются патологические и непатологические формы девиантного поведения.

### Детерминация девиантного поведения

Отдельные научные направления и теории, объясняющие девиантное поведение и рассматривающие его в каком-либо одном аспекте, в целом не противоречат друг другу, но взаимно дополняют общую картину представлений о девиантности и ее детерминации. В настоящее время доминирует точка зрения о полифакторной природе девиантности и девиантного поведения. Подходы, описывающие причинность девиантности в форме рассмотрения одного фактора или совокупности факторов, вызывающих, провоцирующих, усиливающих и поддерживающих отклонение являются явно ограниченными. В соответствии с нашими исследованиями детерминация девиантности и девиантного поведения представляет собой стихийное взаимодействие (конвергенцию) внешних условий и внутренних свойств индивида, сопровождающееся формированием девиантной позиции личности и рассогласованием в системе отношений «личность – социально-правовые нормы – общество».

На основе принятых определений и концептуальных положений предложена [Змановская Е.В., 2005] структурно-уровневая модель детерми-

нации девиантности и девиантного поведения (табл. 1).

С позиций структурно-динамического подхода выделены закономерности динамики взаимодействия детерминирующих факторов: 1) полиэтиологичность; 2) половая, возрастная и индивидуальная избирательность; 3) индивидуальная значимость фактора; 4) иерархичность; 5) превышение порога адаптивности.

### Выводы

1. Анализ имеющихся литературных данных подтверждает необходимость создания общей теории девиантности вследствие высокой общественной значимости проблемы поведенческих девиаций, а также в связи с выраженной междисциплинарной разрозненностью подходов к изучению девиантного поведения, препятствующей эффективному решению научных и прикладных задач.

2. В качестве концептуальной основы нового научного направления предложен структурно-динамический подход, раскрывающий системную природу, закономерности развития, структурно-уровневую организацию и динамику психологического содержания девиантности и девиантного поведения.

3. В соответствии со структурно-динамической моделью девиантность и девиантное поведение представляют собой один из возможных (негативных) вариантов социализации личности, вызванный рассогласованием элементов системы «личность–социально-правовые нормы–общество», а также нарушением процесса интериоризации личностью институционализованных и стихийно сложившихся культурных норм (правовых, духовно-нравственных, морально-этических, эстетических, профессиональных и других).

4. Девиантность и девиантное поведение являются полифакторными феноменами, детерминированными свойствами системы «личность–социально-правовые нормы–общество»: 1) сниженными адаптивными возможностями личности; 2) внутренней противоречивостью социальных норм; 3) дезинтегративными социальными процессами (общественными, групповыми, семейными).

## АВКСЕНТЬЕВСКИЙ ИГОРЬ ИГОРЕВИЧ

кандидат философских наук,

доцент кафедры философии Русской христианской гуманитарной академии

### ФИЛОСОФИЯ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**АННОТАЦИЯ.** В статье ведется размышление о сущности образования, дается формулировка и истолкование основного образовательного закона. Современное образование рассматривается в связи с научностью как господствующей чертой эпохи. Ставится вопрос о призвании философии в современном образовании.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образование, свобода, эпоха, философия, наука.

#### 1. Образование в исходном смысле

Название этого текста указывает сразу и на его предмет, и на метод. Текст представляет опыт философского размышления о современном образовании. Ситуация, сложившаяся в отечественном образовании, примеры западноевропейской и американской школ, глобальные образовательные тенденции, — все это напрямую не попадает в тему нашего размышления, хотя и присутствует в его *мотиве* как предмет беспокойства. Вопрос ставится о *сущности* современного образования. В какой бы ситуации ни оказалась образовательная воля, каким бы примерам ни подражала, какими бы тенденциями ни охватывалась, — она образовывает только при условии, что действует в понимании сущности образования.

Ради понимания сущности по ходу размышления нам предстоит: дать исходное понятие образования, развернуть понятие в закон образования, продумать основные черты институализированного образования, понять образование по образу современной эпохи. В итоге мы сможем помыслить способ присутствия философии в современном образовании.

Образование в его начальном, сущностном и наиболее широком смысле означает (как подсказывает этимология слова) введение человека в образ. Человек вводится в образ человека. Значит ли это, что человек не *вполне* человек, пока не образован? Вещи, пока становятся, не суть сами. Например, пока изваяние находится в мастерской под резцом скульптора, оно еще не изваяние, а камень, становящийся изваянием. Когда вещи обретают свою форму, тогда и оказываются сами собой.

Человек — исключение. Он всегда отличен от своего образа. Это не от ущербности человеческого существа, а от его особого устройства. Быть человеком означает быть направленным на образ. Всякое сущее, кроме человека, есть то, что

оно есть, человек же есть то, к *чему* он стремится. Поэтому человек, в противоположность иному сущему, является *вполне* человеком тогда, когда стремится к образу, а не когда в нем находится.

Человек стремится к образу не от безобразности. Скорее от своей *сверхообразности*. Человек всегда уже исполнен в каком-то образе, и устремление к *своему* происходит в преодолении имеющегося. Стремление к своему образу не таково, что образ остается бесконечно удаленным. Он приближается и охватывает человека. Но по мере того как человек осваивается, исполняется в образе, образ, только что бывший своим, становится чужим — таким, который теперь должно преодолевать в направлении на *новый* свой. Свой образ сколь достигается, столь и отодвигается, и это отодвигающее достижение означает обновление образа.

Бытие человека в наброске на свой образ называется образованием. Бытие человека в наброске на свой *обновляющийся* образ называется историей. Поскольку всякий набросок на образ чреват обновлением последнего, то верно сказать: образование исторично. Верно и обратное: история происходит в порядке образований, причем каждое следующее по порядку образование задается обновлением образа предыдущего образования.

По отдаленности образа, которому человек вверяет себя, набрасывается образ ближайший, промежуточный. Ближайший по отношению к удаленному имеет значение подобраза. Порядок обновлений подобраза задает историю свершения основного образа. Но может случиться, что основной образ, в свою очередь, является подобразом более отдаленного образа и в этом отдаленном также историчен. Однако имеется предельный образ — такой, который уже не является ничьим подобразом. Назовем такой образ эпохальным, а происходящее в нем образование (историю свершения такого образа) — *эпохой*. Порядок обновления эпохальных образов, следование одной эпохи

1. Гишинский Я.И. Девиантология (Социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений»). — СПб., 2004.
2. Змановская Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения). — СПб., 2001.
3. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. — М., 2003.
4. Змановская Е.В. и др. Программы и методики социальной реабилитации семей групп «риска»: Научно-методическое пособие // Под ред. Н.М. Платоновой. — СПб., 2002.
5. Змановская Е.В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход. Монография. — СПб., 2005.
6. Кудрявцев В.Н. Преступность и нравы переходного общества. — М., 2002.
7. Лунеев В.В. Преступность XX века. Мировые, региональные и российские тенденции. — М., 1997.

из и за другой оказывается историей в исходном и всеохватывающем смысле.

Различие образовательных (исторических) уровней человека согласуется с различием в ипостасях человека. Человек представляется как человечество, как народ и как лицо. История в исходном эпохальном смысле свершается человечеством. История народа, проходя через эпохальные образы, брошенные человечеством, порождает на их основе собственные исторические образы народа. Лицо, находясь готовыми и эпохальными образами человечества, и исторические образы своего народа, образуется и в первых, и во вторых.

## 2. Основной закон образования

Народ начинает образовываться с запозданием по отношению к человечеству, а лицо — с запозданием по отношению и к первому, и ко второму. Это задает образованию запаздывающей ипостаси определенный порядок. Проговорим его как основной закон образования. *Образование человеческой ипостаси (народа или лица) происходит как свободное освоение истории более общей ипостаси в наброске на современную эпоху.*

Истолкуем наиболее важное в высказанном положении. Во-первых, «освоение истории более общей ипостаси» здесь означает: исполнение образов более общей ипостаси в той последовательности, в которой она их уже свершила. Для лица это исполнение уже свершившихся чувств, мыслей, желаний, настроений, техник обращения с подручным, нравов, общественных установлений и способов понимания бытия вообще в их типически-эпохальных складах от эпохи к эпохе по истории человечества, а равно и по истории своего народа. Современный ребенок, например, не начинает образование с освоения научных теорий и основанных в них техник распоряжения сущим, что соответствовало бы образу современной эпохи. Сначала в мифологическом настрое ребенок осваивает мир как кладь чудесного. Далее он постигает единящую мирскую законосообразность и причащается ей деятельности счёта и письма, которые как раз и осваивает. Потом открывает себе возможность общаться с сущим по фигурам прекрасного. Эти начальные образы, так же как и следующие за ними, не создаются современной эпохой, но являются образами свершенных эпох.

Исполнение образа не означает осведомления в нем, хотя осведомление и сопутствует исполнению. Под исполнением понимается такое принятие человеком образа на себя, при котором принимаемый образ становится образом бытия этого человека. В нашем примере это означает, что образующееся лицо чувствует чувствами, мыслит мыслями, желает желаниями (и т.д.) тех эпох, через которые образуется. Если под жизнью понимать собранность человеческого бытия, то запаздывающее исполнение образа эпохи менее общей ипос-

тасью можно назвать *переживанием* этого образа. (Нельзя, однако, назвать *вживанием* в образ, ибо тогда зазвучит неуместная в обсуждаемом положении дел неподлинность.)

Во-вторых, образующее переживание любой эпохи проходит в *наброске на современную эпоху*. Современной эпохой мы называем такую, которой образующаяся ипостась изначально принадлежит и из которой происходит образовательный набросок на другие эпохи. Исходная принадлежность эпохе означает и конечную преданность ей. Осваивая образы иных эпох, человек в них и через них устремлен к современной эпохе, так что они выступают для него наподобие подобразов образа современной эпохи. Однако последний сам раскроется человеку лишь тогда, когда человек ипостасно свершит всю эпохальную историю (историю человечества).

Будучи исходным и конечным местом образовательного хода человеческой ипостаси, образ современной эпохи скрыто или открыто правит всем ходом образования. Он сообразовывает образы иных эпох. Неизбежное образовательное господство современной эпохи опасно тем, что она *может* подминать под себя исторически предшествующие эпохальные образы, например с ходу сводя их к своим собственным подобразам как «более совершенным» или незатейливо выдавая их как свои собственные общие места, открытия, техники и новации.

Таящаяся опасность является опасностью, прежде всего, для самой современной эпохи. Эпоха, закрывающаяся от своей образовательной предыстории, откуда как раз и приходит ее сущность, оказывается вне *своей* сущности, на поверхности самой себя. Образование, которым она тогда образует, является поверхностным образованием. Погружение в свою сущность через образовательную предысторию замещается скольжением по поверхности в безудержном поиске «современности». Современное при этом понимается как все новое. В особой цене «новые» методики и техники, «актуальные» темы, «престижные» специальности. Образующийся набрасывает себя не на образ эпохи, а на ее идола, меняющиеся по моде, и в погоне за современным вместо современного получает только *сиюминутное*.

В-третьих, в толкуемом высказывании указывается на *свободу* как расположение, в котором образуется ипостась. Свобода здесь понимается не в расхожем смысле, не как свобода выбора. Образование, в отличие от ресторанного меню, не дает человеку *выбора*. В самом деле, лицо имеет только *одну* образующую историю человечества (включающую историю своего народа), которую должно освоить, чтобы стать современным человеком. Причем порядок освоения уже предопределен ходом этой истории. Не из чего выбирать.

Свобода человеческой ипостаси в сущностном смысле означает держание всякого образующего исторического образа (включая и образ современной эпохи) открытым — таким, какой можно

и должно преодолеть, осуществляя человеческие возможности, прежде не осуществленные ни в этой, ни в какой другой человеческой ипостаси. Речь идет о возможностях, расширяющих и углубляющих образ человека вообще. Запаздывающая ипостась, поскольку она свободна, повторяет образование человечества (и народа) в открытости к *прежде не бывшему*, готовому появиться только благодаря ей и при этом имеющему значение для всех. Я могу и должен делать так, как делало и делает человечество и мой народ, но я могу и должен сделать больше, — таков настрой свободы. Заметим, что это *большее*, свершаемое образующейся ипостасью по ее свободе, свершается только на основе повторяющего образования и по его ходу, а вне этого образования невозможны никакие свершения «творческой индивидуальности».

## 3. Образование как общественное установление

До сих пор мы вели речь об образовании в смысле универсального способа человеческого бытия с его историчностью, многоуровневостью, повторяемостью и свободой. Теперь определим образование в смысле общественного установления, института. Образование как институт основано в образовании как универсальном способе бытия человека. Институализированное образование возникает из возможностей и потребностей образующейся личностной ипостаси. Поскольку образующееся лицо повторяет путь образования более общих ипостасей, уже проделанный ими, то оно может получить их содействие и вправду рассчитывать на такое. Более общие ипостаси непосредственно представлены лицу обществом, которому лицо принадлежит. Устанавливаемый обществом порядок общественного попечения об образующемся лице называется институализированным образованием.

В исторически развитом обществе институализация образования происходит на уровне государства, которое задает образованию цель и направляет общественные средства на ее достижение. Цель задается определением образующего образа. Образующий образ вместе с порядком его достижения прописывается государственным образовательным стандартом. Этот стандарт множится по различию институализированного образования на этапы (уровни) и профессиональные направления.

Предписывая образующий образ (и его подобразы), государство должно понимать, во-первых, *что* значит быть современным человеком во всей широте и глубине как человечности, так и современности, а также понимать порядок (закон), которым образующийся вводится в образ. Во-вторых, государство должно понимать, какое необходимое видоизменение эпохальный образ человека получает на почве вот этого народа. Здесь мы называем необходимым такое видоизменение, которое определяется судьбой народа в истории

человечества и соответственно его особой задачей в общечеловеческом деле осуществления эпохального образа. (Ведь *может* случиться и так, что в качестве образовательного ориентира государство ошибочно предпишет образ, возникший на мимолетном народном порыве, или, наоборот, на многовековой предрассудке народа в отношении самого себя, или соблазнится образом соседнего народа.) В-третьих, поскольку на определенном этапе институализированного образования происходит различие по профессиям, то государство должно понимать образы профессий — деятельностей, возникающих в общественно-необходимом разделении человеческой деятельности.

Замечается некая трудность в отношениях между государством и институализируемым образованием: понимания, необходимые государству для образовательных предписаний, возникают только по ходу образования, которое наперед должно быть определено государственными предписаниями. Понимающей стороной в этом круге оказывается образование, и мудрость государства состоит в том, чтобы всегда давать образованию возможность упреждающего хода. Это мудрость, с одной стороны, строить свои предписания в опоре на уже сложившуюся образовательную традицию, с другой — делать их столь общими (широкими), что всякое смелое перетолкование и даже обновление образующего образа (подобраза) непосредственными участниками образования будет удовлетворять требованиям этих предписаний.

Существенной чертой институализированного образования является его установка на профессиональное различие. Установка проявляется в том, что уже на средней ступени институализированное образование (по крайней мере отечественное) склоняет лицо определиться если не в профессии, то в профессиональной области. На высшей ступени институализированное образование строится как профессиональное.

Установка институализированного образования на профессиональное различие и профессиональное обособление лица соответствует логике образования лица. В самом деле, лицо, набрасывая себя по ходу образования на образ современной эпохи, по своей свободе держит образ открытым. Настрой «я могу и больше» видоизменяет образ, выводя на передний план ту сторону образа, с которой «я могу и больше», с которой «у меня лучше получается». Универсальный эпохальный образ видоизменяется (модифицируется) образующимся лицом в образ эпохально значимой и по требованиям эпохи осуществляемой особой деятельности, профессии. Следовательно, профессиональное различие институализированного образования в целом поддерживает образовательную историю лица.

Однако и здесь замечается некая трудность. Общество, представленное государством, попечительствует не только образованию лица, но и самому себе. Собственная жизнь общества проходит в разделении деятельностей и их согласовании. Общество

заинтересовано постоянно вовлекать в каждую из таких деятельностей лиц, способных ее осуществлять. Со стороны такого интереса, лица *непосредственно* представляются как профессионалы и только профессионалы. Может случиться так, что обозначенный общественный интерес, оставаясь в своей непосредственности (наивности), вытеснит интерес попечения о собственном образовании лица и вследствие этого предписываемый государством образующий образ сведется к кругу только профессиональных качеств. Это проявлялось бы в сокращении общеобразовательных деятельностей (дисциплин) в профессиональных образовательных программах.

Кажется, что речь идет только о расхождении интересов общества и образуемого лица. (Последнее явно заинтересовано образовывать себя не только как профессионала, но и во всей полноте человеческих возможностей.) Однако речь идет еще о расхождении сущностного общественного интереса и общественного интереса, пребывающего в наивности. Наивно непонимание того, что профессиональный образ не самостоятелен, что он является видоизменением (модификацией) эпохального универсального образа человека, и развитость первого возможна только на основании развитости второго. Причем развитие универсального образа не может быть отнесено только на начальный и средний этапы институализированного образования: высшие универсальные способности человека раскрываются *в связи* с раскрытием высших профессиональных способностей и наоборот.

Сущностный общественный интерес всегда поддерживает общеобразовательную составляющую профессионального образования как основу последнего. А наивный общественный интерес в погоне за слишком «профессиональным» рискует остаться без профессионального. Образующий образ, набрасываемый из наивного интереса, прописывается по образцу обнаруживаемых в настоящем общественных деятельностей. Образующееся лицо готовится решать задачи, типичные для одной из таких деятельностей. Но поле общественной деятельности *изменчиво*, и когда только что образованный профессионал выходит в это поле, он сталкивается с задачами, прежде не известными ему. Вероятно, вся карта профессий окажется уже перекроенной и выходящий не найдет своей деятельности или найдет ее в виде, существенно отличающемся от образовательного шаблона. В такой ситуации только *универсальные способности* помогли бы лицу настроить принятый профессиональный образ на решение новых задач, а в случае крайней необходимости — перестроить в другой профессиональный образ (а они, как мы предположили, не вращивались).

Развитый универсальный эпохальный образ человека, лежащий в основании профессионального образа, дает последнему открытость — возможность развития. А профессионал благодаря этому становится адекватным общественно-деятельностной среде по ее динамичности.

#### 4. Современное образование

Обратимся к нашей эпохе, называемой Новым временем, и начнем проговаривать ее основной образ: быть современным человек означает *быть один на один с миром*. Современная нам эпоха является гуманистической в том смысле, что человек этой эпохи только в себе находит основание своего бытия в мире. Не так в прежние эпохи, когда человек полагался то на проблески чудесного (первобытная эпоха), то на мощь пронизывающего и упорядочивающего мир божественного (Древний Восток), то на красоту вечных первообразов сущего (античность), то на любовь не мирского, но открывающегося миру Бога (христианское Средневековье). Современный человек полагается только на себя и на себя берет ответственность за все происходящее в мире. Это не от гордыни современного человека и вообще не по его выбору, но оттого, что ему по ходу истории бытия теперь эпохально выпало быть так, а не иначе.

Будучи один на один с миром, человек обустроивает мир как местность своего обитания. Человек так располагает сущее в мире и самого себя среди сущего, что человеческое бытие в этом расположении возрастает. Возрастание человеческого бытия по мерке Нового времени, опять же, означает открытие и осуществление новых человеческих возможностей обустроивать (перестраивать) мир ради... возрастания человеческого бытия. Властвование человека над миром и самим собой как мирским сущим направлено на возрастание этой же власти. Быть один на один с миром — значит вращаться в круге наращивающего себя мирского властвования.

Мирское властвование человека основано в характерном для современной эпохи складе человеческого мышления — в способности мышления самим собой удостоверить бытие сущего, приоткрывать нераскрытые возможности сущего, замыслить осуществляющее эти возможности переустройство сущего, осмысливать ход и результат переустройства. Так, мыслящее мышление называется *научным*, а взятое как общечеловеческое эпохальное предприятие — наукой. Наука обеспечивает человеку наращивание мирского властвования. Основание своего миробытия человек Нового времени находит в себе как человеке науки.

Современное нам образование образовывает человека в наброске на эпохальный образ *ученого-мироустроителя*. Это значит, что всякий иной образ — будь он образ одной из свершившихся эпох или подобраз современной — осваивается в его научном предпонимании и с мироустанавливающим намерением. Это также значит, что традиционные образующие деятельности человека (например, искусство и религия) отчасти уподобляются науке, а отчасти скромно пребывают в собственных местах, predeterminedенных и контролируемых наукой, безраздельно господствующей на всей образовательной местности современной эпохи.

#### 5. Философия в современном образовании

Философия входит в современное образование *как наука*, причем с расчетом на особое положение по отношению к совокупности всех наук. Это положение, в котором она могла бы обобщать их свершения и методологически их обеспечивать. Если расчет не вполне оправдывается, то возникает сомнение в уместности философии в современном образовании. Но если расчет оправдывается, то философия прекращается как философия.

Дело в том, что научный образ философии и сопутствующий этому образу расчет на ее обобщающе-методологическую деятельность не проистекают из сущности самой философии. Она слишком стара, чтобы быть наукой. Научный образ философии и соответствующий расчет исходят из современной эпохи, меряющей *своей* (научной) меркой и по ходу измерения уподобляющей себе измеряемое. Философия, однако, имеет одну существенную черту, позволяющую ей уподобляться науке. Как и наука, философия полагается на способность человеческого мышления удостоверить само себя и через это самоудоверение удостоверить бытие сущего. Такая черта по праву оказывается для философии визитной карточкой в образовательное содружество наук, где философия до некоторых пределов может приниматься «за свою».

Войдя в современное образование в образе науки, философия изнутри этого внешнего себе образа раскрывает собственный, сущностный образ. Дело науки и дело философии, в общих чертах совпадающие по методу, разнятся по предмету, и эта разность обнаруживается сразу, как только философия берется за *свое* дело. Наука спрашивает о *сущем*, о том, *чему* имеется бытие. Философия спрашивает о бытии, о том, *что* имеется сущему, поскольку оно сущее. Спрашивая о *бытии* сущего, философия не просто осуществляет еще один подход к сущему, но и открывает новое измерение в мыслительном пространстве. В мыслительном измерении науки, напрягаемом вопросом о сущем, сущее измеряется другим сущим. В мыслительном измерении философии, напрягаемом вопросом о бытии, сущее измеряется бытием. Причем измерение сущего сущим само подмерно бытию, и значит, философское измерение более мерно, чем научное.

Не спрашивая о бытии сущего, наука принимает сущее «как есть». А как оно есть науке? Оно умещено в пространстве, проявлено (прямо или косвенно) человеческим чувствам, всегда чем-то (внешним) причинено, открываемо в эксперименте, подвержено математическому исчислению и основанной на нем теории, готово к перелому ради роста человеческих возможностей в мире как собранности такого сущего. О сущем науки не спрашивается (наукой), *в каком смысле* оно есть. «Есть» этого сущего по умолчанию принимается полностью и само становится мерилом бы-

тия. Для науки все не такое не есть (или не есть в той мере, в какой оно не такое).

Наука неизбежно впадает в несуразность, если речь заходит о таких вещах, как Бог, красота, совесть, душа. Получается, что по мерке науки они не имеют бытия или имеют очень мало (существуют только как человечески вымыслы, хотя, возможно, и полезные). Наука может избежать разговора о таких вещах, признавая их эпохально не значимыми. Но наука не может избежать разговора о самой себе. А ведь она, не размещающаяся в пространстве, не воспринимающаяся (в самом существенном) человеческими чувствами, действующая из самой себя (без внешней причинности), не поддающаяся ни эксперименту, ни математическому исчислению, по собственной же мерке тоже оказывается *несуществующей*. Не вымысел ли наука?

Сколь бы наука ни утверждалась в бытии подпечного ей сущего, ее собственное бытие остается под вопросом до тех пор, пока этот вопрос (о бытии) не ставится. Пока благодаря философии не проясняется, в каком смысле *есть* предметное науке сущее, а в каком смысле *есть* сама наука и в каких вообще смыслах можно вести речь о *бытии*. В современную эпоху философия призвана обновить науку как эпохальный способ мышления. Но для этого сама философия должна мыслить глубже и шире, чем мыслит современная эпоха.

Эпоха мыслит в измерении сущего, как оно *уже есть* эпохе. Мыслить глубже эпохи — значит мыслить в измерении бытия, как оно *дается* сущему. Мышление бытия (философия) понимает историчность бытия и в историчности различает тот способ, каким бытие *теперь* дается, способ, определяющий современную эпоху с соответствующими ей (и только ей) укладом сущего и складом мышления.

Эпоха мыслит образы других эпох как свои подобразы, а собственный образ как окончательный. Мыслить шире — значит позволять образам прошлых эпох выступать самостоятельно в их доходящем до современной эпохи историческом ходе. С другой стороны (со стороны будущего), мыслить шире означает относиться к образу современной эпохи (к собственному образу) как такому, который можно и должно преодолеть. В философской широте мышления человек держит свой образ открытым (прошлому и будущему), а такое держание мы и называем свободой.

Из глубины понимания бытия выводиться широту своей свободы — значит заниматься философией. Должна ли философия суетиться о государственных стандартах, предписывающих то больше, то меньше заниматься ею? Пожалуй, нет. Ведь не из государственных стандартов приходит она в образование, а из свободной сущности человека. Должно ли государство беспокоиться о том, чтобы его образовательные предписания соответствовали сущности человека? Пожалуй, да.