



Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Рекомендовано учебно-методическим объединением
по педагогическому образованию в качестве пособия
для студентов учреждений высшего образования,
обучающихся по специальностям профиля А-Педагогика*

Минск 2017

УДК 37(075.8)

ББК 74.00я73

Ф561

А в т о р ы:

В. В. Бущик, А. В. Торхова, А. В. Кузнецов, В. В. Кузнецов

Р е ц е н з е н т ы:

доктор философских наук, профессор, руководитель Центра социально-философских и антропологических исследований Института философии НАН Беларуси *Т. И. Адуло*;

кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и методологии университетского образования ГУО РИВШ *Т. И. Краснова*

Философия образования : пособие / В. В. Бущик [и др.]. –
Ф561 Минск : БГПУ, 2017. – 256 с.
ISBN 978-985-541-283-1

Пособие посвящено анализу проблем новой философской дисциплины – философии образования. В пособии рассмотрена диалектическая взаимосвязь образования и культуры в истории общества. Охарактеризована роль философии в развитии (смене парадигм) социального знания и вытекающих из него исторических стратегий образования. Рассмотрены предпосылки, характерные черты кризиса современного образования и основные направления философии образования. Авторы рассматривают характерные черты формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания и пытаются определить основные задачи образования в свете данной парадигмы.

Адресуется преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам, а также всем интересующимся проблемами философии образования.

УДК 37(075.8)

ББК 74.00я73

ISBN 978-985-541-283-1

© БГПУ, 2017

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, «на всех этапах развития педагогика, как и психология, выступают в качестве практического воплощения определенных философско-мировоззренческих идей в сфере образования. Философия разрабатывает общую теоретическую картину взаимосвязи человека и мира, раскрывает глубинные основания культуры. Педагогика вместе с психологией указывают пути освоения образующейся личностью содержания культуры, необходимого для вхождения в самостоятельную жизнь и плодотворной самореализации. Философия изначально имеет образовательную направленность; в свою очередь педагогика и психология по существу пронизаны философскими идеями о человеке и его единстве с окружающим миром»¹. Поэтому учебное пособие «Философия образования» для магистрантов рассчитана на углубление общемировоззренческой и общеметодологической подготовки будущих педагогов. В современных условиях кризиса техногенной цивилизации возрастает роль образования как системы формирования личности, которая способна оценить масштабы и остроту проблем, поставленных данным кризисом перед человечеством, найти решения данных проблем и осуществить данные решения на практике.

К сожалению, современная стратегия образования, педагогика и педагогическое образование, которые сформировались в условиях устойчивого развития техногенной цивилизации во второй половине XIX в., не способны сыграть данную роль. В середине XIX в. в связи с формированием дисциплинарно организованных естествознания и обществознания произошел разрыв науки и философии. Этот разрыв повлиял на развитие педагогики и педагогического образования, которые прежде были теснейшим образом связаны с философией. В результате превращения образования в автономную сферу социальной жизни общества и выделения педагогики в автономную отрасль обществознания методологическим ориентиром педагогического знания стали сциентизм и технократизм, присущие классической науке XIX в.

¹ Философия. Экспериментальная учебная программа интегрированного модуля для учреждений высшего образования. – М., 2012. – С. 3.

Новые задачи, вставшие перед образованием в условиях кризиса техногенной цивилизации в XX в., и формирование постнеклассического научного мировоззрения, в котором важную роль играет философия, поставили перед теоретиками важную проблему нового синтеза образования, педагогики и педагогического образования, с одной стороны, и философии – с другой. Такой синтез был осуществлен современной философией образования. Поэтому перед магистрантом педагогического вуза стоит задача: теоретически освоить те идеи и концепции, которые наработаны во второй половине XX – начале XXI в. в философии образования и применять их как для решения теоретических проблем современного образования, так и в практике своей педагогической деятельности. Пособие «Философия образования» призвано решить эту задачу.

Основными целями учебного пособия «Философия образования» являются:

- формирование у обучающихся интегрального видения роли образования в современном мире;
- формирование основ мировой философской культуры для решения проблем современной педагогики;
- формирование у молодого ученого-педагога способности к креативному и критическому мышлению в его профессиональной деятельности;
- формирование навыков и умений четко формулировать и философски обосновывать свою педагогическую позицию.

В результате изучения тем учебного пособия «Философия образования» обучающийся должен знать:

- социокультурные предпосылки формирования и содержание основных направлений современной философии образования;
- взаимосвязь парадигм социального знания, стратегий образования и систем педагогического образования в историческом развитии культуры;
- альтернативные подходы к формированию новой стратегии образования в современной философии образования.

В результате освоения тем учебного пособия «Философия образования» обучающийся должен уметь:

- анализировать и оценивать философско-методологический уровень решения фундаментальных задач современного

образования в целом и педагогического образования в особенности;

- выдвигать инновационные идеи, ставить цели и выбирать методы их достижений в процессе своей будущей педагогической деятельности;
- проявлять способность к творчеству в контексте междисциплинарных связей, присущих современной философии образования.

В связи с основными целями и задачами данного учебного пособия «Философия образования» предлагается следующий его план и содержание.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ГЛАВА 1. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ ИСТОРИИ ОБЩЕСТВА

1.1. Роль образования в становлении и развитии общества и человека

Образование в самом широком смысле слова как способность человека интериоризировать (то есть превращать в свои собственные) нормы и регуляторы надбиологического поведения, выработанные человечеством, лежит в основании становления и развития человеческого сообщества. С точки зрения концепции так называемой Большой истории, сама жизнь является лишь стадией процесса эволюции Вселенной. По мнению А. П. Назаретяна, «концепция *Универсальной (Большой) истории* как цельной картины эволюционных процессов от Большого Взрыва до современного общества оформилась в 1980–90-х гг. Ее предпосылками послужили два ключевых достижения в науке XX в. Во-первых, релятивистские модели эволюционной космологии получили косвенные подтверждения (эффект красного смещения, реликтовое излучение и т. д.) и широкое признание.

Идея историзма глубоко проникла в физику и химию: все объекты материального мира, от нуклонов до галактик, стали рассматриваться как временные продукты определенной эволюционной стадии, имеющие свою историю, предысторию и конечную перспективу. Во-вторых, был выявлен ряд механизмов, посредством которых открытые физические системы способны спонтанно удаляться от равновесия с внешней средой и, используя ее ресурсы, стабилизировать неравновесное состояние. Модели самоорганизации сделали предметом интереса едва ли не во всех научных дисциплинах.

В итоге обнаружилось, что социальная (в том числе духовная), биологическая, геологическая и космофизическая истории представляют собой стадии единого эволюционного процесса, пронизанного сквозными векторами, или мегатенденциями. При этом, хотя универсальные тенденции реализовались без нарушения физических законов необратимости (прежде всего, второго начала

термодинамики), их направление не укладывается в парадигму классического естествознания.

...Живое вещество, вероятно, образовалось в очень редких и ограниченных локусах космического пространства, и только одно из миллионов биологических семейств Земли вышло на социальную стадию развития. Но еще А. Эйнштейн обращал внимание на то, что появление живой клетки и цивилизации изменяет состояние Вселенной»¹.

В свою очередь, эволюцию живых систем можно рассматривать как процесс развития способности получения и переработки информации для приспособления к меняющимся условиям окружающей эти системы природной среды. До определенной стадии основным типом эволюции живых организмов являлся процесс изменения биологической наследственности через мутации генотипа данной живой системы. Таким образом, адаптация к окружающей природной среде осуществлялась через изменение природных органов данного вида живых организмов и последующим превращением этого вида в новый вид.

Однако имеются принципиальные недостатки такого вида эволюции. Во-первых, хорошо приспособленные в результате чисто биологической эволюции к определенной экологической нише живые системы неизбежно погибают при резком изменении природных условий, которые характерны для этой экологической ниши (например, 200 млн лет назад практически исчезли все виды динозавров). Во-вторых, с усложнением как природной среды, так и самих живых систем происходит усложнение генетического кода этих живых систем. Но усложнение генетического кода связано с риском роста неизбежных поломок генетического кода в результате многочисленных мутаций, которые также приводят к гибели определенных видов живых организмов. Таким образом, развитие способов получения и переработки информации путем чисто биологической эволюции неизбежно имеет свои ограничения.

¹ Назаретян, А. П. Универсальная (Большая) история – учебный курс и поле междисциплинарного сотрудничества / А. П. Назаретян // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 73–74.

Вот почему на определенной стадии эволюционного процесса живых систем биологическое изменение генотипа начинает все в большей степени дополняться новыми способами получения и переработки информации об окружающей природной среде. Эти способы условно можно назвать обучением, когда представители старшего поколения высших животных «научают» младшее поколение в процессе охоты, игры и др. выживать и существовать в рамках определенной природной среды. Вот почему медведи, волки и другие виды млекопитающих, родившиеся и выращенные в зоопарке, которых затем помещали в природную среду своего обитания, не способны были в этой среде существовать, поскольку не освоили те навыки охоты и приспособления к окружающей среде, без которых это существование невозможно. Таким образом, уже у высших животных наряду с биологической наследственностью все большую роль в их существовании начинает играть так называемая социальная наследственность, которая осуществляется путем научения и подражания. Тем не менее у высших млекопитающих «социальная наследственность» играет подчиненную роль по сравнению с биологической наследственностью. Поведение животного определяется структурой и функциями его организма, что ограничивает индивидуальные вариации его поведения. Животные генетически предопределены к определенному виду своего поведения (волк не ведет себя, как заяц). Иначе дело обстоит с человеком. Все люди относятся к одному виду, поэтому нет никакой генетической предопределенности поведения отдельных человеческих индивидов. Человек может вести себя по меркам любого вида живых организмов. Так, первобытный охотник может применять любые тактики выжидания, подсмотренные им у разных видов хищников. Глубокие различия в поведении людей определяются их принадлежностью к определенным социальным группам, которые возникают в процессе исторического развития общества. В сообществе животных доминирует либо инстинкт самосохранения и продолжения рода, либо эти сообщества не столько сообщества равноценных особей, сколько некие сверхорганизмы, в которых отдельные особи ведут себя по принципу биофизиологического разделения функций (муравьи, пчелы и др.). Человеческое общество

представляет собой общность надбиологическую, основанную на единстве надбиологических норм и правил поведения. Без этих надбиологических норм и правил (культура) не существует и само общество. Эволюцию этих надбиологических норм и правил, а вместе с ними и развитие форм научения и обучения хорошо описывает в своих работах Н. Н. Моисеев, отмечая следующее: «...Мы не располагаем сведениями о том, какова была общественная организация австралопитеков. Но представляя их достаточно слабыми животными, вынужденными обеспечивать свое существование собирательством и охотой, вряд ли можно думать, что они жили малыми семьями. Вероятнее всего, что организационной формой их жизни было стадо, в котором формировались биосоциальные законы, более или менее общие для всех стадных животных. Так лучшие куски доставались самым сильным, самок и детенышей защищало все стадо, а старых и немощных представителей отдавали в качестве естественной дани на съедение хищникам, все тем, кто охотился на двуногих наземных полуобезьян. А в рыцарских турнирах за самку с более слабыми безжалостно расправлялись более сильные и умевшие лучше использовать каменное оружие – у австралопитеков не было инстинкта волка.

Но постепенно организация стадной жизни неолитов по-видимому стала меняться благодаря тому, что главными гарантами благополучия стада делались иные факторы – появляются искусственные орудия – топоры, копья, позднее лук и стрелы... Возникают знания, например, о том, как загнать мамонта в ловушку и обеспечить свое племя – бывшее стадо – запасом пищи.

Таким образом, основой жизни, ее гарантом во все большей степени становятся знания и труд. Именно они обеспечивали расширение экологической ниши и отдаляли границу гомеостазиса. Накопление и передача информации о трудовых навыках и знаниях становится постепенно жизненной необходимостью популяций. А реализоваться эта необходимость не могла с помощью генетической памяти, которая неспособна запомнить благоприобретенную информацию и навыки. Недостаточно было для этого и стадной памяти, о которой я говорил в предыдущих главах и которая реализуется в Процессе обучения по принципу *делай, как я!*

с помощью столь примитивного способа обучения могли передаваться, то есть закрепляться в памяти популяции (стада), разве что самые простые навыки. Например, когда обезьяна использует палку для сбивания бананов, она, так сказать, *обезьянничает*, учится сбивать бананы, подражая своим сородичам. Сложные же знания, например, о свойствах кремня, о том, как его надо разыскивать и как следует обрабатывать, таким способом уже не передать. Чтобы научиться делать кремневые топоры или организовывать коллективную охоту с помощью подобных технических средств, были нужны иные способы закрепления навыков в памяти популяции»¹.

Итак, в человеческом сообществе социальная наследственность, рассматриваемая как трансляция надбиологических норм поведения, знаний и навыков деятельности, становится определяющей в функционировании и развитии общества. Поэтому образование в самом широком смысле этого слова можно ассоциировать с понятием «социальное наследие». По сути дела, образование можно рассматривать как своеобразный социокод воспроизводства и функционирования человеческого сообщества.

Можно выделить принципиальные отличия образования (социального наследия, социокода) от биологического генотипа воспроизводства и функционирования всех видов живых организмов. С точки зрения П. Кууси, «культурная эволюция во многом схожа с биологической, с той разницей, что в первом случае информация передается последующим поколениям не посредством размножения с участием ДНК, а путем подражания, обучения и овладения знанием и навыками. Подобно тому как биологическая эволюция основана на передаче от поколения к поколению неискаженной генетической информации, эволюция культуры связана со способностью сохранять всю накопленную информацию и передавать ее следующему поколению.

Разумеется, в обоих случаях для эволюции просто точной передачи информации еще недостаточно, ведь последняя должна обновляться и изменяться. В культурной эволюции, как и в биологической, возможно случайное появление новой информации – например, когда кто-то непроизвольно обнаруживает новый факт

¹ Моисеев, Н. Н. Современный рационализм / Н. Н. Моисеев. – М., 1995. – С. 175–176.

или открывает новую форму поведения. Однако культурная эволюция не зависит всецело от случая: человек способен активно искать новую информацию, сознательно выбирая направление своих поисков. Он может также получить ее путем размышлений, приходя к новым фактам, взаимосвязям, формам поведения методом дедукции.

Естественный отбор, воздействуя на информацию, способен играть в культурной эволюции ту же роль, что и в биологической. Люди, располагающие информацией, которая повышает их шансы на выживание и продолжение рода, смогут иметь более многочисленное потомство, которому и передадут свои знания. Но распространение информации в ходе культурной эволюции не ограничено репродуктивным процессом. Ведь информация не обязательно передается прямым потомкам: путем подражания или обучения ее может воспринять любой человек. Судьба нового знания будет тем успешнее, чем большее количество людей овладеет им. Как правило, наиболее успешно распространяется информация, облегчающая добычу пищи или самозащиту. Кроме того, история человечества свидетельствует, что всегда была велика потребность в информации, относящейся к способам привлечения индивидов противоположного пола.

Однако успешное распространение информации в ходе культурной эволюции определяется и другими факторами. Так, немалую роль играет форма, в которую облечено новое знание: если оно легко усваивается и запоминается, способно заинтересовать и привлечь, то это существенно способствует его восприятию. Важным стимулом может быть и отношение общественной среды: например, информация, которую передают родители детям в процессе воспитания, распространяется достаточно хорошо, ибо она необходима каждому для существования в коллективе.

В культурной эволюции для устранения вредной информации не требуется гибель индивидов или исчезновение вида. Человек способен понять, что та или иная форма поведения стала невыгодной, и отказаться от нее, способен воспринимать новые идеи взамен устаревших. Информация может быть устранена просто в силу того, что ее не передают следующему поколению, она может быть мыс-

ленно устранена в самый момент своего появления – человек в состоянии обдумывать действия и идеи, а затем логически оценивать, насколько они полезны и целесообразны.

В биологической эволюции доля любых нововведений не должна превышать определенного предела, так как рост количества мутаций приведет к гибели значительной части потомства. В культурной эволюции нововведения не сопряжены с подобным риском, поскольку вредная информация элиминируется гораздо легче. Многие новые генетические признаки, новые свойства могут быть приобретены лишь ценой утраты прежних. Мутация, благодаря которой у птицы появляется клюв, позволяющий раскалывать зернышки, может лишить ее способности ловить насекомых. И, напротив, приобретение новой информации в ходе культурной эволюции обычно не сказывается отрицательно на прежних способностях индивида. В силу этого эволюция культуры может происходить гораздо быстрее, так как новые свойства не вытесняют прежние, а дополняют их, она имеет кумулятивный характер и ее темпы с течением времени должны возрастать.

...Знаменательно, что нынешний внешний облик человека на протяжении длительного времени остается практически неизменным. Культурная эволюция, усовершенствовав поведение человека и тем самым обеспечив ему высокую конкурентоспособность в борьбе за жизнь, сделала ненужными любые изменения человеческого организма, не относящиеся к мозгу и нервным клеткам.

...Человек – единственный продукт культурной эволюции. Следовательно, видоспецифичные характеристики поведения, отличающие человека от всех остальных живых существ, по-видимому, функционально связаны с его способностью использовать культурную эволюцию»¹.

По мнению В. Е. Кемерова, социальное наследие, образование определяет не только функционирование общества в целом, но и поведение, жизнь каждого члена человеческого сообщества уже в первобытном обществе. «Коллективная деятельность, – как отмечает В. Е. Кемеров, – может прерваться в любом звене, если один из участников не поддержит – причем в нужное время, в нужном месте,

¹ Кууси, П. Этот человеческий мир: Пер. с англ. / П. Кууси. – М., 1988. – С. 54–58.

в необходимом порядке – общее дело. На чем же держится эта организация?

Кто-то выслеживает зверя, кто-то устраивает засадную яму, кто-то оттачивает кремниевые наконечники копий. Ни одно из этих действий само по себе не удовлетворяет потребности людей в пище. Лишь все они вместе, выполняемые в определенной последовательности, могут привести к положительному результату. Мыслимый результат охоты, которая еще не завершена, мамонт, который еще не убит, туша, которая еще не разделена, – вот сила, организующая обособленных людей и их обособленные действия. Отдельному охотнику необходимо поддержать общую деятельность, ибо она даст ему пропитание и другие жизненные средства. Если он ее не поддержит, возникнет угроза его собственной жизни.

Общая цель организует, сплачивает, объединяет людей. И связь здесь двусторонняя: не только индивид зависит от коллектива, но и коллектив, успех его деятельности зависят от действий каждого. Выпадение одного звена, одной силы, включенной в общее взаимодействие, может лишить коллектив предметных результатов, оставив вместо реальных вещей воображаемые цели, может обесмыслить весь процесс деятельности. Не будет связи людей – охота обречена на неудачу. Следовательно, вещественные, предметные результаты деятельности зависят от каждого отдельного составляющего ее звена, заложены в согласованности и целенаправленности действий людей»¹.

«История человечества, с точки зрения В. В. Морозова, это бесконечный процесс смены поколений, формаций, культур и цивилизаций. Накопленные ценности духовной и материальной культуры передаются от поколения к поколению»².

В процессе исторического развития общества развивается и система образования как способ передачи культурного наследия от одного поколения к другому. Важной вехой в этом развитии является возникновение педагогического образования в процессе

¹ Кемеров, В. Е. Взаимопонимание / В. Е. Кемеров, Т. Х. Керимов // Хрестоматия по социальной философии. – М., 2001. – С. 270–271.

² Морозов, В. В. Образование как процесс социализации / В. В. Морозов // Философия и культура. – 2012. – № 3. – С. 85–86.

формирования и развития техногенного общества как важнейшего элемента всей системы образования в целом.

В самом деле, если рассматривать культуру как своеобразный социокод воспроизводства и развития современного общества, а систему образования в целом как социокод воспроизводства и развития самой культуры, то приходится рассматривать и педагогическое образование как социокод воспроизводства и развития всей системы образования.

Таким образом, педагогическое образование имплицитно определяет развитие и культуры, и общества на техногенной стадии его развития. Вот почему на переломных этапах развития техногенного общества, после великих социальных и научных революций, когда в процессе осмысления итогов и последствий этих революций возникают новые универсалии культуры и радикально меняются смыслы старых универсалий (онтологии, смыслы понятий истины и заблуждения, добра и зла, красоты и безобразного и др.), внимание как общества, так и философской мысли сосредоточивается на проблемах педагогического образования. Это внимание отнюдь не случайно, поскольку для того, чтобы общественное сознание, которое еще находится в плену старых смыслов универсалий культуры, освоило и включило в себя выработанные в ходе революционных изменений новые смыслы этих универсалий, необходимы радикальные изменения в системе педагогического образования. Педагогическое образование закладывает основы образования в целом, а следовательно, способствует овладению подрастающим поколением новых смыслов универсалий культуры. Именно поэтому Ян Амос Коменский, являясь современником Реформации и новоевропейской философии XVII в. и освоив идеи родоначальников этой философии в лице Р. Декарта и Ф. Бэкона, заложил основы самой системы педагогического образования, а Иоганн Генрих Песталоцци, будучи современником Великой французской революции и немецкой классической философии и синтезировав в своей педагогической концепции идеи Ж.-Ж. Руссо, И. Канта и И. Г. Фихте, стал великим реформатором этого образования.

Педагогические идеи советских реформаторов образования базировались на концепциях марксизма как великого проекта

модерна. Общим устремлением всех новаторов в области образования (от Я. А. Коменского до Э. В. Ильенкова), несмотря на их принципиальные разногласия по самым важным теоретическим вопросам, было стремление решить вопрос о воспитании и образовании нового человека – человека послереволюционной эпохи, человека нового общества, которое возникло в результате великих революций. Этим новаторов объединял также дух бескомпромиссного разрыва с доминировавшими в дореволюционную эпоху системами педагогического образования – средневековыми университетами, механистической концепцией образования XVII–XVIII вв., буржуазной школой XIX – начала XX в.

Таким образом, рассмотрение проблемы о роли образования в процессе становления и развития человечества привело нас к вопросу о роли философии в развитии как культуры (социокода воспроизводства и развития общества), так и образования (социокода воспроизводства и развития культуры).

1.2. Понятие культуры. Роль философии в системе культуры

Понятие культуры является одним из наиболее часто упоминаемых в современных социально-философских концепциях и в то же время одним из наименее четко определенных. Об этом свидетельствуют более двухсот определений понятия культуры, которые используются в современной социальной философии и культурологии.

С одной стороны, такое количество самых разных определений понятия культуры указывает на необычайное многообразие тех феноменов реальности, которые философы и культурологи пытаются охватить с его помощью.

С другой стороны, это многообразие определений понятия культуры характеризует то обстоятельство, что феномены социальной реальности, охватываемые этим понятием, сравнительно недавно стали самостоятельным предметом философского анализа.

Сам термин «культура» появился еще в Античности. Под этим термином понималось все, что было создано деятельностью самого человека, в отличие от того, что было дано ему непосредственно

самой природой. Так, девственный лес, не затронутый деятельностью человека, мог быть обозначен понятием «природа», а обработанное им поле относилось к понятию «культура».

Таким образом, возникновение в глубокой древности термина «культура» означало переломный этап в развитии человечества, который характеризуется процессом перехода от присваивающего хозяйствования к производящему (то есть процессом превращения стихийных сил биосферы Земли в производительные силы самого человеческого общества). Этот процесс в конечном счете вылился в создание сельскохозяйственного производства.

Тем не менее вплоть до начала XIX в. культура и закономерности ее развития не стали самостоятельным предметом философского анализа. Объяснение этого феномена следует искать в том, что в рамках космоцентрической, теоцентрической и естественно-правовой парадигм социального знания общество рассматривалось как элемент, выводимый из целостной системы Космоса, мира, созданного Богом, или механистической Природы, а деятельность человека, для того чтобы считаться разумной, должна была подчиняться вечным и неизменным законам Космоса, Бога и Природы.

Исследование культуры как особой, отличающейся своими закономерностями от природы сферы деятельности человека начинается с эпохи колоссальных социально-экономических и политических изменений конца XVIII–XIX вв. Эта эпоха, как известно, характеризуется Великой французской революцией и промышленным переворотом в Англии. В этот же период происходит вторая глобальная научная революция, приведшая к дисциплинарно организованному научному познанию. Резкое ускорение развития всех социальных процессов, определяемых деятельностью людей, позволило немецкой классической философии выделить культуру в предмет специального анализа. Особую роль в данном процессе сыграла философия И. Канта. Об этом говорит один из самых глубоких знатоков философии Канта и основатель баденской школы неокантианства В. Виндельбанд. Согласно В. Виндельбанду, «под культурой мы в конечном итоге понимаем не что иное, как совокупность всего того, что человеческое сознание, в силу прису-

щей ему разумности, вырабатывает из данного ему материала; центральным же пунктом трансцендентальной философии является выставленное Кантом положение, согласно которому во всем том, что мы привыкли принимать за данное, поскольку оно представляет собой общезначимый опыт, присутствует уже трансцендентальный синтез соответственно законам «сознания вообще», соответственно сверхэмпирическим, предметно значащим формам разума»¹.

Усилиями И. Канта и других представителей немецкой классической философии были сформулированы основные положения новой парадигмы социального знания, пришедшей на смену естественно-правовой парадигме, которая доминировала в общественном знании в XVII–XVIII вв. Условно эту парадигму социального знания можно назвать *культуро-исторической*. Важнейшими характеристиками этой парадигмы являются, *во-первых*, четкое разграничение закономерностей социальных отношений (практического разума, культуры) от естественных законов – механистических законов физики Ньютона (теоретического разума, природы) и, *во-вторых*, анализ этих социальных отношений с точки зрения их поступательного развития (история).

Именно в рамках культууро-исторической парадигмы социального знания культура становится специальным предметом для общественнознания, а история – важнейшим принципом анализа культурных явлений. Поэтому в XIX в. интенсивно формируются многочисленные науки о культуре, которые ранее находились в зачаточном состоянии: этнография, археология, искусствоведение и т. д. В это же время выдвигаются и многочисленные версии исторического развития человечества, к числу которых относится исторический материализм К. Маркса.

В рамках культууро-исторической парадигмы социального знания формируются деятельностный и аксиологический подходы к изучению культуры. В самом деле, с одной стороны, все ценности культуры возникают в результате социальной деятельности человека, в самом широком смысле этого понятия, а с другой – особенностью социальной активности человека в отличие от биологического

¹ Виндельбанд, В. Философия культуры и трансцендентальный идеализм / В. Виндельбанд // Культурология XX век: Антология. М., 1995. – С. 62.

функционирования его организма является то обстоятельство, что эта активность определяется ценностями культуры в виде норм, правил, традиций и т. д.

Наиболее четко ценностный, или аксиологический, подход к анализу феномена культуры выражен в работах представителей баденской школы неокантианства конца XIX–XX вв. В. Виндельбанда, Г. Риккерта и др. Так, с точки зрения Г. Риккерта, «слова «природа» и «культура» далеко не однозначны, в особенности же понятие природы может быть точнее определено лишь через понятие, которому его в данном случае противопоставляют. Мы лучше всего избежим кажущейся произвольности в употреблении слова «природа», если будем придерживаться сперва первоначального его значения. Продукты природы – то, что свободно произрастает из земли. Продукты же культуры производит поле, которое человек вспахал и засеял. Следовательно, природа есть совокупность всего того, что возникло само собой, само родилось и предоставлено собственному росту. Противоположностью природе в этом смысле является культура, как то, что или непосредственно создано человеком, действующим сообразно оцененным им целям, или оно уже существовало раньше, по крайней мере сознательно взлелеяно им ради связанной с ним ценности.

Как бы широко мы ни понимали эту противоположность, сущность ее всегда остается неизменной: во всех явлениях культуры мы всегда найдем воплощение какой-нибудь признанной человеком ценности, ради которой эти явления или созданы, или, если они уже существовали раньше, взлелеяны человеком; и наоборот, все, что возникло и выросло само по себе, может быть рассматриваемо вне всякого отношения к ценностям, а если оно и на самом деле есть не что иное, как природа, то и должно быть рассматриваемо таким образом. В объектах культуры, следовательно, заложены (haften) ценности»¹.

В то же время аксиологическому подходу к исследованию ценностей культуры присущи достаточно серьезные противоречия и недостатки. Об этих противоречиях аксиологического определения

¹ Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт // Культурология XX век: Антология. М., 1995. – С. 69.

культуры говорит один из известных советских философов О. Г. Дробницкий: «Независимо от того, трактуется ли ценность как свойство самого предмета, значение этого предмета для человека или как отношение человека к предмету, сюда относится круг явлений, который нам всем хорошо известен. Это материальное благо предмета потребления, стоимость продукта труда, являющегося товаром, положительное или отрицательное значения общественного явления, прогрессивный или реакционный смысл исторического события, эстетические свойства природных объектов и произведений искусства, моральное достоинство объекта нравственной оценки (поступка, личности, мотива и т. п.) и некоторые другие явления. С другой стороны, под ценностями также понимают определенные феномены общественного сознания: социально-политические, правовые, моральные, эстетические, религиозные нормативы, принципы, идеалы, оценки и их критерии.

...Пока продукт находится в процессе производства, совершает путь к потребителю и противостоит ему в качестве внешнего ему предмета, он на какое-то время застывает в этом качестве возможности.

...Но в силу противоречивости исторического процесса, социальных антагонизмов, присущих классовому обществу, различных форм социального отчуждения может случиться и так, что эта возможность остается нереализованной. Осуществление возможности, потенциально заложенной в предмете и выраженной в ценностных представлениях, бесконечно удаляется от реальной действительности, бытия человека. Предмет потребления из-за своей недоступности для потребителя как бы застывает в виде противостоящего ему богатства, становится объектом неутоленной страсти. Духовная культура, выработанная предшествующими поколениями, иногда омертвляется в виде “культурного наследия прошлого”, совокупности догматизированных принципов, не используемых реально в практической жизнедеятельности людей, косный канон, не подлежащий критическому, творческому освоению. Моральный идеал оборачивается недоступным для “простых смертных”, совершенством, осуществление которого переносят на “святых”, великих деятелей прошлого или настоящего, которым

затем начинают поклоняться. Произведение искусства, рассматриваемое просто как уникальный и неповторимый образец, как застывший отпечаток прошлого низводится до положения музейного экспоната, не имеющего отношения к реальной практической деятельности современного человека»¹.

Итак, все ценности культуры создаются человеком для их освоения. При этом существует принципиальное отличие в освоении человеком материальных и духовных ценностей. Материальные ценности потребляются, поскольку они созданы, прежде всего, для удовлетворения материальных потребностей человека, необходимых для его существования в качестве материального объекта. Для освоения духовных ценностей требуется их распрямление, то есть включение опредмеченной в духовной ценности деятельности творца этой ценности в деятельность того человека, который ее осваивает. Например, книга может рассматриваться как материальный объект, и человек может освоить ее как любую материальную ценность, в частности сжечь ее, для того чтобы удовлетворить материальную потребность в обогреве своего тела или жилища. Однако главная ее ценность заключается в том, что она представляет собой плод духовной деятельности ее творца. Освоить книгу как духовную ценность можно, только включив деятельность автора в систему своей собственной деятельности. Тем самым человек, распрямивший ценность духовной культуры, обогащает свою собственную деятельность, включает смысл того сообщения, которое содержится в книге, в свое собственное сознание, в свой личностный опыт. В то же время, перерабатывая в своем сознании духовные ценности культуры своей эпохи, включая эти ценности в свой личностный опыт, человек способен опредметить свою собственную деятельность в качестве ценности культуры, то есть сам стать одним из создателей этих ценностей. Таким образом, все ценности культуры имеют смысл и значение для человека только в том случае, если эти ценности могут удовлетворять его материальные потребности или превращаться в процессе их распрямления в его собственную деятельность. Необходимость

¹ Дробницкий, О. Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей / О. Г. Дробницкий // Проблема ценности в философии. – М. : Л., 1966. – С. 26, 34–35

в пересмотре смыслов духовных ценностей культуры, в «переоценке всех ценностей» возникает тогда, когда эти ценности уже не могут быть включены в творческую деятельность новых поколений людей. Когда, как отмечает О. Г. Дробницкий, они «омертвляются» и превращаются в музейный экспонат.

Итак, деятельностный и аксиологический подходы к определению понятия культуры, к изучению ее развития затрагивают разные стороны этого сложного социального феномена. Деятельностный подход делает акценты на динамике развития культуры и на активности субъекта культурного процесса, аксиологический же подход – на преемственности в развитии культуры и на необходимости освоения актором культурного процесса ценностей предшествующей культурной традиции.

В сущности, все остальные определения понятия культуры и подходы к изучению ее развития, доминирующие в современных культурологических исследованиях, выделяют и подчеркивают отдельные стороны этого сложного социального феномена. Так, психоаналитический подход к определению понятия культуры, предложенный З. Фрейдом, делает акцент на социализаторской функции культуры, на интериоризации норм культурной жизни общества отдельным человеческим индивидом, на превращении биопсихической энергии, данной человеческому организму природой, в созидательную активность личности.

Семиотический подход к анализу культуры, прежде всего, делает акцент на коммуникативной сущности культуры, на том обстоятельстве, что социальная коммуникация, с *одной стороны*, образует фундамент культуры, а с *другой* – сама может осуществляться только в определенной культурной среде.

Игровая концепция культуры, выдвинутая выдающимся нидерландским философом и историком Й. Хёйзингой, делает акцент на творческом характере восприятия и развития культуры человеком.

Важную роль в развитии культуры играет диалектика взаимосвязи традиций и новаций в системе культуры. Роль традиций в современной культуре, в которой, на первый взгляд, преобладают новации, исследует в своих работах один из крупнейших современных западных социологов Э. Гидденс. По мнению Э. Гидденса,

«Все традиции, и я это утверждаю, являются выдуманными. Ни одно из традиционных обществ не было традиционным от начала и до конца, а причин для изобретения традиций и обычаев существует множество. Не следует думать, что намеренное создание традиций характерно лишь для Нового и Новейшего времени. Более того, в любых традициях присутствует элемент власти, созданы они искусственно или нет. Короли, императоры, священники издавна занимались изобретением традиций, выгодных для себя и придающих их положению легитимность.

Мнение о том, что традиции не подвластны переменам – просто миф. Традиции не только со временем эволюционируют, но и подвержены резкому, внезапному изменению и трансформации. Если можно так выразиться, они все время изобретаются заново»¹.

На сегодняшний день интегральное понятие культуры, учитывающее и синтезирующее разнообразные подходы к ее исследованию, дает в своих работах выдающийся отечественный философ В. С. Стёпин. Как отмечает В. С. Стёпин, «любые крупные перемены в человеческой жизнедеятельности предполагают изменение культуры. Внешне она предстает как сложная смесь взаимодействующих между собой знаний, предписаний, норм, образцов деятельности, идей, проблем, верований, обобщенных видений мира и т. д. Вырабатываемые в различных сферах культуры (науке, обыденном познании, техническом творчестве, искусстве, религиозном и нравственном сознании и т. д.), они обладают регулятивной функцией по отношению к различным видам деятельности, поведения и общения людей. В этом смысле можно говорить о культуре как сложноорганизованном наборе надбиологических программ человеческой жизнедеятельности, программ, в соответствии с которыми осуществляются определенные виды деятельности, поведения и общения.

В свою очередь, воспроизводство этих видов обеспечивает воспроизводство соответствующего типа общества. Культура хранит, транслирует, генерирует программы деятельности, поведения и общения, которые составляют совокупный социально-исторический

¹ Гидденс, Э. Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс / Пер. с англ. – М., 2004. – С. 56–57.

опыт. Она фиксирует их в форме различных знаковых систем, имеющих смысл и значение. В качестве таких систем могут выступать любые компоненты человеческой деятельности (орудия труда, образцы операций, продукты деятельности, опредмечивающие ее цели, сами индивиды, выступающие как носители некоторых социальных норм и образцов поведения и деятельности, естественный язык, различные виды искусственных языков и т. д.)»¹.

Исходя из своей концепции культуры как совокупности надбиологических программ деятельности человека и общества и универсалий культуры как системообразующих акторов культуры, В. С. Стёпин определяет роль философии в системе культуры: «Если бы общество не менялось, если бы оно воспроизводилось веками и тысячелетиями на одних и тех же основаниях, то в таком обществе философия, может быть, была бы и не нужна. Кстати, такие цивилизации были в истории. Например, в Древнем Египте философии не было. Было мировоззрение, были мифы, но люди обходились без философии. В лучшем случае можно говорить о ее зародышевых формах, да и то с натяжкой. Но когда общество динамично, когда наступают переломы в социальной жизни, когда меняется образ жизни, человеческие связи и коммуникации, способы отношения к природе, – вот тогда философия становится, если угодно, не просто абстрактным теоретическим занятием, а совершенно практическим делом. Она нужна для того, чтобы отыскать новые основы человеческой деятельности и тем самым преодолеть кризисы, которые периодически возникают в развитии общества»².

Таким образом, философия, с точки зрения В. С. Стёпина, «выступает рефлексией над мировоззренческими универсалиями, базисными ценностями культуры. То, что здравому смыслу эпохи представляется само собой разумеющимся, философия проблематизирует. Она выявляет универсалии культуры, выясняет их смыслы, выносит их на суд разума, критически анализирует и порождает их новые смыслы»³.

¹ Стёпин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Стёпин. – М., 2000. – С. 267–268.

² Философия в современной культуре: новые перспективы: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 25.

³ Там же. – С. 27.

В определении философии как рефлексии над универсалиями культуры, через которую сама культура как бы ищет новые пути своего развития, снимается та неопределенность этого понятия, которая была связана с многообразием обликов философии в ее историческом развитии. Это многообразие определений философии, которые давали ей мыслители прошлого, связано с тем, что философия каждый раз выдвигала те задачи, которые стояли перед культурой на определенном этапе ее развития. Решая эти задачи, философия приобретала такие черты, которые были характерны именно для данного этапа развития культуры. Поэтому понятие философии отождествлялось с понятием знания и науки в досократической философии и с понятием метафизики в философии Аристотеля; с понятием искусства жизни в эллинистический период развития античной философии и с богопознанием в неоплатонической и средневековой философии; с методологией научного познания в Новое время и с проблемами кризиса техногенного общества в современный период.

Кроме того, данное определение понятия философии связывает ее социальную значимость с представлением о философии как сущностной характеристики бытия человека. По сути, и великий мыслитель, создающий грандиозную философскую систему, и «простой» человек, задумывающийся о смысле собственной жизни, ставят и решают одни и те же вопросы. Отличие между ними заключается лишь в том, что великий мыслитель, ставя перед собой эти вопросы, не удовлетворяется расхожими ответами на них, которые содержатся в культуре его времени. Он, находясь в состоянии мучительного поиска ответов на фундаментальные вопросы о смысле бытия, начинает критику оснований доминирующей культурной традиции, в результате которой происходит изменение смыслов универсалий культуры, проясняются альтернативные пути развития человеческого общества. Вот почему острая потребность в философии возникает всякий раз в переломные периоды истории, когда перед обществом открываются неизведанные пути его дальнейшего развития.

Данное определение понятия философии выводит нас и на решение проблемы роли социальной философии в системе совре-

менного философского знания. Поскольку изменения смыслов основных философских понятий в этом определении связываются с динамикой развития культуры и общества, постольку социальная философия, круг проблем которой непосредственно связан с анализом этой динамики, является ключом к пониманию меняющейся проблематики других философских дисциплин – онтологии, гносеологии и философской антропологии. Наконец, в современном глобализирующемся мире, в котором существует и долгое время еще будет сохраняться культурное многообразие различных народов и регионов земного шара, актуальной становится задача диалога культур, культурного взаимопонимания между народами. Попытки Запада осуществить культурный империализм в так называемых странах третьего мира путем насаждения стереотипов (не всегда самых лучших) западной культуры вызывают обратную реакцию в виде экстремизма и религиозного фундаментализма. Это ведет к росту международной напряженности, терроризму и прочим бедствиям современного мира. Поэтому для преодоления культурных и социальных кризисов современности требуется диалог культурных традиций. В этом диалоге решающую роль должна сыграть философия как рефлексия над универсалиями культуры. В процессе этой рефлексии будет осуществлен возможный синтез культурных традиций различных регионов и народов земного шара. Впрочем, до второй половины XX в. проблема диалога культур стояла перед самим Западом, поскольку очагом двух мировых войн первой половины XX в. являлась именно Западная Европа.

Необходимость в философском осмыслении универсалий культуры возникает на переломных этапах развития общества, когда требуется пересмотр основных ценностей культуры, поэтому не вызывает удивления то обстоятельство, что великие философские концепции появляются именно в эти периоды исторического развития человечества. Поскольку радикальные трансформации культурных ценностей инициируют необходимость изменения способов трансляции ценностей культуры от одного поколения к другому, не вызывает удивления и тот факт, что величайшие философы прошлого (Конфуций, создатели Упанишад, Платон, Аристотель, Ф. Аквинский, Р. Декарт, Ж.-Ж. Руссо и др.) были

и величайшими реформаторами в области образования. Но для того, чтобы понять смысл их реформаторской деятельности в области образования, возникает необходимость рассмотреть диалектическую взаимосвязь этапов развития общества, исторических типов мировоззрения и исторических стратегий образования.

1.3. Диалектика взаимосвязи этапов развития общества, исторических форм мировоззрения и культуры, парадигм социального и естественно-научного знания и исторических стратегий образования

Трансформация образования и ее роль в системе культуры определяется развитием как самого человечества, так и развитием обществознания и естествознания на каждом этапе истории общества. Представления о прошлом, настоящем и будущем общества существовали еще в системе мифологического мышления до возникновения философии. В рамках мифологического мышления события прошлого, настоящего и будущего истолковываются как вмешательство потусторонних сил в жизнь первобытного человеческого коллектива и в жизнь отдельного индивида. Здесь можно вспомнить гомеровского Одиссея, судьбой которого властно распоряжаются олимпийские боги. Поскольку жизнь первобытного коллектива в архаический период человеческой истории практически полностью зависела от изменчивой окружающей природной среды – сильной засухи или, наоборот, затоплений, вызванных проливными дождями, то в мифических сказаниях был четко выражен эсхатологический мотив – повествования о конце света (например, миф о всемирном потопе). В то же время во многих мифах существуют представления о том, что историю можно начать как бы с чистого листа, зачеркнув все прошлые ошибки и неудачи.

Возникновение философии, которое произошло на достаточно поздних этапах развития аграрно-традиционного общества, и доминирование в ранних философских учениях мифо-космоцентрической концепции мироустройства определили и концепцию исторического развития общества. Мыслители как бы встраивают общество в Космос как целостную систему, управляемую вечными

и абсолютными законами. Этим законам подчиняются даже боги, олицетворявшие стихийные силы природы. Кроме того, философы рассматривают Космос как организмическое целое – аналог живой природы, то есть биосферы Земли. Поэтому и история общества рассматривается ими как аналог циклического функционирования биосферы (зарождение, расцвет, упадок, гибель – весна, лето, осень, зима).

Возникновение христианства и доминирование в эпоху Средневековья теоцентрической модели мира, построенной на христианской теологии, изменяет и картину исторического развития общества. В христианской теологии миссия Иисуса Христа рассматривается как событие всемирно-исторического масштаба. Поэтому вся предшествующая история до жизни Иисуса на Земле рассматривается как подготовка этой миссии, а вся последующая история после земной жизни Иисуса как торжество христианства во всемирном масштабе, вплоть до второго пришествия и Страшного суда. Поэтому история понимается уже не как замкнутый цикл (поскольку просветленное учением Христа общество не может возвратиться к дохристианскому состоянию), а как стрела времени, направленная ко второму пришествию и тысячелетнему царству Христа на Земле.

В Новое время в связи с секуляризацией социальной мысли и доминированием естественно-правовой парадигмы социального знания, основывающейся на картезианско-ньютонианской картине мира, история человечества рассматривается как разделенная на три периода:

- 1) период естественного или дообщественного состояния;
- 2) период существующего общественного состояния, которое не соответствует природе человека и естественным законам, дедуцируемым человеческим разумом, и возникает в результате случайных событий человеческой истории;
- 3) период подлинно разумного общественного состояния, когда просвещенное светом разума общество исправляет ошибки своего исторического развития.

Таким образом, история рассматривается как цепь ошибок и заблуждений человека, где только иногда, по выражению Вольтера, выпадают счастливые времена.

Однако после Великой французской революции, которая одновременно была и торжеством просветительской мысли (в процессе революции были осуществлены проекты французских просветителей), и ее глубочайшим поражением (проекты просветителей были осуществлены не путем мирного просвещения, а путем насильственной кровавой революции), в социальном мышлении начала XIX в. происходят глубокие трансформации. Пересматриваются и естественно-правовая теория общества, и концепции исторического развития. Независимо друг от друга французские историки первой половины XIX в. О. Тьерри, Ф. Гизо, О. Минье, один из консервативных критиков французской революции Э. Бёрк, представители немецкой классической философии (И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг, Г. Гегель), родоначальники позитивизма О. Конт и Г. Спенсер, критикуя «разум» Просвещения, отрицают просветительскую мысль, о неразумности прошлой истории человечества и находят свою логику в случайных, на первый взгляд, событиях истории.

Однако концепция исторического развития человечества, предложенная К. Марксом и Ф. Энгельсом, была своеобразным переворотом во взглядах на общество. Влияние исторической концепции Маркса на всю социальную мысль второй половины XIX–XX вв. подчеркивает создатель концепции постиндустриального общества Д. Белл: «Я подвергся нападкам советских идеологов, потому что они считали, что я антимарксист. Но я вовсе не антимарксист. Как может ученый-социолог быть антимарксистом? Многие в марксистском анализе социальных и производственных структур сохранило свое значение и вошло в современные теории, как и результаты любых других глубоких концептуальных обобщений. Я бы скорее назвал себя постмарксистом, в том смысле, что я воспринял достаточно много марксистских представлений о социуме. Как я уже когда-то писал, марксистский анализ дает поразительно точную картину капиталистического общества в период между 1950-ми и 1970-ми годами. Марксистские пророчества о развитии производительных сил сбываются. Именно это происходит сегодня и будет происходить в следующем столетии»¹.

¹ Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М., 1999. – С. XLI–XLII.

Несмотря на все многообразие концепций исторического развития общества, в философской мысли XX в. можно выделить два направления: *технологический детерминизм* и *цивилизационный подход*, которые, на наш взгляд, доминируют в современной философии истории. *Технологический детерминизм* является своеобразным ответом на все увеличивающуюся роль науки в жизни современного общества. Наука, как предсказывал еще в середине XIX в. К. Маркс, превратилась в конце XX в. в главную производительную силу общества. Сокращение временных расстояний между фундаментальными научными открытиями, созданием на их основе новых технологий и внедрением этих технологий в промышленное производство радикально изменяет все сферы жизни общества. Именно поэтому представители технологического детерминизма видят решение всех проблем современного общества в дальнейшем и ускоренном развитии науки и новых технологий. Среди многочисленных сторонников концепций технологического детерминизма ведущую роль играл Д. Белл.

Второе направление философии истории XX в., *цивилизационный подход*, появилось как альтернатива оптимистическим прогнозам технологического детерминизма и явилось ответом на вызовы, которые преподнес человечеству XX век. Уже Первая мировая война показала, что новые технологии могут быть применены не только во благо, но и во зло человеческому сообществу. Вторая мировая война выявила то обстоятельство, что прогресс в области науки и новые технологии отнюдь не идут рука об руку с прогрессом в области морали и духовной жизни общества. Самая передовая в области образования и научных исследований страна Европы, Германия, совершила такие зверства, которые не пришли бы в голову самому свирепому завоевателю прошлых эпох. Наконец, изобретение ядерного оружия, холодная война, когда человечество было поставлено перед бездной самоуничтожения, окончательно подорвали веру в прогрессивное развитие человечества.

Появление в 1918 г. знаменитой книги О. Шпенглера под характерным названием «*Закат Европы*» было одним из первых проявлений так называемого *цивилизационного подхода* к изучению истории. Одной из главных особенностей цивилизационного под-

хода к изучению истории общества является идея циклического развития цивилизаций как исторических социокультурных образований человеческого сообщества. В основу развития цивилизаций представители цивилизационного подхода обычно кладут явления духовной культуры. Так, например, О. Шпенглер – такую форму культуротворчества, как искусство, А. Тойнби – религию. В настоящее время, пожалуй, одним из главных представителей концепции цивилизационного развития является американский философ С. Хантингтон. Рассматривая конфликты и противоречия современной эпохи, С. Хантингтон видит их источник в конфликте цивилизаций, которые опираются в своем развитии на разные базовые культурные ценности, прежде всего религиозные.

Если концепции технологического детерминизма являются в известной степени идеологиями космополитического либерализма и тех кругов Запада, которые заинтересованы в глобализации мировой экономики, то концепции цивилизационного подхода выражают интересы консерваторов, опасаящихся того, что в процессе глобализации Запад утратит свои позиции на мировой арене.

Марксизм, который на протяжении трех четвертей XX в. был доминирующей методологией в области обществознания в целом (особенно в области изучения истории), к концу XX в. утратил практически полностью свое влияние не только как программа социальных преобразований, но и как методология исторического познания. Причины такого крушения марксизма и то, к каким последствиям это крушение привело, анализирует И. Валлерстайн.

«Победы марксистов над анархистами в рамках социалистических и рабочих движений и “политических” националистов над националистами “культурными” в рамках различных националистических движений были победами сил, выступавших за бюрократизацию революции, то есть за создание постоянных организаций, различными способами подготавливающих почву для захвата политической власти». Но, продолжает И. Валлерстайн, «к началу XX века оказалось, что единственной помехой на пути революций стали сами революционные движения. Это отнюдь не значит, что данные движения не обеспечивали проведения в жизнь [отдельных]

важных реформ. Обеспечивали. Однако они не могли трансформировать систему. Откладывая ее трансформацию до греческих календ, они превратились в гаранта ее стабильности... Результатом прозрения стало повсеместное разочарование в государстве, четко проявившееся в 1990-е годы... Падение «старых левых» продемонстрировало их явную неспособность противостоять поляризации миро-системы, особенно во всемирном масштабе. Неолибералы воспользовались этим, заявив, что данная проблема может быть решена на основе их программы. Эта претензия абсолютно безосновательна, ибо по сути программа неолибералов лишь подчеркивает невиданные темпы происходящей в миро-системе экономической, социальной и демографической поляризации. Более того, их нынешнее наступление возродило процесс поляризации в пределах богатых стран, относительно долго сдерживаемый государством благосостояния, причем особенно явно – в период с 1945 по 1970 г. Вместе с растущей поляризацией пришла и нарастающая иммиграция с Юга (включающего и то, что раньше именовалось Востоком) на Север, несмотря на все новые и новые законодательные и административные барьеры, воздвигаемые на пути легальной миграции»¹.

Общим недостатком и философии истории догматизированного марксизма, и так называемых старых левых, и современных концепций технологического детерминизма, и цивилизационного анализа развития общества является их представление об истории как о некоем запрограммированном процессе: рассматривается ли этот процесс как линейный прогресс общества или как циклический процесс рождения, расцвета и упадка великих цивилизаций. Однако в начале XX в. уже существовала иная трактовка философии истории марксизма, которую представляет один из родоначальников так называемого западного марксизма Г. Лукач. Исторический материализм Г. Лукач рассматривает как методологию анализа развития капиталистического общества, которая в малой степени может быть применена к анализу истории иных стадий развития человечества, в которых действуют другие исторические закономерности. Кроме

¹ Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн. – М., 2004. – С. 120, 125.

того, Лукач подчеркивает, что, с точки зрения самого Маркса, переход от капитализма к иной стадии развития общества отнюдь не обеспечивается только развитием технологий (как об этом твердят представители технологического детерминизма), а является итогом осознания пролетариатом своей исторической миссии и решительных действий против существующего социального неравенства и экономической эксплуатации.

В современной философской и социологической мысли пробивает себе путь идея о том, что история человечества не запрограммирована железными историческими закономерностями, что она является продуктом творческой деятельности самих членов общества.

Развивая свою концепцию динамики мировых систем, которая, на наш взгляд, наиболее адекватно описывает современные процессы глобализации, И. Валлерстайн показывает, что современная мир-экономическая система как разновидность открытой неравновесной системы не обладает определенностью своего дальнейшего развития. Поэтому оно зависит от выбора, который должны сделать и каждый отдельный человек, и все общество в целом.

Но если общество представляет собой *открытую* неравновесную систему, то оно должно воздействовать на другие системы и в то же время испытывать воздействие с их стороны. При этом, с точки зрения синергетики, на которую как методологическую базу своих исторических исследований опираются И. Валлерстайн и другие представители современной социальной мысли, система, находящаяся в неравновесном состоянии, способна от небольшого воздействия извне или выйти на более высокую ступень своей организации, или очень быстрыми темпами деградировать и даже распасться. Но с какой системой прежде всего связано глобализирующееся человечество? Конечно, с биосферой Земли, в рамках которой оно появилось и исторически эволюционировало. Но современная мир-экономика, которая может существовать только путем непрерывной экспансии вовне, в виде роста промышленного производства, столкнулась с ограниченными возможностями биосферы.

Уже в начале 20-х гг. XX в. В. И. Вернадский отмечал основные недостатки исторических концепций развития общества, господ-

ствующих в общественном сознании его времени. Он писал, что «в общежитии обычно говорят о человеке как о свободно живущем и передвигающемся на нашей планете индивидууме, который свободно строит свою историю. До сих пор историки, вообще ученые гуманитарных наук, а в известной мере и биологи, сознательно не считаются с законами природы биосферы – той земной оболочки, где может только существовать жизнь. Стихийно человек от нее не отделим. И эта неразрывность только теперь начинает перед нами точно выясняться.

В действительности ни один живой организм в свободном состоянии на Земле не находится. Все эти организмы неразрывно и непрерывно связаны – прежде всего *питанием* и *дыханием* – с окружающей их материально-энергетической средой. Вне ее в природных условиях они существовать не могут.

Человечество как живое вещество неразрывно связано с материально-энергетическими процессами определенной геологической оболочки земли – с ее *биосферой*. Оно не может физически быть от нее независимым ни на одну минуту»¹.

Учение В. И. Вернадского об эволюции биосферы Земли и об итоге этой эволюции – появление ноосферы как новой оболочки Земли – оказали большое влияние на формирование концепции коэволюции природы и общества.

Введение самого термина «коэволюция природы и общества» и дальнейшая разработка концепции взаимосвязи природы и общества в процессе истории принадлежит академику Н. Н. Моисееву:

«...Мы уже затронули проблему глобального гомеостазиса, необходимость рассматривать человечество как единый организм и сформулировали принцип обоюдной эволюции, или коэволюции человека и биосферы. Этот принцип, конечно, включает в себя и тезис о сосуществовании человека и биосферы, без которого любые слова о едином организме и коэволюции будут лишь сотрясением воздуха. На современном этапе развития цивилизации уже невозможно, опасно пренебрегать теснейшей взаимосвязью процессов эволюции биосферы и человеческого общества.

¹ Вернадский, В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М., 1988. – С. 132, 504–505.

В силу своей чрезвычайной общности и неоднозначности термин «коэволюция» требует пояснений. Конечно, его смысл существенно отличается от представлений Римского клуба об ограниченной эволюции, или тайм-ауте, которые часто фигурируют в качестве альтернативы современному неконтролируемому росту энерго-вооруженности и промышленного потенциала человечества. Я уже высказывал свое убеждение в том, что существование вида *homo sapiens* нельзя мыслить без дальнейшего развития производительных сил и без возрастающего воздействия на окружающую среду.

Сама возможность коэволюции требует прежде всего того, чтобы скорость изменения параметров биосферы под воздействием антропогенных факторов не была слишком высокой. Она должна допускать адаптацию человека к изменяющимся внешним условиям. И, напротив, изменение внешних условий существования человека вследствие антропогенных воздействий также должно носить адаптационный характер целенаправленного изменения параметров биосферы»¹.

В начале XXI в. синтез концепции коэволюции, теории Большого взрыва и глобального эволюционизма, концепции нелинейного развития открытых неравновесных систем И. Пригожина, осуществляемый многими отечественными и зарубежными учеными разных областей науки, привел к теории Универсальной, или Большой, истории².

Обобщая и дополняя различные версии концепции коэволюции, можно сделать следующие выводы.

Всю историю человечества, с точки зрения сторонников концепции коэволюции природы и общества, можно охарактеризовать как процесс постепенного превращения сил природы в силы самого человеческого общества. Так, на начальных фазах развития человечества (*архаическое общество*) человек социализирует, превращает в социальные силы биологическую и психическую энергию своего

¹ Моисеев, Н. Н. Человек, Среда, Общество / Н. Н. Моисеев. – М., 1982. – С. 196–200.

² Назаретян, А. П. Универсальная (Большая) история – учебный курс и поле междисциплинарного сотрудничества / А. П. Назаретян // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 72–79.

собственного, данного природой, организма. В результате этого процесса возникает как общество, так и сам социальный индивид. Второй этап развития человечества (*традиционно-аграрное общество*) характеризуется тем, что человек начинает контролировать и превращать в социальные силы энергию живой природы – биосферу Земли. В результате возникают такие виды хозяйственной деятельности человека, как земледелие и скотоводство, появляется прибавочный продукт, формируются первые цивилизации и государства. Но поскольку контролировать силы живой природы можно только подчиняясь циклам и как бы вторя ритмам биосферы Земли, данный тип общества характеризуется повторяющимися циклами своей хозяйственной и социальной жизни, приверженностью к традиционализму в своем духовном развитии. Классическим выражением духовной жизни такого типа общества является восточная философия.

Наконец, в Европе XIV–XVIII вв. закладываются социальные и культурные предпосылки возникновения так называемого *техногенного общества*, когда человек с помощью новой техники начинает осваивать космические силы природы. В качестве таковых рассматриваются такие силы, которые связаны не только с функционированием биосферы Земли, а определяются закономерностями, действующими во всей Вселенной: силы пара, электричества, химических реакций, ядерной энергии. После первого промышленного переворота конца XVIII – первой половины XIX в. этот тип общества окончательно побеждает. Процесс экономического, следовательно, и социального развития ускоряется невиданными темпами. Именно в эту эпоху и появляется феномен научной и социальной революции, когда социальные структуры и формы духовной жизни традиционно-аграрного общества не способны быстро перестраиваться в соответствии с этими темпами, подвергаются беспощадной ломке и заменяются более гибкими социальными структурами и новыми научными идеями, способными к быстрой перестройке и развитию.

Следует отметить, что в концепции коэволюции переход от одной стадии взаимодействия природы и общества (и одновременно от одной стадии организации самого общества) к другой связан

с фундаментальными кризисами, которые в теории динамических систем получили название бифуркации. Так, Н. Н. Моисеев утверждает: «Процесс бифуркации – это всегда процесс катастрофической перестройки системы. Его последствия практически непредсказуемы, поскольку память системы оказывается ослабленной, а роль случайных факторов резко усилена»¹.

Согласно концепции коэволюции Н. Н. Моисеева, само возникновение человеческого сообщества – архаического общества, в котором происходит социализация биопсихической энергии самого проточеловеческого общества – связано с процессом бифуркации:

«... На заре палеолита на Земле существовало уже не просто умное животное – стал формироваться человек. Появились каменный топор, умение владеть огнем, навыки коллективной охоты. И в то же время наш предок еще жил под властью законов, закодированных в его генетическом механизме, как и у любого животного, ведущего стадный образ жизни, законами, несовместимыми с теми техническими возможностями, которые обрел наш предок. Потенциал его развития казался исчерпанным. Однако произошел новый перелом в траектории развития нашего предка, который не только был непредсказуем, но и не заставил себя ждать. Он оказался связанным с утверждением табу «не убий», которое много позднее превратилось в заповедь, принятую однажды всеми народами, всеми религиями»².

По мнению Н. Н. Моисеева и ряда историков, исследующих первобытное общество, те стада протолюдей, которые не сумели подчинить свои биологические инстинкты, «зоологический индивидуализм» отдельных членов этого стада надбиологическим нормам, характерным для социальной жизни общества, в конечном счете, взаимно истребили друг друга. В результате выжили те орды и отдельные виды неоантропов, которые сумели жестко поставить под социальный контроль (социализировать) биопсихическую энергию отдельных своих членов³.

¹ Моисеев, Н. Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 3.

² Там же. – С. 4.

³ Никитенко П. Г. Цивилизационный процесс под углом зрения / П. Г. Никитенко, И. Л. Андреев. – Минск, 2002. – С. 27, 161.

Переход от архаического к аграрно-традиционному обществу Н. Н. Моисеев также связывает с бифуркацией в развитии человечества в его взаимосвязи с природой:

«Последняя глобальная бифуркация произошла накануне писанной истории. Она хорошо изучена и получила название неолитической революции. Так же, как и перестройка эволюционного процесса времен палеолита, она была вызвана внутренними причинами. Я бы даже сказал – техногенными факторами: человек усовершенствовал технологию обработки камня и создал метательное оружие. Эти обстоятельства имели самые катастрофические последствия: человек за относительно короткое время сделался абсолютным гегемоном, монополистом в животном мире и полностью использовал возможности новой техники, как и в палеолите, когда он изобрел каменный топор. В результате он быстро извел крупных копытных – основу своего рациона и поставил свой биологический вид на грань голодного вымирания. Количество населения, судя по сопоставлению неолитических и палеолитических стоянок, сократилось во много раз. Человека могла постигнуть судьба любого вида, сделавшегося монополистом в своей экологической нише: он должен был либо погибнуть, либо найти другую нишу.

Как во времена палеолитического кризиса нельзя было предсказать, что выход может быть найден в форме табу «не убий!», так и теперь, в период неолитического кризиса, выход был найден, и при этом совершенно неожиданный. Человечество изобрело земледелие, а через пару тысяч лет и скотоводство»¹.

Точно также, с нашей точки зрения, в результате бифуркации в Западной Европе в XIV–XVIII вв. произошел переход от аграрно-традиционного к техногенному типу общества.

Как известно, вплоть до XV в. Западная Европа являлась как бы задворками великих мировых цивилизаций. Даже в эпоху Римской империи, когда отдельные регионы Западной Европы были включены в качестве провинций в состав этой империи, центром ее экономической и культурной жизни была не Западная Европа, а неко-

¹ Моисеев, Н. Н. Логика динамических систем и развитие природы и общества / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1999. – № 4. – С. 8.

торые регионы Южной Европы (Греция и Италия), бывшие великие цивилизации Ближнего Востока и Северная Африка. Это обстоятельство было вызвано тем, что для успешной хозяйственной деятельности в рамках традиционно-аграрного общества климатические условия Западной Европы (не говоря уже о северной и восточной ее части) были намного хуже, нежели на юге Европы, Ближнем Востоке, тем более в Индии или Южном Китае. Именно этим объясняется основной маршрут великого переселения западноевропейских народов в IV–X вв. и основное направление их экспансии под знаменем крестовых походов в XI–XIII вв. Неудача крестовых походов и аграрное перенаселение, с одной стороны, обрекало Западную Европу на стагнацию в условиях традиционно-аграрного производства, а с другой – толкало ее к созданию новых форм взаимосвязи природы и общества для успешной хозяйственной деятельности. Переходу западноевропейского общества на рельсы техногенного развития способствовали также особенности социального и культурного развития Западной Европы в Средние века. Социальные условия европейского феодализма не создавали необходимых предпосылок для централизации Западной Европы под скипетром императора. Этому противилась и католическая церковь. В свою очередь, наличие политической децентрализации способствовало конкуренции социальных групп средневековой Европы в поиске выхода из тупика традиционно-аграрного общества.

Культурным достоянием Европы являлось христианство как высшее достижение всех древнейших цивилизаций. Несмотря на догматизацию и варваризацию христианства в Средневековье, в нем сохранялся мощный критический потенциал, необходимый для выдвижения новых идей не только в духовно-религиозной сфере, но и в социально-экономической и политической областях.

Таким образом, с точки зрения концепции коэволюции, кризис современного техногенного общества есть не что иное, как очередная бифуркация человечества, как открытой динамически развивающейся неравновесной системы. Но по своему значению и по своим последствиям бифуркация техногенного общества напоминает только первую бифуркацию, приведшую к формированию самого общества.

Следует отметить, что поскольку современное человечество через процесс глобализации стремительно превращается в единое мировое сообщество, то социальный эгоизм отдельных этносов, государств, экономических и военных союзов, разными путями добивающихся для себя экономических, социальных и иных привилегий при растущей мощи человечества в целом, может при определенных обстоятельствах повернуть эту мощь против самого человечества точно также, как орудия труда первобытного человека-неандертальца превратились в орудия убийства себе подобных. Поэтому чтобы избежать судьбы пралюдей, современное человечество должно подавить социальный эгоизм военно-экономических союзов, этносов, социальных групп и отдельных индивидов, подчинив их главной задаче – выживанию и процветанию человечества на Земле.

Перед человечеством стоят грозные опасности, чреватые глобальной катастрофой, за которой может последовать исчезновение человечества как биосферной популяции. Однако обстоятельство, что до сих пор оно преодолеvalo бифуркационные периоды своего развития, наполняет нас надеждой на то, что и кризис современной техногенной цивилизации может быть преодолен.

Следует отметить, что человеческое сообщество не просто сложная открытая и динамически развивающаяся система, а целостность, способная рефлексировать над своим способом развития и, следовательно, предвидеть негативные последствия своего инерционного развития. Через смену исторических типов мировоззрения, в рамках которых осуществляется этот процесс саморефлексии, общество способно создавать новые программы своей деятельности в условиях бифуркационного периода развития. Осуществляя эти программы на практике, общество способно изменять как процессы своего собственного функционирования, так и способы своего взаимодействия с природой.

Итак, архаическое, аграрно-традиционное и техногенное общества – это достаточно устойчивые типы как взаимодействия общества с природой, так и социальной организации. Каждому из данных трех типов общества соответствует определенный тип мировоззрения, формирующийся на основе данного отношения этого общества

к природе и данных отношений людей друг с другом. Так, в архаическом обществе единственным типом мировоззрения является мифологический тип, в аграрно-традиционном господствующим типом мировоззрения является религиозный, а в техногенном – научный. Следует отметить, что раз возникнув, тот или иной тип мировоззрения не исчезает полностью, но продолжает оказывать свое влияние на общественное сознание определенных социальных слоев. Тем не менее доминирующим типом является тот, который наиболее адекватен для определенной стадии общественных отношений, возникающих на основе определенного отношения общества к природе.

Часто в философской литературе, помимо названных типов мировоззрения, называют еще и философский тип. Необходимо отметить, что выделение философии как особого типа мировоззрения не совсем теоретически корректно. Во-первых, философия является скорее не мировоззрением, а рефлексией над господствующим типом мировоззрения, в результате которой данный тип мировоззрения или приобретает теоретическую стройность и системную взаимосвязанность своих частей или начинает критиковаться и уступать место другому типу мировоззрения. Во-вторых, философия всегда была делом достаточно ограниченного круга членов общества, оказывающих небольшое влияние на сознание и мировоззрение широких масс населения. Ее влияние росло только в транзитивные эпохи, когда один тип мировоззрения уступал доминирующее место другому исторически сложившемуся типу мировоззрения.

В свою очередь, определенный тип мировоззрения складывается в результате практического взаимодействия человека с окружающей его природной средой. Так, мифологический тип мировоззрения складывается и развивается в условиях формирования самого человеческого сообщества на начальной (архаической) стадии его развития.

Особенности мифологического мышления определяются практически полной зависимостью человека и общества на архаической стадии его развития от стихийных сил природных процессов. Любое резкое изменение природных условий – климатические аномалии,

исчезновение диких животных из лесов или рыбы из рек – могут поставить на грань выживаемости сообщество охотников, рыболовов и собирателей. От этой почти абсолютной зависимости человека от случайных изменений природных процессов и проистекает отмеченная выше невыделенность в общественном сознании первобытного общества социальных и природных процессов. Поэтому первобытным человеком социальные нормы, регулирующие жизнь первобытного общества, воспринимаются как нормы самих анимистических сил природы. Нарушение этих норм даже одним членом общества может привести к гибели весь первобытный род. Именно поэтому в первобытном обществе не может существовать институт личности, утверждающий автономию отдельного индивида по отношению к социальному целому.

Однако практически полная зависимость архаического сообщества от природы обеспечивает социальное равенство всех членов этого общества и специфику так называемого первобытного коммунизма, на которую указывают многие исследователи мифологического мышления. В самом деле, практически полная зависимость первобытного коллектива от окружающей природной среды делают необходимым его единство, исключающее одновременно и автономию индивида по отношению к социальному целому и в то же время любой вид социального неравенства.

Превращение в мифологическом мышлении социальных норм в природно-сверхъестественные нормы жизни общества способствует «очеловечиванию», социализации самого индивида, поскольку эти нормы регулируют биологические инстинкты индивида, подчиняют его стихийные природные характеристики социальным отношениям и связям, делают человеческое существо социальным. Именно поэтому, на наш взгляд, мифологическое социальное сознание играет прогрессивную роль на ранних этапах истории человечества. Даже небольшие племена с самой примитивной орудийной технологией демонстрируют очень развитую систему социальных отношений и морально-нравственных норм.

Мифологическое мышление, несмотря на ряд характеристик, отличающих его от религиозного или научного мышления, не является чем-то единым и законченным. Как и любая форма духовной

жизни общества, являющаяся одновременно отражением и системой организации социальных отношений, мифологическое мышление проходит ряд стадий своего развития. Можно выделить: мифологию архаического общества – собирателей, охотников и рыболовов; мифологию земледельческих и скотоводческих народов; наконец, мифологию ранних цивилизаций. Все эти стадии имеют свою систему мифологического мышления.

Следует также отметить, что, хотя между мифологическим сознанием и религией существует прямая связь и наследственность, тем не менее миф и религия не тождественны. Об этом говорит один из самых глубоких знатоков мифа А. Ф. Лосев: «Миф не есть религиозный символ, потому что религия есть вера в сверхчувственный мир и жизнь согласно этой вере, включая определенного рода мораль, быт, магию, обряды и таинства, и вообще культ. Миф же ничего сверхчувственного в себе не содержит, не требует никакой веры. Вера предполагает какую-либо противоположность того, кто верит, и того, во что верят. Мифологическое же сознание развивается еще до этого противопоставления, и поэтому здесь – и не вера, и не знание, но свое собственное, хотя и вполне оригинальное, сознание. С точки зрения первобытного человека, еще не дошедшего до разделения веры и знания, всякий мифологический объект настолько достоверен и очевиден, что речь здесь должна идти не о вере, но о полном отождествлении человека с окружающей его средой, то есть природой и обществом. Не будучи магической операцией, миф тем более не включает в себя никакой обрядности. Магическая операция есть буквальная или субстанциональная реализация мифа. Обряд не является даже и такой реализацией мифа, хотя первоначально он от нее неотделим. Это уже некоторого рода драматизация мифа, предполагающая его более или менее близкое воспроизведение действий, танца, жестикуляции и молитвы. Магия, обряд, религия и миф представляют собой принципиально различные явления, которые не только развиваются часто вполне самостоятельно, но даже и враждуют между собой»¹.

¹ Лосев, А. Ф. Мифология / А. Ф. Лосев // Философская энциклопедия. – М., 1964. – Т. 3. – С. 458.

Отмечая отличительные особенности мифологического и религиозного типов мировоззрения, Л. Н. Митрохин пишет: «Описание существенных признаков и персонажей мифологии обнаруживает примечательную особенность, а именно ее едва ли не полное совпадение с характеристиками ранних форм религии. Шаг за шагом, однако, происходит размежевание мифологических и религиозных персонажей в перспективе формирования доминирующего впоследствии теизма: все более жесткое и принципиальное расщепление и противопоставление тела и духа, священного и профанного, земного и небесного. В этом смысле можно говорить о постепенной смене эпохи мифологии эпохой религии»¹.

Но что же предопределило разложение мифологического мировоззрения и формирование религиозного?

Во-первых, как утверждал К. Маркс, всякая мифология преодолевает, подчиняет и формирует силы природы в воображении с помощью воображения; она исчезает, следовательно, с действительным господством над этими силами. Поэтому радикальное изменение взаимосвязи общества и природы, которое связано с неолитической революцией (выплавка металлов, появление земледелия и скотоводства) – когда человек из пассивного потребителя готовых даров природы превращается в ее активного преобразователя и начинает во все большей степени контролировать силы живой природы, превращая их в силы самого общества, – приводит к разложению мифологического мышления.

Постепенно из мифа выделяется сфера духовной деятельности, связанная с накоплением и переработкой в форме понятий знаний человека о мире, которая противопоставила себя тому, что относилось к сфере веры в сверхъестественное. Так разрушался синкретизм мифологического мышления, в котором не существовало демаркационной линии, отделяющей естественное от сверхъестественного. Слова «мифос» и «логос», которые во времена Гомера (X в. до н. э.) были синонимами и могли быть переведены как *сказ*, *сказание*, становятся уже во времена первых древнегреческих фило-

¹ Митрохин, Л. Н. Христианство и политика / Л. Н. Митрохин. – М., 2003. – С. 131.

софов (конец VII–VI в. до н. э.) антонимами: мифос превращается в сказку, а логос – в логику.

Во-вторых, с развитием производящего хозяйства и появлением прибавочного продукта начинается процесс социальной дифференциации и распада первобытной общины. Поэтому миф, который на ранних этапах был одним из средств сплочения родовой общины в единое социальное целое, уже не мог оставаться средством подчинения интересов индивидов этому социальному целому – первобытному роду, поскольку его уже больше не существовало. Постепенно миф превращался в одно из средств господства одних социальных сил рождающегося антагонистического общества над другими. Этому способствовал процесс переработки старых мифологических сказаний в идеологию господствующих социальных групп. Идеи теогонии – происхождения богов, иерархизации мифологических богов и героев, отражающие в мифической форме реальные процессы становления социального неравенства, являлись духовными репрезентациями этого процесса.

В-третьих, происходящий в разлагающемся архаическом обществе процесс разделения умственного и физического труда закрепляет духовное господство одних социальных слоев над другими, поскольку духовное производство находится исключительно в руках господствующих социальных групп. Появление письменности окончательно отделяет от духовного творчества и производства подавляющее большинство населения первых раннеклассовых государств. Отныне традиции духовной деятельности и продукты духовного производства находятся всецело под контролем господствующих социальных групп.

Таким образом, в период перехода общества от архаической стадии развития к первым аграрно-традиционным цивилизациям зарождается и развивается новый исторический тип мировоззрения – религиозный. Но в то же самое время выявляются и зачатки рационального внерелигиозного знания о мире. При этом только на достаточно поздних этапах развития традиционно-аграрного общества (VIII–III в. до н. э.) грань между естественным и сверхъестественным, объективным знанием и религиозной верой становится настолько очевидной, что требуется новая форма теоретического

знания, способная связать в единое целое эти расходящиеся типы мировоззрения – философия.

Можно согласиться с Г. В. Хлебниковым, что в эпоху своего становления «любая система философии, заслуживающая этого названия, была прежде всего теологией, причем рациональной и философской теологией, не только утверждавшей, но и доказывающей свои тезисы»¹. Таким образом, философия в начале своего возникновения и в период своего развития является теоретической основой как веры в сверхъестественное, так и знания о естественных процессах, протекающих в природе и обществе. Тем самым в условиях аграрно-традиционных цивилизаций она связывает религиозную веру и преднаучное знание.

С возникновением техногенного общества новоевропейская философия XVII–XVIII вв. играет главную роль в становлении и развитии научного типа мировоззрения, который в начале XIX в. становится господствующим в этом обществе, поскольку сама наука превращается в главную производительную силу общества.

Так формируются основные исторические типы мировоззрений. Однако свой отпечаток на исторические типы мировоззрений откладывают определенные факторы. Во-первых, это особенности развития аграрно-традиционных цивилизаций на Востоке (Древний Китай и Древняя Индия) и на Западе (Древняя Греция, эпоха эллинизма и Римской империи, западноевропейский феодализм). И, во-вторых, ускоренная динамика развития техногенного общества, проходящего принципиально отличающиеся друг от друга фазы своего исторического развития, – доиндустриальную, индустриальную и постиндустриальную. В связи с этим уместно, наряду с понятием исторических типов мировоззрения, для анализа духовного развития общества ввести понятие парадигмы социального знания. Данное понятие будет более точно определять особенности мировоззрения как восточных, так и западных типов аграрно-традиционных цивилизаций, а также этапы становления и развития научного типа мировоззрения, характерного для техногенного общества.

¹ Хлебников, Г. В. Античная философская теология / Г. В. Хлебников. – М., 2007. – С. 8.

Основания парадигмы социального знания образуют представления и понятия о бытии, структуре универсума, в который включено и само общество, о познании вообще и социальном познании в частности, о природе человека. На их основе формируются представления и понятия о сущности социального, взаимосвязи общества и природы, об отношениях общества и личности, о ценностях духовной культуры, социальных идеалах и перспективах дальнейшего развития общества. В свою очередь, на основе второго круга понятий и представлений формируются взгляды и социальные теории о политической организации, социальной структуре, об этапах исторического развития, о взаимодействии социальных групп.

Включая в рабочее определение понятия парадигмы социального знания термин «представление», мы хотим подчеркнуть следующий принципиальный момент. В отличие от естествознания, которое базируется на основе научной методологии и в определении которого уместен только термин «понятие», социальное знание возникает с появлением самого человека и общества. Естественно, что на ранних стадиях развития общества не существовало никакой науки. Поэтому в тот период эти знания могли выражаться только через коллективные представления людей о самих себе, об обществе и природе. На последующих этапах развития социального знания наряду с понятиями, которые разрабатываются социальными теоретиками, в общественном сознании на его обыденном, эмпирическом уровне существуют представления, с помощью которых большинство членов общества ориентируется в конкретной социальной ситуации. В свою очередь, эти представления через систему социокультурных учреждений (церковь, школа, СМИ) определяются во многом теми теоретическими понятиями, которые вырабатываются социальными мыслителями.

Радикальные изменения в обществе приводят к тому, что понятия, с помощью которых социальные теоретики до сих пор объясняли социальные процессы и делали прогнозы на будущее, теряют свое значение. Поэтому представления большинства членов общества, коренящиеся, в конечно счете, в этих теоретических постулатах, не могут обеспечить ориентацию их носителям в меняющейся социальной среде. Все это приводит к критике прежней

парадигмы социального знания и выдвижению новых идей и понятий, которые впоследствии станут составными элементами будущей новой парадигмы социального знания.

В процессе смены парадигм в естествознании новая парадигма, хотя и не без борьбы, вытесняет старую парадигму из мышления научного сообщества. Так, картезианство в свое время вытеснило полностью аристотелевскую физику, само картезианство к середине XVIII в. вытесняется ньютонианством, которое, в свою очередь, было вытеснено в связи с научной революцией начала XX в. В социальном знании старые парадигмы никогда не могут быть полностью вытеснены из сознания членов общества и даже из мышления многих социальных теоретиков.

Хотя новая парадигма социального знания и занимает доминирующее положение в сознании большинства членов общества и большинства теоретиков, старые парадигмы окончательно не вытесняются, если и оттесняются на периферию общественного сознания. Очень часто аргументы, почерпнутые из старых парадигм социального знания, используются в идеологической борьбе в интересах тех социальных слоев, которые утратили перспективы в процессе общественного развития.

Поскольку смена парадигм социального знания связана с радикальными изменениями в развитии общества, исторические формы парадигм, безусловно, определяются тем типом социума, в общественном сознании которого эти парадигмы господствуют. Исходя из этого предположения и на основе изучения истории общественной мысли, мы можем выделить шесть исторических типов (в истории общественной мысли Европы) парадигм социального знания: мифологическую, мифокосмоцентрическую, теоцентрическую, естественно-правовую, культурно-историческую и формирующуюся в настоящее время эколого-футурологическую.

Первая парадигма социального знания, безусловно, присуща ранним формам социальных отношений – так называемому архаическому обществу. *Вторая парадигма* связана с возникновением на востоке и на западе Старого света раннеклассовых государств. *Теоцентрическая парадигма* социального знания сложилась в конце эпохи античности и господствовала в Европе в эпоху Средневековья.

Естественно-правовая парадигма социального знания сложилась в Западной Европе в середине XVIII в. и оставалась доминирующей вплоть до середины XIX в. Она характерна для общества переходного типа, осуществляющего движение от традиционно-аграрного к техногенному укладу. Наконец, в период промышленного переворота (середина XIX в.), а следовательно, начала становления и развития техногенного общества вплоть до его расцвета в середине XX в., доминирующую роль в социальном знании играет *культуро-историческая парадигма*. В последней трети XX – начала XXI в. очевидным для большинства населения стал кризис техногенного общества, проявляющийся в таких своих симптомах, как глобальные проблемы современности. Эти проблемы ставят на повестку дня вопрос о выживаемости человека на Земле. Поэтому усилиями представителей разных обществоведческих дисциплин формируется в настоящее время *эколого-футурологическая парадигма* социального знания.

Типы мировоззрения и парадигмы социального знания определяют исторические стратегии образования. Особенности этих стратегий, формирующихся под влиянием парадигм социального знания, мы рассмотрим далее.

ГЛАВА 2. ФИЛОСОФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРЫ

2.1. Роль философии в развитии (смене парадигм) социального знания и формировании идеалов и принципов образования

Как известно, само понятие «парадигма» было введено в философский лексикон в начале 60-х годов прошлого века выдающимся историком науки и философом Т. Куном. Пытаясь осмыслить феномен научной революции, который был четко зафиксирован его предшественниками еще в начале XX в. в связи с эпохальными работами в области физической теории А. Эйнштейна, М. Планка, Н. Бора, В. Гейзенберга и др., Т. Кун рассматривал этот феномен как процесс смены парадигм научного познания. Под парадигмой научного познания Кун понимал систему понятий, описывающих научную картину мира и определенную методологию научного исследования. Однако следует отметить, что работы Т. Куна в области истории естественных наук были инспирированы исследованиями в области истории философии и духовной жизни общества, начатыми еще в XIX в. в период крушения метафизических притязаний философии на абсолютное знание. В ряду мыслителей, которые начали рассматривать историю философии не как набор мнений и точек зрения на бытие, познание и человека, а как закономерный процесс развития философского знания и мышления, переходящий от одной стадии к другой, безусловно, первое место принадлежит Г. В. Ф. Гегелю. Огромная роль в выяснении исторического процесса развития философии и научного познания принадлежит родоначальнику позитивистской философии О. Конту. В своей концепции трех стадий развития человеческого духа (теологической, метафизической и позитивной) Конт, по сути дела, впервые выделил основные парадигмы социального знания. Обосновывая необходимость создания новой науки об обществе (социологии), О. Конт указывал на то, что со времен Ньютона естественно-научные дисциплины вступили в третью, позитивную, или научную, стадию развития человеческого духа. А обществоведение, в отличие от них, находится еще в пределах ме-

тафизической стадии, пытаюсь вместо конкретного изучения процессов социальных изменений, продолжать метафизические спекуляции о некой вечной и неизменной природе человека, общества и государства.

Важную лепту в изучение развития социального знания и стадий, или парадигм, этого знания внес выдающийся социолог и философ начала XX в. М. Вебер, исследуя исторические типы рационального поведения человека. В этой связи следует отметить и работы Э. Кассирера, рассматривающего исторические изменения символических картин мира в связи с развитием европейского общества. Однако наиболее выдающийся вклад в изучение стадий, или парадигм, развития социального знания внес К. Маркс. Точную характеристику значения интеллектуального наследия Маркса для исследования развития общественного сознания вообще и социального знания в частности дает известный советский философ М. К. Мамардашвили.

С точки зрения М. К. Мамардашвили, «Маркс совершенно особо представлял себе социальные системы: в каждом случае он строил свое исследование так, что уже в исходном пункте имел дело с системами, реализующимися и функционирующими посредством сознания, то есть такими, которые содержат в себе свои же отображения в качестве необходимого элемента (или, иначе говоря, включают в себя сознание наблюдателя в качестве внутреннего элемента собственного действия). Этого рода системами и были для него, по определению, социально-экономические системы. Отсюда оказалось возможным рассматривать сознание как функцию, атрибут социальных систем деятельности, выводя его содержание и формообразования из переплетения и дифференциации связей системы, а не из простого отображения объекта в восприятии субъекта»¹.

Однако, несмотря на исследования своих предшественников в области истории философии и общественной мысли, заслуги Т. Куна в изучении процесса развития научного знания бесспорны. Начиная с его работ, процесс развития естественно-научного знания, которое долгое время считалось образцом научного знания в целом,

¹ Мамардашвили, М. Анализ сознания в работах Маркса / М. Мамардашвили // Как я понимаю философию. – М., 1993. – С. 252.

рассматривается не как кумулятивный (от лат. *cumulatio* – увеличение, скопление) эволюционный процесс нарастания знаний о мире, в котором трудно выделить отдельные, четко отличающиеся друг от друга стадии развития, а как процесс революционный. Этот процесс характеризуется тем, что не столько к старым естественно-научным знаниям приращиваются новые, сколько радикально меняются общетеоретические системы научных знаний, общие картины мира и даже идеалы и нормы самой научности. Согласно Т. Куну, «переход от парадигмы в кризисный период к новой парадигме, от которой может родиться новая традиция нормальной науки, представляет собой процесс далеко не кумулятивный и не такой, который мог бы быть осуществлен посредством более четкой разработки или расширения старой парадигмы. ...Историки, которые отмечали этот момент научного развития, подчеркивали его сходство с изменением целостного зрительного образа – гештальта: «Штрихи на бумаге, которые, как казалось раньше, изображают птицу, увиденные во второй раз, напоминают антилопу, или наоборот». Однако эта аналогия может быть обманчивой. Ученые не видят нечто как что-то иное, напротив, они просто видят это нечто... Кроме того, ученый не обладает свободой “переключать” по своей воле зрительный образ между различными способами восприятия. Тем не менее смена образа – особенно потому, что сегодня она так хорошо знакома, – представляет собой полезный элементарный прототип того, что происходит при крупном изменении парадигмы. ...Политические революции начинаются с роста сознания (часто ограничиваемого некоторой частью политического сообщества), что существующие институты перестали адекватно реагировать на проблемы, поставленные средой, которую они же отчасти создали. Научные революции во многом точно так же начинаются с возрастания сознания, опять-таки часто ограниченного узким подразделением научного сообщества, что существующая парадигма перестала адекватно функционировать при исследовании того аспекта природы, к которому сама эта парадигма раньше проложила путь. И в политическом и в научном развитии осознание нарушения функции, которое может привести к кризису, составляет предпосылку революции»¹.

¹ Кун, Т. Структура научных революций / Пер. с англ. – СПб.; М., 2003. – С. 135–136.

Если Т. Кун сосредоточился на проблемах научных революций, приводящих к смене парадигм научного знания в области естествознания, то выдающийся мыслитель второй половины XX в. М. Фуко основное внимание уделяет проблемам обществознания, показывая, что и в области обществознания речь идет не об эволюционном накоплении знаний о человеке и обществе, а о революционном процессе смены эпистем (парадигм) социального знания. По мнению М. Фуко, «археологическое исследование обнаруживает два крупных разрыва в *эпистеме* западной культуры: во-первых, разрыв, знаменующий начало классической эпохи (около середины XVII в.), а во-вторых, тот, которым в начале XIX века обозначается порог нашей современности. Порядок, на основе которого мы мыслим, имеет иной способ бытия, чем порядок, присущий классической эпохе. Если нам и может казаться, что происходит почти непрерывное движение европейского *ratio*, начиная с Возрождения и вплоть до наших дней. ...Так или иначе, вся эта квазинепрерывность на уровне идей и тем, несомненно, оказывается исключительно поверхностным явлением; на археологическом же уровне выясняется, что система позитивностей изменилась во всем своем объеме на стыке XVIII и XIX веков. Дело не в предполагаемом прогрессе разума, а в том, что существенно изменился способ бытия вещей и порядка, который, распределяя их, предоставляет их знанию»¹.

Таким образом, начиная с работ Куна и Фуко, процесс развития научного знания рассматривается не как кумулятивный эволюционный процесс нарастания знаний о мире, а как процесс революционный, в результате которого не столько к старым научным знаниям приращиваются новые, сколько радикально меняются общетеоретические системы научных знаний.

Следует отметить, что Т. Кун и М. Фуко только вскользь упоминают о социокультурных предпосылках и общеполитических концепциях, обосновывающих смену парадигм (эпистем) научного знания, сосредотачиваясь главным образом на внутринаучных процессах, определяющих научную революцию. На наш взгляд, не сбрасывая со счетов внутринаучные парадоксы, которые застав-

¹ Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – М., 1977. – С. 35.

ляют ученых, пытающихся разрешить их, менять в конечном счете парадигму научного знания, огромную роль в научных революциях особенно в области социального знания играют, с одной стороны, резко меняющиеся социокультурные условия жизни большинства членов общества, а с другой – фундаментальные философские концепции. Используя эти концепции, социальные теоретики пытаются построить новую систему понятий и представлений, с помощью которых можно было бы ориентироваться и делать прогнозы в резко изменившейся социальной ситуации.

С точки зрения В. С. Стёпина, «перестройка оснований науки не является актом внезапной смены парадигмы (как это считает Т. Кун), а представляет собой процесс, который начинается задолго до непосредственного преобразования норм исследования и научной картины мира. Начальной фазой этого процесса является философское осмысление тенденций научного развития, рефлексия над основаниями культуры и движение в поле собственно философских проблем, позволяющее философии наметить контуры будущих идеалов научного познания и выработать категориальные структуры, закладывающие фундамент для построения новых научных картин мира»¹.

Безусловно, свою лепту в формирование новой парадигмы социального знания вносили и вносят представители всех сфер культуры. Ими являются политические деятели, религиозные мыслители, великие моралисты, знаменитости в области искусства, представители естественных и общественных дисциплин и даже носители обыденного, повседневного сознания, к которым относится подавляющее большинство членов общества, поскольку они интуитивно понимают противоречивость и неоднозначность прежде надежных социальных ориентиров в радикально меняющемся обществе. Но все же главную и определяющую роль в формировании новой парадигмы социального знания играет философия. Поскольку философия является рефлексией над универсалиями культуры² (такими как бытие, познание, человек, общество и т. д.), то основными функциями философии выступают: экспликация на основе синтеза

¹ Стёпин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Стёпин. – М., 2000. – С. 577.

² Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – С. 910.

всех сфер познавательной деятельности человека (наука, искусство, религия, эмпирические знания и т. д.) смыслов универсалий культуры, критический анализ этих смыслов и, наконец, выдвижение новых смыслов универсалий культуры.

Через философию сама развивающаяся культура ищет новые пути своего развития. Поэтому в формировании каждой новой парадигмы социального знания (естественно, за исключением мифологической парадигмы) философия играет ключевую роль. При этом следует отметить, что в философии задолго до того, как та или иная парадигма социального знания станет доминирующей в общественном сознании определенной исторической эпохи, уже закладываются теоретические и методологические основы данной парадигмы. Так, уже само появление философии в Древней Греции, древней Индии и Древнем Китае в VII–IV в. до н. э. свидетельствует о кризисе мифологического мышления, до того господствующего в общественном сознании, и необходимости поиска новых социальных ориентиров и идеалов, выходящих за пределы мифа. Так формируются основы космоцентрической парадигмы социального мышления, в которой общество рассматривается как часть мирового целого, управляемого вечными и неизменными законами бытия, которым следуют даже боги.

Господство теоцентрической парадигмы социального знания в Западной Европе большинство историков общественной мысли относят к эпохе Средневековья, когда христианство определяло все формы духовной жизни средневекового общества. Однако, как известно, христианство возникло уже в период поздней античности в границах Римской империи и являлось первым в истории духовным синтезом восточной религиозной мысли и поздней античной философии.

Слабость древнееврейского государства перед угрозой набегов могущественных врагов, слабость централизованной государственной власти (в отличие от Древнего Египта и Древней Вавилонии), которая не смогла поставить под свой контроль идеологические движения своего времени, приводят с VII в. до н. э. к появлению феномена пророческого движения. Как утверждают историки, пророки древней Иудеи, которых было гораздо больше, чем тех, кто

был назван в Ветхом Завете, явились организаторами политической, социальной и идеологической жизни этой страны¹.

Поскольку пророки рассматривали себя (а их последователи рассматривали самих пророков) как непосредственных трансляторов решений всемогущего Бога, то пророческое движение бросало вызов традиционному жречеству, которое брало на себя функции обслуживания культа и во всех древневосточных деспотиях узурпировало посреднические функции между богами и обществом. С точки зрения ветхозаветных пророков, существует всемогущий Бог, не терпящий поклонения никаким иным богам и перед абсолютной мощью и волей которого любая земная иерархия и любая земная власть ничего не значат. Тем самым они подрывали всю систему древневосточных религиозных верований, переносящих земную иерархию на небеса и обожествлявших верховного правителя этих государств.

Из этого вытекает своеобразный социальный критицизм ветхозаветных пророчеств, отмечаемый многочисленными исследователями библейских писаний. Именно этим социальным критицизмом, а также и тем, что ветхозаветным пророкам приходилось осуществлять не только функцию идеологов, но и функцию социальных организаторов, объясняется то обстоятельство, что в Библии, в отличие от подобных ей мифологических сборников древних народов (гомеровского эпоса и индийских Вед), существует больше земных корней и исторических реалий, что в ней царствует прагматически юридический дух.

Правда, в своей проповеднически обличительной деятельности, критикуя уже устоявшиеся и реально существующие традиции своего времени, пророки апеллировали к Завету – мифическому договору между Богом и иудейским народом, то есть к еще более древней, и, как они утверждали, нарушенной традиции. Но идея откровения – идея непосредственного общения с Богом, который передает пророкам – самым обыкновенным членам иудейского общества – те или иные свои решения, давала возможность им выдвигать такие идеалы социального общежития, такие нормы общественной морали, которые принципиально расходились с нормами реально существующего общества.

¹ История древнего мира. Расцвет древних обществ / под ред. И. М. Дьяконова [и др.]. – М. : Междунар. отношения, 1982. – С. 125.

С помощью концепции всемогущего Бога и идеи откровения пророки как бы вырывались за пределы существующего традиционного общества и фантазировали о будущем, которое радикально должно отличаться от настоящего. С позиций этого будущего общества, где отношения между людьми и Богом будут не таковы, как они существуют на самом деле, а каковы они должны быть, пророки судят то общество, которое существует реально.

Таким образом, идеи, которые вырабатывались во время пророческого движения – идея единого и всемогущего Бога, идея откровения, идея избранничества и божьей благодати, идея свободного решения (следовать указаниям Бога), которое принимает каждый человек, идея греха (отклонение от пути предложенного Богом) и неизбежной кары за грех, идея спасения и, наконец, мессианская вера в свое предназначение (быть посредниками между Богом и людьми) – являлись в сущности вызовом, который бросали пророки традиционному обществу древневосточных монархий. Они (все те идеи, которые впоследствии перейдут в христианство) выводили за жесткие социальные и идеологические рамки этого общества и, тем самым, по сути, были революционными для своего времени.

Вторым (наряду с ветхозаветными преданиями) источником христианства является античное культурное наследие и прежде всего античная философия.

Древнегреческую мысль отличает, наряду с попытками найти закономерности бытия всего сущего, также острый интерес к политическим и социальным процессам внутри государства-полиса. Бурная политическая жизнь, протекавшая в полисе, чрезвычайно высокая социальная активность граждан полиса заставляла мыслителей размышлять над проблемами социального образа человека, над социальными отношениями между людьми и над политической организацией общества. Философы пытаются классифицировать различные формы государственного устройства, найти общезначимые для огромного разнообразия типов государств, социальных отношений, законы функционирования общества, без учета которых любой тип государства рискует погибнуть.

Главная задача античных мыслителей заключалась в создании рациональной основы социальных отношений между гражданами

античного полиса. Этим обуславливались особенности натурфилософии досократиков, утопические идеалистические искания Платона и концепция античного рационализма Аристотеля.

Однако философы досократики мыслят о Космосе еще в духе космоцентрической парадигмы социального знания (как и большинство мыслителей Древнего Китая и Индии), пытаясь с помощью произвольно выдвинутых гипотез (все из воды, все из воздуха, все из огня и т. д.), часто весьма слабо эмпирически и логически обоснованных, построить общую теорию Космоса, особое место в котором занимают боги и люди. Затем на основе общих представлений о космическом целом они пытаются вывести всеобщие, раз и навсегда данные законы, по которым должно существовать и функционировать человеческое сообщество.

Антропологический поворот античной философии, совершенный Сократом, а затем углубленный и развитый его учеником Платоном и Аристотелем (учеником Платона), привел к революции в философском мышлении и выдвижению таких идей, которые выводили за рамки мифо-космоцентрической парадигмы и создавали теоретическое основание для будущей христианской теологии. Так, из дуалистической концепции философии Платона о мире подлинном (мире идей) и мире неподлинном (мире вещей) вытекало резкое противопоставление вечного и временного, идеального и материального, истинного и ложного, должного и сущего, субъекта и объекта, Бога и мира. Это противопоставление является характерной чертой, отличающей Западную (европейскую) философию от Восточной философской мысли, в которой такого противопоставления не наблюдается. В то же время это противопоставление лежит в основе теоцентрической парадигмы социального знания, из которой происходят характерные черты, отличающие ее от космоцентрической парадигмы.

Аристотель своей рационалистической метафизикой закладывает второе отличие Западной и Восточной философии. После Аристотеля в Западной философии доминирует представление об истине как свойстве суждения, которое может быть подвергнуто объективной проверке с помощью средств формальной логики или эксперимента. С точки зрения представителей Восточной фило-

софии, истина есть итог познавательного акта переживания, интуиции. Поэтому истина не может быть проверена с помощью объективных методов. По мнению философов Востока, истина может считаться объективной, если святые или учителя, которые ее постигли с помощью интуиции, единодушны в том, что касается ее природы и способов постижения. Вот почему только на Западе стали возможными и рационалистическая теология, отличающая теоцентрическую установку философского мышления от космоцентрической, и создание строго обоснованного теоретического знания об обществе, государстве и человеке. Как отмечал Н. А. Бердяев, «...теология всегда заключает в себе какую-то философию, она есть философия, легализованная религиозным коллективом, и это особенно нужно сказать про теологию христианскую. Вся теология учителей церкви заключала в себе огромную дозу философии. Восточная патристика была проникнута платонизмом и без категорий греческой философии не в силах была бы выработать христианской догматики. Западная схоластика была проникнута аристотелизмом и без категорий аристотелевской философии не могла бы выработать даже католического учения об эвхаристии (субстанции и акциденции). Дабертоньер не без основания говорит, что в средневековой схоластике не философия была служанкой теологии, а теология была служанкой философии, известного, конечно, рода философии. Это верно про Фому Аквината, у которого теология была целиком подчинена аристотелевской философии»¹.

Однако христианство не являлось эклектической смесью ветхозаветных преданий и классической античной философией, оно было их синтезом, а следовательно, продуцировало такие идеи, которые выводили как за рамки классической античной философии, так и восточной религиозной мысли. Христианство являлось духовной революцией мировой Римской империи, революцией, указывающей на новые, неизведанные пути развития человечества.

Возникновение христианства как совершенно нового направления духовной жизни имело далеко идущие последствия. Понятие неограниченного ничем и никем Бога, перенесенное из иудаизма

¹ Бердяев, Н. А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения / Н. А. Бердяев. – Париж : YMCA-Press, 1934. – С. 7.

в рамки античной картины мира, взрывало гармоничный и ограниченный Космос греческой философии. Так как только человек мыслился творением, созданным Богом по своему образу и подобию, то человек, будучи одной из составных частей гармоничного Космоса, как он представлялся античным философам, все в большей степени получал в глазах средневекового философа статус вершины всех творений.

Поскольку все активное творящее было как бы изъято христианством из реально существующей природы и отдано Богу как единственно активному началу во всей Вселенной, и только человеческая деятельность рассматривалась как отражение мировой активности Бога (образ и подобие), то человеку как бы вручалась Богом возможность для преобразовательной деятельности над земным миром.

В отличие от античной философии истории, где время циклично, и все в истории вечно возвращается, в христианской теологии мир приобретает направленный в одну сторону временной вектор – от сотворения мира Богом до судного дня.

Акцент, делаемый христианством на вере как необходимом условии спасения души, и подчинение акту веры интеллектуальных способностей человека создавали повышенный интерес к психическим переживаниям в душе человека и неведомый античности исповедальный акт философского творчества.

Христианство принесло в духовную жизнь Европы две идеи совершенно чуждые античности: идею творения мира и идею откровения. Эти идеи тесно взаимосвязаны друг с другом и предполагают бытие единого Бога. Идея творения доминирует в онтологии средневековой философии, идея откровения – в гносеологии. В средневековой философии имеются две тенденции в понимании Бога: согласно одной точке зрения, Бог есть высший разум, согласно другой – Бог есть безмерная и абсолютная воля. Эти разные подходы в понимании божественной сущности имели весьма серьезные последствия для развития средневековой философии.

Христианство представляло собой духовное выражение кризиса античной цивилизации. Но, являясь одновременно протестом против греховности социального мира поздней Античности, раннее хрис-

тианство не звало к уходу от него, а к тому, чтобы преобразовать этот мир согласно своим собственным принципам. Христос приходит в этот мир для его спасения. Он призывает своих сторонников возвещать миру весть о спасении, но для этого им необходимо жить в этом мире, идти в широкие массы народа, проповедуя новое учение. Вот почему именно на основе раннего христианства, освобожденного от средневековой католической ортодоксии Реформацией, в Западной Европе произошли первые социальные революции (от Крестьянской войны в Германии до Великой английской революции середины XVII в.). Они привели к социальным предпосылкам перехода европейского общества на путь техногенного развития.

Господству естественно-правовой парадигмы социального знания во второй половине XVIII в., на основе которой сформировались главные лозунги великих революций, радикально изменивших социально-политическую жизнь Западной Европы (1776 г. – Американская революция, 1789 г. – Великая французская революция, 1848 г. – Всеевропейская революция), предшествовала революция в области философии, совершенная великими мыслителями XVII в. Декартом, Бэконом, Спинозой, Гоббсом, Лейбницем, Локком.

Итак, философия играла и играет ключевую роль в формировании парадигм социально-гуманитарного знания в целом. Но в еще большей степени основополагающую роль философия играет в развитии образования и педагогики.

Формулируя свои знаменитые вечные философские проблемы, которыми, по его мнению, исчерпывается вся духовная жизнь человека, И. Кант писал следующее: «Сферу философии в этом всемирно-гражданском значении можно подвести под следующие вопросы 1. Что я могу знать? 2. Что я должен делать? 3. На что Я могу надеяться? 4. Что такое человек? На первый вопрос отвечает *метафизика*, на второй *мораль*, на третий *религия* и на четвертый *антропология*. Но в сущности все это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему»¹.

На наш взгляд, в этих словах великого философа содержится разгадка той неразрывной связи педагогики и философии, которую мы наблюдаем на протяжении всего исторического развития, как

¹ Кант, И. Трактаты и письма / И. Кант. – М., 1980. – С. 332.

первой, так и второй. В самом деле, от того, как мы ответим на последний и самый важный философский вопрос, будет, в конечном счете, зависеть и вся исторически сложившаяся система образования. Поэтому, с точки зрения современного теоретика воспитания К. Вульфа, «воспитание и образование не возможны без знания о человеке, без антропологии... Заложенные в воспитании образы человека и связанные с ними представления педагогической антропологии существенно различаются в зависимости от исторической и культурной ситуации воспитания. *Поэтому* в связи с новыми требованиями в системе образования во всем мире антропологическое изучение любых исторических и культурных основ воспитания, образования и социализации приобретает все большее значение»¹.

Однако сами исторические представления о человеке и смысловые содержания понятия «человек», в свою очередь, зависят от парадигмы социального знания, доминирующих в определенную историческую эпоху, исторических типов мировоззрения и, наконец, от социальных особенностей тех исторических эпох, в которых сформировались эти исторические типы мировоззрения, парадигмы социального знания и образы человека.

Таким образом, философия на протяжении всей цивилизационной истории человечества всегда являлась теоретической основой педагогики и образования в целом. В то же время педагогика рассматривалась как прикладное следствие онтологических, гносеологических, антропологических и социальных концепций философии. Со сменой парадигм социального знания меняются стратегии и принципы образования подрастающего поколения.

2.2. Характерные особенности исторических стратегий образования

В предыдущем параграфе были рассмотрены роль философии в развитии (смене парадигм) социально-гуманитарного знания и значение этих парадигм в формировании исторических стратегий образовательного процесса. В данном параграфе будет представлен

¹ Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. – М., 2012. – С. 242.

анализ особенностей этих стратегий в рамках парадигм социально-гуманитарного знания, а также роли философской мысли в оформлении этих стратегий.

Основной характеристикой процесса образования (социализации) архаического (родового) общества является совпадение процессов образования и социализации человеческого индивида. Поскольку первобытный род характеризуется социальной однородностью общества, общинной системой управления, то, естественно, он не обладал специальными образовательными институтами для включения подрастающего поколения в систему социальных связей родового общества. В то же время нельзя считать этот процесс включения чисто стихийным, поскольку каждый индивид из подрастающего поколения должен был пройти достаточно жесткое испытание (инициацию), чтобы быть включенным в систему родовых отношений архаического общества. Помимо различных физических и психологических испытаний инициация подразумевала овладение каждым новым членом родового коллектива мифологических сказаний, в которых в образной форме содержались нормы и правила поведения индивидов в родовом коллективе, эмпирические знания, накопленные обществом об окружающей природной среде и необходимые для трудовой деятельности навыки. Те индивиды, которые по разным причинам не смогли пройти обряды инициации и не усвоили необходимых для жизни в обществе и трудовой деятельности норм, правил и знаний, изгонялись из рода, становились «извергами».

Как известно, мифология являлась господствующей формой мировоззрения и доминирующей парадигмой социального знания и на первой стадии становления и развития аграрно-традиционного общества, в так называемых гидравлических цивилизациях, экономическая жизнь которых определялась функционированием поливного земледелия (Древний Египет, Шумерия, Древний Китай и Индия). Но если на этапе архаического общества миф играл коллективную роль, сплачивая первобытный род в единое целое перед лицом стихийных сил природы, которые в любой момент могли этот род уничтожить (недаром в мифе столь сильны эсхатологические мотивы, связанные с образом великого потопа, вели-

кого пожара, великого землетрясения и т. д.), то на стадии жестко централизованных гидравлических цивилизаций миф все в большей степени превращался в идейную систему, сакрализирующую социальное неравенство. Прогрессирующее разделение труда и выделение системы управления обществом в отдельный институт – формирование так называемой мегамашины (Л. Мэмфорд) – приводило к тому, что в связи с усложнением социальных связей и системы управления обществом требовалась целая группа его членов, занимающихся исключительно системой управления. Следовательно, требовались и особые образовательные учреждения, готовившие таких людей. Так появляются эддубы в Древней Шумерии и школы писцов в Древнем Египте. Однако на этой стадии развития общества и в связи с доминирующей в гидравлических цивилизациях мифологической парадигмой социального знания вряд ли имеет смысл вести речь о некоей особой стратегии образования. Система знаний и образования в гидравлических цивилизациях характеризуется следующими чертами: 1) отсутствие теоретической ориентации знания, нацеленность на непосредственные практические действия; 2) традиция как основа знания; 3) кастовая наследственность в овладении знанием; 4) неразвитость критической рефлексии над деятельностью; 5) акцент на решении прикладных задач; 6) отсутствие систематики и обоснованности знаний.

Положение резко меняется с наступлением так называемого осевого времени, когда, по словам К. Ясперса, «произошел самый резкий поворот в истории... в это время происходит много необычайного. В Китае жили тогда Конфуций и Лао-цзы, возникли все направления китайской философии, мыслили Мо-цзы, Чжуан-цзы, Ле-цзы и бесчисленное множество других. В Индии возникли Упанишады, жил Будда; в философии – в Индии, как и в Китае, – были рассмотрены все возможности философского постижения действительности, вплоть до скептицизма, до материализма, софистики и нигилизма; в Иране Заратустра учил о мире, где идет борьба добра со злом; в Палестине выступали пророки – Илия, Исая, Иеремия и Второисайя; в Греции – это время Гомера, философов Парменида, Гераклита, Платона... Все то, что связано с этими именами, возникло почти одновременно в течение немногих

столетий в Китае, Индии и на Западе независимо друг от друга... Впервые появились *философы*: Человек в качестве отдельного индивидуума отважился на то, чтобы искать опору в самом себе. Отшельники и странствующие мыслители Китая, аскеты Индии, философы Греции и пророки Израиля близки по своей сущности, как бы они ни отличались друг от друга по своей вере, содержанию и внутренней структуре своего учения. Человек может теперь внутренне противопоставить себя всему миру. Он открыл в себе истоки, позволяющие ему возвыситься над миром и над самим собой»¹.

Именно первые философские школы в Древнем Китае, Древней Индии, Древней Греции стали прообразом нового типа образования и образовательных учреждений, которые ориентировались не на узкую профессионализацию и наследственную передачу знаний, связанных с системой управления и функционирования гидравлических цивилизаций, а на подготовку тех людей (сюнь-цзы – совершенно мудрых, гуру – учителей, философов – любознательных), которые исходя из космоцентрического понимания природы общества и человека ставили новые задачи переустройства и гармонизации общественных отношений. Эти школы ориентировались не на заветы предков (миф), а на собственный разум ученика и учителя, который был призван постичь суть бытия и на основе этого постижения выработать стратегию собственной жизни и стратегию изменения общественных отношений.

Однако, поскольку мыслители Древнего Китая, Древней Индии и Древней Греции рассматривают бытие как некое космическое целое, обладающее достаточно строгой системно иерархической организацией (элементами которой являются изоморфные космическому целому общество и сам человек), то способными к овладению тайнами бытия они считают не всех членов общества, а лишь тех, кто по своей природе обладает для этого необходимыми качествами. Поэтому и составители Упанишад, и Конфуций, и Платон, и Аристотель выделяют среди всех членов общества особую группу людей, которая способна путем тщательной тренировки и обучения достичь высших степеней знания и мудрости.

¹ Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М., 1994. – С. 33–34.

Таким образом, принцип недоступности для большинства членов общества высших ступеней познания, а следовательно, принципиальный отказ от их образования, является по-видимому важнейшей характеристикой стратегии образования, вытекающей из космоцентрической парадигмы социального знания. Поэтому формирование великих мировых религий и теоцентрической парадигмы социального знания сопровождалось созданием новой образовательной стратегии.

Как известно, теоцентрическая парадигма социального знания формируется в эпоху возникновения и развития мировых религий: буддизма, христианства, ислама. В свою очередь, социальной базой для возникновения и распространения этих мировых религий послужило создание великих империй – империй Маурьев в Древней Индии, Римской империи и Арабского халифата. Эти империи включали в себя народы, имеющие разные исторические корни, свои особенности культурного развития, свой язык. Поэтому необходимыми условиями распространения данных религий являлись: упрощенная обрядность мировых религий по сравнению с политеизмом предшествующей эпохи, идея равенства всех членов общества перед лицом всемогущего Бога вне зависимости от их этнического или социального происхождения и принцип доступности для каждого человека знания о высших ценностях, необходимого для его спасения.

После своего возникновения и распространения мировые религии легитимизируются верховной властью империи в качестве идейной и духовной основы этих империй и, в свою очередь, легитимизируют верховную власть в империи волей Всевышнего. Поэтому очень скоро вся духовная жизнь этих империй оказывается под контролем данной религии и ее социального института в виде церкви. Однако и после распада этих великих империй буддизм, христианство, ислам настолько укоренились в духовной жизни народов, что не только не исчезли, но и получили добавочный импульс для своего развития и распространения.

Тем самым и образование как важнейший институт воспроизводства и производства культурных ценностей общества оказывается под контролем религиозного мировоззрения и церковных

организаций. Поэтому в тех регионах земного шара, на которые распространились мировые религии, мы видим однотипную систему образования. Она концентрируется вокруг буддистских и христианских монастырей как центров религиозной жизни и вероучительных институтов в умме (мусульманской общине).

Но среди мировых религий христианство выделяется своей радикальностью. С точки зрения Д. Е. Фурмана, «основатель христианства наделяется максимальным «теологическим статусом»; более высоким, чем великий ученый Конфуций, или иудейские пророки, или Магомет – последний и величайший пророк. Он предельно, невероятно велик Сын Божий, Логос, Бог. Соответственно и его «теологическая функция» невероятно велика – он не просто дал истинное учение, показал путь к спасению, но сам спас людей – своей смертью на кресте искупил их грехи, победил смерть и даровал верующим в него вечную жизнь.

Но насколько теологический статус и функция Иисуса Христа превышают теологический статус и функцию основателей иных религий, настолько же его «земной» статус ниже статуса этих основателей. Он – не великий ученый, как Конфуций, не сын царя, как Будда, не достигший успеха религиозно-политический деятель, как Магомет или Моисей, он – социальное ничтожество, сын плотника из провинциального захолустья Иудеи. Он одновременно «совершенный бог» и «совершенный», можно даже сказать – подчеркнуто обычный, рядовой человек, что впоследствии привело к догмату о двух его природах. И никто из других основателей не имел так мало успеха при жизни, как Иисус, который, согласно евангелиям, не оставив после себя никаких последователей, кроме горстки малокультурных бедняков, погибает позорной смертью на кресте... бог ранних христиан своим сошествием на землю в виде Иисуса выказывает, если так можно выразиться, полное пренебрежение к земному и социальному порядку и тем самым оказывается куда более «потусторонним», чем любой другой бог.

Это парадоксальное отношение бога к миру в раннем христианстве ведет и к своеобразным аксиологическим следствиям – к резкому противопоставлению статуса личности (как она предстает перед богом) и ее социального статуса, а также божественных

и земных социальных ценностей. Ведь если Иисус и его ученики не обладали ни высоким положением, ни земными ценностями – богатством, знатностью, ученостью книжников и формальной праведностью фарисеев, значит, все это для спасения не нужно: «Царствие Мое – не от мира сего». Фарисеи не спасутся, а раскаявшийся разбойник спасется. Книжники не поймут, а ребенок поймет»¹. И хотя с эпохи Константина Великого и особенно в Средние века христианство превращается из духовного протеста против власти «князя мира сего» в идеологию существующего социального порядка тем не менее «идеи раннего христианства сохраняются в “глубинных слоях” средневеково-католической идеологии. Ведь они фиксированы в Писании. А Писание можно перетолковать, спрятать, но нельзя уничтожить; также нельзя сказать, что оно ошибается. Писание является постоянной угрозой наличной церковной организации»². Именно это обстоятельство и определяет противоречивость теоцентрической парадигмы социального знания в ее христианском варианте.

С одной стороны, в христианстве провозглашается достижимость для каждого человека, к какому бы сословию феодального общества он ни принадлежал, вечных истин, содержащихся в Священном Писании, поэтому в монастырских школах, а затем в средневековых университетах могли обучаться представители всех сословий феодального общества. С другой стороны, поскольку само духовенство превращается в особое сословие, оно проводит жесткий отбор тех, кто может и должен получить соответствующее образование и тем самым влиться в ее ряды.

С одной стороны, в христианстве провозглашается, что все истины веры содержатся в Священном Писании, которое понятно для любого человека, с другой – правом интерпретировать Священное Писание, а следовательно, утверждать во что необходимо верить, чему обучать, а чему нет, обладает духовенство. Всякое иное толкование Писания объявляется ересью и преследуется.

С одной стороны, адогматизм раннего христианства, отказ от языческой мифологии, «разбожествление» природы способствуют

¹ Философия эпохи ранних буржуазных революций. – М., 1983. – С. 61–62.

² Там же. – С. 64.

развитию научного знания. С другой – средневековая богословская мысль, опирающаяся на философскую концепцию Аристотеля, исключает свободу научного творчества, а следовательно, и свободу научного образования.

На формирование новой стратегии образования, вытекающей из естественно-правовой парадигмы социального знания, оказали огромное влияние Реформация, освободившая революционный потенциал христианства, Возрождение, открывшее значимость светского образования в области социально-гуманитарного знания, и философская мысль XVII в., которая на основе осмысления коперниканской научной революции и раннебуржуазных социальных революций сформулировала основные положения классического естествознания и естественно-правовой парадигмы социального знания.

Характерными чертами новой стратегии образования явились: 1) процесс секуляризации образования, когда контроль за образовательным процессом перешел от церкви к государству и гражданскому обществу; 2) впервые было провозглашено обязательное начальное образование (сначала в протестантских странах); 3) доминирующую роль в системе образования начала играть наука, которая постепенно вытесняла религию на периферию общественного сознания. Именно в эту эпоху (XVII–XVIII вв.) образованию придается решающее значение в развитии человечества. Так, с точки зрения одного из видных деятелей французского Просвещения и революции 1789 г. Ж. А. Кондорсе, через распространение образования на всех членов общества можно обеспечить не только их формальное, но и фактическое социальное равенство. Еще Я. А. Коменский провозгласил принцип новой дидактики: «Всех учить всему». Так создается педагогическая утопия. «Мечта о полной образованности – педагогическая утопия: обучаясь всему, что обобщает созданный Богом мир, человек становится подобным Богу... Эйфория педагога: воспитание должно осуществляться быстро, приятно и основательно. Однако при этом забывается или вытесняется опыт такого, что учеба также означает усилия и преодоление. С помощью этого всестороннего метода Коменский надеется преодолеть эту трудоемкую сторону ученья. Несомненно, это

большое заблуждение и завышенная самооценка педагогики, представление о всемогуществе воспитателей, которое может привести только к разочарованиям»¹.

Процесс вытеснения религии с ее центрального места в общественном сознании приводит к автономизации ее различных форм – искусства, морали и науки, которые до этого объединялись религией в единое целое и находились под ее контролем. Именно это обстоятельство приводит к противоречиям между обучением (получением научных знаний, которые в классической науке ценностно нейтральны) и воспитанием (интериоризации учащимися норм и ценностей морали), которое характерно для процесса образования в новоевропейской истории. Наконец, жесткое противопоставление разума и неразумности, рационального и иррационального, ориентация на единый образец, что считать разумным, и вера в единственный метод обучения этому образцу разумности, которые столь характерны для философии Просвещения, приводят к однообразию в системе образования, к тому, что в этом случае не учитываются индивидуальные особенности и личные склонности обучаемого. Недаром Я. А. Коменский часто сравнивает школу с фабрикой. «В случае буквальной реализации мечты Коменского возник бы полностью регулируемый педагогами (“педагогизированный”) мир, в котором вместе с универсализацией знания произошла бы обширная унификация и нивелирование...”²

Поэтому не случайно то обстоятельство, что уже выдающийся деятель Просвещения Ж.-Ж. Руссо в своей знаменитой диссертации «Способствовало ли возрождение наук и искусств улучшению нравов» начинает критику просветительского разума и основ естественно-правовой парадигмы социально-гуманитарного знания. В своем педагогическом сочинении «Эмиль, или о воспитании» Ж.-Ж. Руссо выдвигает альтернативную программу воспитания и обучения, в которой акцент делается не на радикальном изменении личности учащегося, чтобы сделать его как можно более похожим на идеальный образ человека, который витал в воображении просветителей, а на развитие личностных особенностей воспитуемого.

¹ Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. – М., 2012. – С. 26–27.

² Там же. – С. 38.

Указывая на роль культуры в формировании личности, Руссо также впервые ставит вопрос о том, что преодоление личностных недостатков и пороков человека предполагает или радикальную изоляцию воспитуемого от того общества, в котором он живет, или радикальное изменение самого общества.

Как известно, Ж.-Ж. Руссо оказал колоссальное влияние на интеллектуальное развитие родоначальника немецкой классической философии И. Канта, который сам признавался, что именно Руссо пробудил его от «догматической» спячки. Немецкая классическая философия закладывает основы культурно-исторической парадигмы социально-гуманитарного знания, в рамках которой получает свое дальнейшее развитие теория воспитания и образования.

К бесспорным достижениям новой стратегии образования, вытекающей из культурно-исторической парадигмы социального знания, следует отнести: выделение педагогики (И. Ф. Гербарт) и педагогического образования (Ф. Дистервег) в качестве специальных социально-гуманитарных дисциплин (наряду с социологией, культурологией и т. д.), идею о свободном, самоценном развитии человеческой личности в процессе воспитания (В. Гумбольдт), идеал всесторонне и гармонично развитой личности (И. Г. Песталоцци), наконец, идею о том, что средством и целью исторического развития человечества является всестороннее развитие каждого человека (К. Маркс).

Как уже отмечалось, если образование является своего рода социокodem трансляции культурных ценностей в обществе от одного поколения к другому, то педагогическое образование можно рассматривать как социокodem, программирующий в свою очередь всю систему образования. Таким образом, радикальные изменения в системе педагогического образования позволяют трансформировать систему образования в целом. Поскольку же система образования является своеобразным ДНК производства и воспроизводства культурных ценностей, господствующих в обществе, а следовательно, и самого общества, то в конечном счете радикальные реформы в области педагогического образования неизбежно отразятся в изменении направления социального развития.

Как же изменялись педагогические отношения между взрослым и подрастающим поколениями в истории общества? Характеризуя

образовательный процесс в архаическом обществе, исследователи отмечают, что «он изначально содержит в себе все составляющие “идеального” образования. Происходит обучение основным жизненным навыкам, воспитание нового члена человеческой общности, передача ему представлений об окружающем мире и месте человека во Вселенной. Хотя содержание образовательного процесса, конечно, в значительной мере отличалось от современного, тем не менее он пытается максимально выполнить возможные задачи. Вопреки представлениям о доисторическом обществе как об обществе, находящемся во власти примитивных мифов и чудовищных суеверий, формируя свой образовательный процесс, первобытные люди руководствовались здравым смыслом, пытаясь передать подрастающему поколению все те необходимые знания, которые потребуются ему в жизни. Главную роль в передаче общего знания играет устная традиция. Важнейший способ обучения – участие в племенных ритуалах и помощь взрослым в их повседневной практике»¹. При этом в образовании подрастающего поколения принимают участие все члены родового коллектива. «Взрослый член сообщества, который не проявляет интереса к воспитанию подрастающего поколения, рассматривается остальными членами общества как “враждебный”. Его поведение кажется просто необъяснимым. Поэтому он или она зачастую клеймится как “ведьма” или “колдун”... Кроме этого, пожилые члены сообщества могут частично замещать родителей в воспитании юношества: учить, увещевать, награждать и даже наказывать подрастающее поколение помимо родителей»².

Иными словами, в архаическом обществе, в условиях так называемого первобытного коммунизма образование по настоящему носит общественный характер. Во-первых, потому что каждый представитель подрастающего поколения овладевает всеми знаниями, умениями и моральными ценностями, необходимыми для совместной жизни и продуктивной деятельности. Во-вторых, потому что все члены общества, а не только члены специальных учебных заведений участвуют в образовательном процессе.

¹ Короткий, Г. А. Образование: история и современность / Г. А. Короткий // Вопросы философии. – 2011. – № 10. – С. 68–69.

² Там же. – С. 69.

Проблема образования является центральной проблемой для архаического общества, от решения которой не может уклониться ни один его член. Именно поэтому, с точки зрения Г. А. Короткого, образование в этом обществе содержит в себе все составляющие идеального образования. В этом обществе «педагогическим образованием», то есть образованием, необходимым для воспитания и обучения подрастающего поколения, должны овладеть все взрослые члены родового коллектива, в противном случае они не могут рассматриваться как полноправные члены общества. Тем не менее, безусловно, что эта «идеальность» образовательного процесса в архаическом обществе носит ограниченный и условный характер, так же как ограниченный и условный характер носит «коммунизм» социальных отношений первобытного общества. Этот ограниченный характер образовательного процесса в родовом обществе в целом и «педагогического образования» в особенности определяется, в конечном счете, ограниченным взаимодействием общества и природы. Социальная жизнь первобытного общества полностью зависит от стихийных сил природных процессов. Поэтому образование в этом обществе построено на воспроизводстве тех знаний, умений и моральных ценностей, которые в духовной жизни этого общества уже имеются. Всякое отклонение от норм первобытной культуры чревато непредсказуемыми и часто весьма опасными для существования этого общества последствиями.

С появлением так называемого аграрно-традиционного общества, а следовательно, с распадом первобытной родовой общины, с появлением частной собственности происходит и разложение прежнего общественного характера образования. И хотя миф в так называемых гидравлических обществах Древнего Востока по-прежнему играет центральную роль в духовной жизни общества в отличие от мифа родового общества, он является не духовным началом, скрепляющим социальное единство родового коллектива, а сакрализацией социального неравенства и иерархии.

Само образование в этом обществе становится частным. Во-первых, потому что определенное знание, умение и навыки становятся недоступными для подавляющего большинства членов общества. Во-вторых, потому что от участия в образовательном процессе

отстраняется еще большее число его членов. С появлением специализированных учебных заведений, эддубов, школ писцов и др. этот частный характер образовательного процесса закрепляется. Но и в «гидравлических» обществах процесс образования носит так же характер воспроизводства уже имеющихся в духовной жизни этого общества умений и навыков. Наследственный и кастовый характер процесса образования воспроизводит различного рода способы педагогического воздействия на тех представителей подрастающего поколения, которые готовятся для участия в управлении «гидравлическими» цивилизациями. Эти способы педагогического воздействия, также как и системы знаний, носят рецептуарный, нерефлектируемый и сакрализированный характер. Они передаются в неизменном виде от одного поколения к другому.

Однако в связи с так называемым осевым временем в истории древнейших человеческих цивилизаций, с созданием первых философских школ и учений и формированием на их основе космоцентрической парадигмы социального знания изменяются системы образования в целом и педагогического образования в особенности.

Рассматривая принципиальные отличия систем восточного и западного образования, исследователи отмечают, что «сравнительный анализ механизмов наследования в западной и восточной системах образования свидетельствует о наличии между ними существенных различий. Так, на Западе решающую роль играют содержательно-формальные трансформации образовательных технологий. Состояние знания занимает подчиненное положение, выполняя функцию дополнительного средства изменения технологической составляющей образовательной практики. Преемственность обеспечивается преимущественно посредством формального закрепления транслируемых ценностей. Каждому историческому типу западного общества соответствует обязательный минимум знаний, который имеет строгую формальную упорядоченность. В восточных же системах образования специфика образования заключается в том, что преемственность достигается прежде всего путем сохранения и воспроизводства базовых цивилизационных принципов, знаний и ценностей, которые одновременно являются базовыми принципами содержания обучения и воспитания. Основной способ

воспроизводства этих принципов – индивидуализация состояния базовых систем знания»¹. «Если западное образование тяготело к школьной форме существования обучения, разделение этой школы на классы, выделение учителей-предметников, работающих с определенной группой от 5 до 30 человек в классе, то восточная система образования в основном тяготела к индивидуальной системе образования... Особенность восточной философии заключается в том, что с самого начала своего существования она носила антропологический характер. Ей было свойственно формулирование философских проблем в виде рецептурных структур. В западной системе образования меньше делается акцент на человеческий характер образования, на то, что сам ученик как объект образования занимает какое-то место в самой системе образования»².

Однако эти сравнения носят не совсем корректный характер, поскольку данные исследователи сравнивают ту систему образования, которая сложилась на Востоке (Древняя Индия и Древний Китай) в период осевого времени (VII–III вв. до н. э.), с теми системами образования, которые сложились в Западной Европе в эпоху Просвещения. Если мы сравним школы досократической древнегреческой философии со школами древнекитайской и древнеиндийской философии, то мы найдем очень мало отличий как в учениях этих школ, так и в той системе передачи знаний от одного поколения философов к другому. И те и другие учения были направлены на обоснование принципов космоцентрической парадигмы социального знания. И в тех и в других школах процесс образования определялся постижением великим мыслителем основателем школы – будь-то Лао-цзы или Пифагор, – сути бытия и носил личностный характер передачи этих знаний ученикам. И в тех и в других философских школах условием постижения знаний о сути бытия являлось личностное самосовершенствование (под руководством учителя) ученика, постигавшего эти знания.

¹ Дегтярев, С. И. Специфика знаниевых систем в образовании Запада и Востока / С. И. Дегтярев, П. В. Ушаков, Н. В. Пшеничникова // *Философия образования*. – 2007. – № 2. – С. 49.

² Ашилова, М. С. Западное и восточное образование: сопоставительный анализ / М. С. Ашилова // *Философия образования*. – 2011. – № 1. – С. 181.

В этой связи можно отметить особенности древнегреческой школы софистов, которые являлись первыми профессиональными учителями Древнего мира и которых часто называли просветителями античного общества. Именно софисты впервые обратили пристальное внимание на задачи обучения своих учеников техники доказательств и опровержений. Однако следует отметить, что классики античной философии Сократ, Платон и Аристотель, многому научившись у софистов, были последовательными критиками их релятивистских учений о бытии и человеке. Задачи техники доказательства (диалектика и формальная логика) уступали первое место в их учениях поиску вечной и абсолютной истины бытия.

В эпоху европейского Средневековья и господства в духовной жизни общества теоцентрической парадигмы социального знания место учителя-философа, постигающего метафизические основы бытия и передающего свои знания ученикам, занял священнослужитель, поскольку высшая мудрость и высшее знание полагались находящимися в Священном Писании. При этом задачей священника была не только и не столько передача знаний о жизни и поведении человека в мире посюстороннем, но, главным образом, подготовка его к жизни в мире потустороннем. Однако для того, чтобы учить человека истинам потустороннего и посюстороннего мира, священнослужитель сам должен быть обучен. Поэтому главным факультетом средневековых факультетов, которые возникли на основе школ при монастырях, являлся богословский факультет. Именно средневековые факультеты и прежде всего богословский факультет (поскольку факультет «свободных наук» был подготовительным, а медицинский и юридический готовили специалистов к сферам профессиональной деятельности, ничего общего не имеющих с системой образования) явился своеобразным прообразом системы педагогического образования, педагогического университета. Согласно видному исследователю духовной жизни средневекового общества Ж. Ле Гоффу, процесс образования на богословских факультетах средневековых университетов носил следующий характер:

«...Все начиналось с перехода от *lectio* к *questio*, а от *questio* к *disputatio*. Схоластический метод предполагал прежде всего

обобщение старой, хорошо известной процедуры, которую раньше применяли главным образом при толковании Библии: *questiones* и *responsiones*, вопросы и ответы. Но ведь если ставились проблемы, если авторам задавались вопросы, значит, эти авторы ставили тот или иной сюжет под сомнение. Схоластика прежде всего занималась разработкой проблематики. Затем она предполагала спор, «диспут», и здесь эволюция состояла в том, что в противовес аргументированию ссылками на авторитет все большее значение приобретала практика логического обоснования аргумента. Наконец, за диспутом следовало заключение, которое делал магистр. Наверняка этот вывод зависел от того, кто его произносил, а коль скоро университетские магистры не чужды были тенденции считать самих себя авторитетами, то и вывод мог становиться источником интеллектуальной тирании. Но это было уже злоупотребление; важнее то, что формулирование вывода вынуждало интеллектуала занять определенную позицию. Невозможно было уже ограничиться лишь сомнением; приходилось подвергаться риску суждения. Так, в конечном счете схоластический метод вел к осознанию личностью ее интеллектуальной ответственности»¹.

Недаром поэтому католическая церковь играла доминирующую роль в системе образования не только в эпоху Средневековья, когда она обладала и духовной, и реальной политической властью, но и позже, вплоть до XIX в.

Эпоха Реформации и ранних буржуазных революций способствовала изменениям как в области образования в целом, так и педагогического образования в особенности. Прежде всего лозунг всех реформационных движений о решающей роли личной веры человека в деле спасения его души (знаменитая *sola fide* М. Лютера) привел к пониманию необходимости для каждого человека ознакомиться с содержанием Священного Писания. Вот почему в странах, где победило реформационное движение, начали усиленно переводить Библию на национальные языки, и впервые возникла система начального образования, охватывающая практически всех представителей подрастающего поколения. Кроме того, еще одна

¹ Ле Гофф, Ж. Цивилизация средневекового Запада: Пер. с фр. / Ж. Ле Гофф. – М., 1992. – С. 254.

ведущая идея Реформации – *sola scripto* (только Писание) – привела к тому, что протестанты отбросили Священное Предание как составную часть христианского вероучения, а вместе с ним и всю средневековую схоластику. Более того, как отмечает А. Маграт, «Кальвин считает, что основной целью Библии является знание об Иисусе Христе. Это не учебник по астрономии, географии или биологии. Наиболее четко это утверждение звучит в параграфе, добавленном в 1543 г. в кальвиновское предисловие к переводу Нового Завета, сделанному Оливетаном (1534 г.): основной целью Писания является привести нас к знанию об Иисусе Христе. Оно не есть и никогда не было задумано быть источником непогрешимой информации по астрономии или медицине. Естественные науки, таким образом, освобождаются от богословских ограничений»¹.

Именно поэтому видный представитель реформаторской церкви Я. А. Коменский был великим реформатором и в области образования, создавая систему массового образования. Подготовку кадров для функционирования этой системы взяли на себя различные протестантские конгрегации. Вот почему все старейшие университеты США созданы на основе школ для подготовки протестантских проповедников.

В эпоху Просвещения (XVIII в.) в связи с секуляризацией общественного сознания постепенно происходит секуляризация системы образования. И хотя и католическая церковь, и протестантские конгрегации все еще играют большую роль в подготовке педагогических кадров, постепенно руководство в деле их подготовки переходит в руки национальных секуляризованных государств Западной Европы и Америки. Основную же роль в обосновании основных принципов педагогики начинает играть философия. Выдающиеся мыслители европейского Просвещения Д. Локк, Г. В. Лейбниц, К. А. Гельвеций и, наконец, Ж.-Ж. Руссо определяют основные направления развития педагогической мысли. Своеобразный итог этому процессу секуляризации педагогического образования подводят два немецких мыслителя И. Кант и В. фон Гумбольдт. Кант в своей знаменитой работе «Спор факультетов» приходит к выводу о том, что та незначительная роль, которую

¹ Маграт, Алистер. «Богословская мысль Реформации» / Алистер, Маграт. – Одесса; ОБШ«Бого-мыслие», 1994. – С. 285.

играл философский факультет в университетах, являясь наследником средневекового факультета «свободных искусств» как подготовительного к основным трем факультетам и, прежде всего, богословскому, должна быть пересмотрена:

«Наш век есть подлинный век критики, которой должно подчиняться все. *Религия* на основе своей *святости* и *законодательство* на основе своего *величия* хотят поставить себя вне этой критики. Однако в таком случае они справедливо вызывают подозрение и теряют право на искреннее уважение, оказываемое разумом только тому, что может устоять перед его свободным и открытым испытанием [...] Такой суд есть не что иное, как *критика* самого *чистого разума*.

Я разумею под этим не критику книг и систем, а критику способности разума вообще в отношении всех знаний, к которым он может стремиться *независимо от всякого опыта*, стало быть, решение вопроса о возможности или невозможности метафизики вообще и определение источников, а также объема и границ метафизики на основании принципов.

[...] Во всех своих начинаниях разум должен подвергать себя критике и никакими запретами не может нарушать ее свободы, не нанося вреда самому себе и не навлекая на себя нехороших подозрений. Здесь нет ничего столь важного по своей полезности и столь священного, что имело бы право уклоняться от этого испытующего и ревизирующего исследования, не признающего никаких авторитетов. На этой свободе основывается само существование разума, не имеющего никакой диктаторской власти, и его приговоры всегда есть не что иное, как согласие свободных граждан, из которых каждый должен иметь возможность выражать свои сомнения и даже без стеснения налагать свое veto»¹.

Другими словами, поскольку критическая философия, с точки зрения Канта, является судьей религии и законодательства с позиций разума, то и философский факультет должен контролировать три высших факультета. В. фон Гумбольдт, исходя из этой позиции И. Канта, определяет цель всего высшего образования, сосредоточенного в университетах. Образовательный процесс, с его точки зрения, должен отойти от узкой профессионализации и видеть

¹ Кант, И. // Антология мировой философии : в 4 т. – М., 1971. Т. 3. – С. 100–102, 150–151, 153.

свою главную цель в духовном развитии студентов, а через них в духовном развитии общества. Таким образом, философия становится теоретической основой педагогики, а философский факультет – основой для подготовки педагогических кадров.

2.3. Социокультурные предпосылки разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX в.

До середины XIX в., как видно из содержания предыдущего параграфа, философия, образование в целом и педагогическое образование в особенности были тесно связаны друг с другом. Однако в середине XIX в. эта тесная связь философии и образования оказывается существенно подорванной. Этот разрыв взаимосвязи философии и образования, философии и педагогики был обусловлен важными социокультурными предпосылками.

Уже к концу XVIII в. обозначился кризис философии Просвещения, которая не только являлась теоретической основой всех форм духовной жизни европейского общества этого столетия, но и великим проектом модерна.

Если философы-просветители усматривали основу общественного развития в прогрессе разума, в распространении его принципов на все сферы духовной деятельности человека, то уже в середине XVIII в. французский философ и писатель Ж.-Ж. Руссо, вскрывая противоречивость социального прогресса, высказал мысль о том, что развитие наук и искусств лишь углубляет социальные противоречия в обществе. Д. Дидро во Франции и представители движения «Бури и натиска» в Германии выражали сомнения в обоснованности распространения рационалистической методологии на область художественного творчества. Еще раньше Г. В. Лейбниц сомневался по поводу того, что с помощью законов механики – того раздела физики, который усилиями Р. Декарта и И. Ньютона стал в XVII – первой половине XVIII в. образцом естественно-научной теории, – можно объяснить все природные процессы.

Углубляя принципы сенсуалистической теории познания Д. Локка, английский философ Д. Юм подверг критике принципы при-

чинности и субстанциональности, которые составляли методологический базис тогдашнего естествознания. А. Р. Ж. Тюрго в своих экономических сочинениях выразил сомнение в правильности идеи о том, что рационалистические принципы устройства общества являются основой его прогресса. С его точки зрения, основой прогресса является не разум, не рациональные принципы гармонии общественного устройства, а социальные противоречия и борьба интересов различных социальных групп.

Таким образом, уже во второй половине XVIII в. рядом мыслителей пересматриваются основоположения популярных идей философии Просвещения. Но эта самокритика некоторых сторон просветительского мировоззрения, замкнувшись в сфере философских салонов Франции, в кружках художественной интеллигенции Германии, в научных сообществах Англии, не стала общественной потребностью, а оставалась делом отдельных мыслителей, практически не задевая господствующего положения просветительских идей среди наиболее образованных членов общества.

Но положение радикально изменилось в связи с социальным взрывом, потрясшим Западную Европу, – Великой французской революцией. Французская революция 1789 г. была идеологически подготовлена всей предшествующей социально-философской мыслью французского Просвещения XVIII в. и, в конечном счете, явилась своеобразным торжеством просветительских идей. Политические программы основных партий французской революции (от самых умеренных до самых радикальных) были построены на тех концепциях, которые разрабатывались еще в дореволюционную эпоху. Да и сама революция понималась ее непосредственными участниками как Суд просветительского Разума над неразумной социальной действительностью. Если французское Просвещение подвергло идейной критике легитимность социальных институтов старого порядка, то революция явилась их отрицанием в действительности. Однако Великая французская революция была лишь кульминационным пунктом революционного развития, которое захватило не только страны Западной Европы, но и те регионы земного шара (Латинская и Северная Америка), которые находились под социально-политическим контролем и идейным влиянием

Западной Европы. Условные временные границы этого «века революций» можно обозначить 1776 г. – началом войны за независимость США (или как ее часто называют сами английские и американские историки – третьей британской революцией) и 1848 г., когда революционные события прокатились практически по всем странам Западной Европы. Период между этими датами отмечен и Великой французской революцией, и наполеоновскими войнами, которые показали гнилость полуфеодальных социальных порядков в тех странах Западной Европы, где в свое время было подавлено реформационное движение, и политическими революциями в Испании и Польше, и борьбой за независимость от испанской короны народов Латинской Америки. Все эти революции, не исключая Всеевропейскую революцию 1848 г., прошли под социально-политическими лозунгами, которые вытекали из социальной мысли Просвещения: суверенитет народа, разделение властей, установление законодательной власти, ответственной перед народом, идеи прав человека (свободы, равенства и братства), право народа на революцию.

Хотя Всеевропейская революция 1848 г. не выполнила всех задач, которые ставили перед собой ее участники, тем не менее она завершила эпоху великих социальных преобразований, ликвидировав остатки феодальных отношений (абсолютизм, крепостное право и т. д.) в странах Западной Европы, и расчистила путь к формированию техногенного общества в Европе и Северной Америке.

Если социальные революции 1776–1848 гг. подготавливали социальный базис техногенного общества, то научная революция конца XVIII – первой половины XIX в. окончательно превратила науку в главную производительную силу и сделала техногенное развитие общества необратимым. Прежде всего, промышленный переворот в Англии в конце XVIII в., а затем в первой половине XIX в. и во всей Европе являлся своеобразным экономическим плодом первой научной революции, закончившейся созданием механистической картины мира И. Ньютона.

Однако новые открытия в науке конца XVIII – первой половины XIX в. на основе экспериментально-математической методологии естествознания, выработанной, как уже отмечалось, просветитель-

ской мыслью, заложили основы для новой технологической революции конца XIX в. Работы Гальвани, Вольты, Ампера, Фарадея в области электричества, Бойля, Пристли, Лавуазье, фон Либиха в области химии, Геттона, Лайеля в области геологии, Линнея, Бюффона и Ламарка в области биологии выходили за рамки механистической картины мира и превращали названные области научного познания, в которых работали эти ученые, в самостоятельные отрасли, несводимые к механистической физике. В результате к середине XIX в. сформировалась дисциплинарно организованное естествознание.

В то же время Великая французская революция и промышленный переворот в Англии привели к невиданному до того времени ускорению социальных изменений. В процессе развития крупного промышленного производства в рамках отдельных национальных государств Западной Европы возникли новые социальные группы (промышленная буржуазия и пролетариат), начавшие борьбу как между собой, так и против тех социальных групп, которые остались в наследство от старого порядка — крупных земельных собственников, доиндустриальной буржуазии и крестьянства. Таким образом, наряду с государством и публичной политикой, которые являлись предметом изучения политической и правовой теории, возникают новые сферы социальной жизни общества: хозяйственно-экономическая, связанная с системой общественного промышленного производства, крупной торговли и т. д., и сфера взаимоотношений между отдельными социальными группами (нациями, классами, профессионально-производственными коллективами и др.). Все это приводит к новой дифференциации социального знания, к появлению политэкономии и социологии как наук, изучающих функционирование и развитие новых сфер социальной жизни.

Таким образом, наряду с дисциплинарно организованным естествознанием формируется и дисциплинарно организованное обществознание. При этом следует отметить, что создатели новых социальных дисциплин А. Смит (политическая экономия), О. Конт (социология), А.-Б. Констан де Ребек, Дж. С. Милль (политология), В. Виндельбанд, Г. Риккерт (культурология) являлись достаточно влиятельными философами своего времени. Они выделяют из

философии определенные разделы, которые в их работах превращаются в самостоятельные социальные дисциплины. В это же время под влиянием философов И. Ф. Гербарта, Ф. А. В. Дистервега и В. фон Гумбольдта формируется и педагогика как самостоятельная социально-гуманитарная дисциплина, поскольку образование также выделяется как автономная область формирующегося техногенного общества.

Таким образом, социальные и научные революции конца XVIII – первой половины XIX в. стали проявлением торжества просветительских идей. Но в то же время противоречивость результатов революционных событий поставила на повестку дня критику социальных концепций Просвещения и поиск новых методов осмысления социальной действительности. То, что во второй половине XVIII в. смутно понималось небольшой группой философов, после Великой французской революции стало очевидным для большинства мыслящих людей во всех передовых странах Западной Европы.

Социальный кризис небывалых масштабов в виде революции, как вспышка молнии, высветил глубочайший методологический кризис всей социальной мысли эпохи Просвещения. *Во-первых*, сама социальная концепция Просвещения базировалась на идее о мирном характере возможных социальных изменений. Просветители считали, что, изменив взгляды людей на общество (просвещая истинными идеями об устройстве государства и правах человека), можно изменить и их реальное поведение, а тем самым и социальную действительность. Но очень скоро выяснилось, что сословные и классовые интересы могут идти вразрез с непререкаемыми истинами разума. Поэтому революционеры убеждают своих оппонентов не математически доказанными концепциями социального и государственного устройства, а с помощью гильотины.

Во-вторых, в процессе революционных изменений стало очевидным, что в своем воплощении в действительность идеалы просветительской мысли порождают глубокие социальные противоречия, обнаруживая тем самым собственную противоречивость. Так, последовательное воплощение в жизнь политической свободы при ограниченности социально-производственных ресурсов приводит

к прогрессирующему социальному неравенству. А попытка в какой-то мере обеспечить равенство всех членов общества ведет к отрицанию свободы. Космополитические притязания просветительского разума превращаются в национализм и военные захваты «непросвещенных» стран, а всеобщее братство достигается только с помощью гильотины.

В-третьих, в ходе революции для самих революционеров стало очевидным, что просветительский разум, якобы воплощающий в себе надклассовый идеал социальной гармонии, является лишь идеологическим выражением и оправданием определенных классовых интересов.

Выяснилось, что социально-политическая мысль западноевропейского Просвещения, в которой главную роль играли понятия естественно-правовой теории общества, не была строго обоснована. Поэтому эти понятия могли стать удобным оружием в руках любой партии и социальной группы, которые выдавали за «голос» Природы и Разума свои собственные интересы.

В это же время выявились и существенные недостатки эмпирико-экспериментальной методологии естествознания, выработанной И. Ньютоном и Д. Локком и развитой в философии Просвещения. *Во-первых*, как показал Д. Юм, с помощью эмпиризма, который царил в естествознании XVIII – начала XIX в., нельзя было обосновать принципы причинности и субстанциональности, на которых базировалось все естествознание того времени. Тем самым ставилась под вопрос возможность общезначимого и непротиворечивого научного познания Природы.

Во-вторых, новые открытия в области химии, биологии, геологии и даже физики (изучение физической природы электричества) привели к созданию в этих областях научного знания картин мира, которые принципиально не совпадали и противоречили механистической картине мира И. Ньютона, считавшейся в XVIII в. общезначимой для всех областей научного познания. Так, например, идеи эволюционного развития природы, которые появились в биологии и в геологии к началу XIX в. под влиянием работ Ламарка и Лайеля, входили в противоречие с механистической картиной мира И. Ньютона, исключавшей всякую идею эволюции и развития.

Таким образом, самым развитием естествознания конца XVIII – начала XIX в. был поставлен вопрос о создании *единой научной картины мира*. Основная причина всех недостатков и противоречий просветительской мысли XVIII в. в области как обществознания, так и естествознания заключалась, на наш взгляд, в том обстоятельстве, что, будучи критически настроенной по отношению ко всей окружающей социальной действительности в виде политических учреждений, социального устройства общества и к традиционным принципам духовной жизни, философия Просвещения была на удивление догматичной по отношению к самой себе. Этот догматизм просветительской философии вытекал из предпосылок сенсуализма и рационализма XVII в., на которых она базировалась. И сенсуализм, и рационализм, пытаясь обосновать процесс познания, отводили субъекту познания пассивную роль. Так, с точки зрения классического рационализма, субъект познания усматривал в своем разуме некие ясные и отчетливые идеи, из которых затем дедуцировалась вся совокупность человеческого знания. С другой стороны, представители классического сенсуализма усматривали источник познания в чувственных впечатлениях, как бы навязанных субъекту познания извне. Вследствие этого истина рассматривается и рационализмом, и сенсуализмом как нечто такое, что не зависит от субъекта познания и его деятельности, она приобретает такие характеристики, как вечность, абсолютность, непреложность. Поэтому все то в познавательной деятельности субъекта, что выходит за пределы такой абсолютной истины, рассматривалось просветителями как заблуждение разума. Сама истина утверждалась просветительской философией как нечто такое, что не может быть поставлено под сомнение и для критического анализа. Поэтому философская мысль Просвещения, будучи критичной по отношению ко всему, что противоречило абсолютным истинам разума, была догматичной по отношению ко всему, что просветительским разумом рассматривалось как абсолютная истина. А любой критический анализ просветительских концепций как в области естествознания (Д. Юм), так и в области обществознания (Ж.-Ж. Руссо) оборачивался интеллектуальным скандалом, поскольку под сомнение ставились притязания просветительского разума на абсолютную истину.

Результаты и последствия социальных революций (в первую очередь Великой французской революции) и научной революции конца XVIII – первой половины XIX в. требовали критического переосмысления основополагающих принципов философии Просвещения и создания на основе этого переосмысления новых парадигм социального и естественно-научного познания. Такую работу переосмысления итогов и последствий социальной и научной революций выполнили представители немецкой классической философии.

В процессе переосмысления итогов великих исторических событий конца XVIII – начала XIX в., прошедших под идейным предводительством философии эпохи Просвещения, представители немецкой классической философии не только критически переосмыслили основоположения Просвещения как великого проекта модерна, но и заложили философский фундамент новой парадигмы социального знания.

Во-первых, проведенное Кантом различие между теоретическим и практическим разумом поставило проблему соотношения естественно-природного и социально-культурного в развитии общества. Впервые был поставлен вопрос об отличиях в методологии естественно-научных и социально-гуманитарных дисциплин.

Во-вторых, делая акцент на субъекте познавательного процесса, рассматривая познание не как созерцание, а как деятельность субъекта, немецкая классическая философия поставила вопрос об истории как закономерном процессе развития человечества и методе исследования во всех социально-гуманитарных науках. Если в области естественно-научного познания математическая физика еще долгое время оставалась образцом научного познания, то в области социально-гуманитарного знания таким образцом в XIX – первой половине XX в. стала история.

В-третьих, обобщая (возможно, не совсем корректно) открытия в области биологии, химии, электричества, которыми характеризовалась вторая глобальная научная революция, Ф. Шеллинг и немецкие романтики поставили вопрос о природе не как о механизме, функционирующем по одним и тем же законам механики, а как о саморазвивающейся органистической системе, намного опередив тем самым реально достигнутые в начале XIX в. резуль-

таты естественно-научных дисциплин и повлияв на формирование в этом веке различного рода эволюционных учений.

Таким образом, следует отметить, что представители немецкой классической философии заложили теоретико-методологические основания общей тенденции развития социального знания первой половины XIX в. Эта тенденция характеризовалась отходом от основных постулатов естественно-правовой парадигмы, господствующей среди социально-политических теоретиков XVIII в., и формулированием главных положений новой парадигмы, которой предстояло стать доминирующей во второй половине XIX – первой половине XX в. Данную парадигму социального знания, основываясь на методологических разработках немецкой классической философии, можно назвать *культуро-исторической*.

Однако претензиям немецкой классической философии – прежде всего, философской системе Г. Гегеля – и в дальнейшем оставаться методологической основой социально-гуманитарного и естественно-научного знания не суждено было осуществиться.

Идеалистический априорный характер немецкой классической философии приводил к тому, что движущую силу развития общества представители этой школы усматривали в развитии абсолютного разума. Тем самым они (прежде всего Г. Гегель) мистифицировали реальный исторический процесс. С их точки зрения, историческим деятелям лишь кажется, что они действуют в истории исходя из своих собственных реальных интересов. На самом же деле они марионетки исторического процесса и лишь выполняют роли в исторической драме, написанной и поставленной абсолютным разумом. Реальная история, таким образом, превращается лишь в иллюстрацию развития логических понятий абсолютного разума. В соответствии с этим философия как рефлексия логики развития понятий абсолютного разума может рассматриваться как подведение итогов этого логического развития, как объяснение того, что уже свершилось в мировой истории, но не как прогноз будущего развития этой истории, выходящей за пределы уже существующих в философии понятий. Поэтому Гегель и сравнивал философию с совой Минервы, вылетающей в полночь исторического развития, когда события этой мировой истории уже свершились.

Свои априорно идеалистические системы представители немецкой классической философии считали завершением и подведением итогов духовного развития человечества. Все последующее развитие научной мысли, с их точки зрения, будет лишь уточнением деталей в их собственных грандиозных системах саморазвития «Я», абсолютного тождества, абсолютного духа. Однако в реальности научная и философская мысль пошла по пути как развития отдельных идей немецкой классической философии, так и критики абсолютистских претензий немецких классиков на истину в последней инстанции.

Дальнейшее развитие европейской философии XIX в. было предопределено следующими социокультурными обстоятельствами.

1. Промышленный переворот, который начался в Англии в конце XVIII в. и продолжился в передовых странах Западной Европы в XIX в., сделал процесс техногенного развития западноевропейского общества необратимым. В результате одна из главных задач, которая стояла перед западноевропейской философией Нового времени (идейная подготовка великих проектов модернизации общества как в направлении материально-технического и социально-политического развития, так и в направлении духовного обновления), казалось, была окончательно решена. Поэтому отпала необходимость в широких философских системах, которые с предельной смелостью и в то же время часто весьма абстрактно (в отрыве от реальности исторического процесса) обосновывали идеи модернизации.

Кроме того, техногенный путь развития во много раз ускорил темпы социального и политического развития европейского общества. В этот период времени требовались не абстрактные модели социально-экономической модернизации и духовного развития, а конкретные концепции управления реальным процессом исторического развития. Но, в свою очередь, эти концепции могли возникнуть только на основе конкретного анализа движущих сил развития общества, материально-технических и социальных источников этого развития. Поэтому общей чертой различных направлений философии второй половины XIX–XX в. был поиск внерациональных источников самого разума, сколь ни отличались бы друг от друга эти направления.

Все это приводило самих философов к пересмотру значения философии в развитии общества. Поскольку в классический период развития европейской философии само понятие философии отождествлялось с понятием разума, то, развенчивая притязания этого разума на абсолютную истину, постижение которой осуществлялось спекулятивным рациональным мышлением, представители неклассической философской мысли постепенно приходили к идее о том, что сама философия выполнила свою функцию и в будущем должна быть упразднена.

2. К концу XIX в. наука (особенно в области естествознания) превратилась в непосредственную производительную силу общества, поскольку с помощью научных открытий и создаваемой на их основе техники общество начинает контролировать и превращать все более мощные космические силы природы в силы человечества. Увеличивается соответственно и темп развития научного знания. От науки требуется создание не всеобъемлющих моделей природы (поскольку эти модели очень быстро устаревают), а все новых и новых научных теорий, на базе которых создаются новые технологии, увеличивающие мощь человеческого общества.

Поскольку философия с самого начала своего развития была тесно связана с наукой и рассматривалась (наиболее ярко в Новое время) как итог и синтез научного знания, то переориентация самой науки сделала излишней эту функцию философии. Среди представителей частных научных дисциплин нарастают бунтарские настроения против притязаний классической философии на то, чтобы быть основой и итогом научного мышления. Вместе с тем представители неклассической философской мысли усматривают внерациональные основы самой философии как рационалистической спекуляции. Тем самым они делают акцент на отдельные научные дисциплины, которые специально изучают эти внерациональные феномены, определяющие прогресс самого разума (социология, политэкономия, психоанализ и т. д.). Именно поэтому отдельным направлениям философии второй половины XIX–XX в. присуща сциентистская ориентация.

3. Ускорение темпов социально-экономического развития общества, бурный рост научного знания и усиление его значения для

этого развития делают большинство направлений неклассической философии приверженными идее прогресса, то есть поступательного хода развития общества. Этим особенно отличаются социально-политические концепции марксизма и позитивизма.

Развитие философии второй половины XIX – начала XX в. можно рассматривать как реакцию на априористическую метафизику представителей немецкой классической философии. В результате этой реакции в философской мысли второй половины XIX в. сложились несколько направлений. Ряд мыслителей (так называемые вульгарные материалисты Фогт, Бюхнер, Молешотт, а также Герbart Больцано и др.), вследствие краха притязаний представителей немецкой классической философии на построение метафизики нового типа (по выражению Н. А. Бердяева «метафизики субъекта»), возвращаются к старым типам докантовской метафизики («метафизики объекта»). Другие пытаются совместить метафизические притязания собственных философских концепций с результатами научных исследований второй половины XIX в. (так называемые эмпирические метафизики и большая часть неокантианцев). Однако, как показывает Ф. Коплстон, данные попытки терпят крах вследствие несовместимости притязаний метафизики на абсолютную истину и динамики развития науки, приведшей в начале XX в. к новой научной революции, которая радикально изменила и научную картину мира, и сами идеалы, и нормы научного знания.

Таким образом, лишь представители третьего направления сумели выдвинуть идеи, необходимые для нового этапа (или новой парадигмы) развития социального знания. Одни из них отказываются от рационализма немецкой классической философии (философия жизни в лице А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, религиозная философия С. Кьеркегора), а другие – от ее метафизических притязаний (классики марксизма и позитивизма). Несмотря на принципиальные философские разногласия между позитивизмом, марксизмом, философией жизни (а позже к ним присоединяется классический фрейдизм и прагматизм), их объединяет общая критическая направленность по отношению к классическим образцам рационалистической метафизики, которая была характерна и для представителей априористической метафизики послекантовской

немецкой философии первой половины XIX в., и для представителей эмпирической метафизики второй половины XIX – начала XX в. Так, марксизм усматривает источник развития разума в материально-экономической сфере общества; философия жизни видит основу бытия не в разуме, а в воле; ранний позитивизм стремится ограничить притязания разума достижениями опытного позитивного научного знания; ранний прагматизм превращает разум в орудие практической деятельности человека; психоаналитическая концепция З. Фрейда показывает, насколько разум и кажущееся всецело рациональным поведение людей зависит и определяется некими подсознательными психологическими импульсами.

Именно поэтому названные философские направления не претендуют на подведение итогов всего прежнего развития духовной жизни европейского общества и создание некой законченной метафизической системы, раз и навсегда разрешающей с помощью Разума величайшие вопросы человеческой жизни и истории; они стремятся вновь поднять эти вопросы и направить интеллектуальные силы общества на их разрешение. Это и позволяет объединить данные направления философии одним термином – *неклассическая философия*.

Наиболее влиятельным направлением философской мысли второй половины XIX в. явился позитивизм. С точки зрения О. Конта как родоначальника позитивистского направления философии, современная эпоха (середина XIX в.) является эпохой окончательной победы позитивной или научной стадии развития человеческого духа и дальнейшее развитие как науки, так и общества должно идти плавным, чисто эволюционным путем без резких скачков и революций. Как отмечает О. Конт, «очевидно, что социальные явления еще не вошли в сферу позитивной философии. Теологические и метафизические методы, которыми при изучении других видов явлений никто теперь не пользуется ни как средством исследования, ни даже как приемом аргументации, до сих пор, напротив, исключительно употребляются в том и в другом отношении при изучении социальных явлений, хотя недостаточность этих методов вполне сознается всеми здравомыслящими людьми, утомленными бесконечной и пустой тяжбой между божественным правом и главенством народа.

Итак, вот крупный, но, очевидно, единственный пробел, который надо заполнить, чтобы завершить построение позитивной философии. Теперь, когда человеческий разум создал небесную физику и физику земную, механическую и химическую, а также и физику органическую, растительную и животную, ему остается для завершения системы наук наблюдения основать социальную физику. ...Так как создание социальной физики завершает, наконец, систему естественных наук, то станет возможным и даже необходимым подвести итоги всем приобретенным знаниям, достигшим к этому времени определенного и однородного состояния, чтобы согласовать их и представить как ветви одного дерева, вместо того чтобы продолжать рассматривать их как отдельные тела. ...Позитивную философию можно рассматривать как единственное прочное основание социального преобразования, долженствующего положить конец критическому состоянию, в котором так долго находятся самые цивилизованные нации. ...Путем более глубокой оценки позитивизм прямо представляет человеческий прогресс как состоящий всегда в простом развитии основного порядка, который по необходимости содержит в себе зародыш всех возможных успехов. Здравая теория нашей индивидуальной или коллективной природы доказывает, что ход наших превращений совершается эволюционно, без участия какого-либо творчества. Этот общий принцип вполне подтверждается историческим исследованием, всегда вскрывающим уходящие вглубь корни каждого совершившегося изменения вплоть до наиболее глубокого первоначального состояния, зародыша всех будущих усовершенствований»¹.

Таким образом, с точки зрения О. Конта (как, впрочем, и других позитивистов), процесс эволюции должен привести к улучшению вновь созданных в результате предшествующего века революций (конец XVIII – первая половина XIX в.) социально-политических институтов и медленной трансформации унаследованных от прошлого традиций. Конечная цель такой эволюции – равновесие основных социальных сил буржуазного общества, которые путем консенсуса решают все возникающие перед таким обществом проблемы.

¹ *Конт, О. // Антология мировой философии : в 4 т. – М., 1971. Т. 3. – С. 563, 564, 576, 584.*

Доминирование позитивизма как «первой волны» (О. Конт, Г. Спенсер, Дж. С. Милль), так и «второй» (Э. Мах, Р. Авенариус, Й. Петцольдт) во второй половине XIX – начале XX в. с его ориентацией на классическое естествознание как образец для формирования и развития социально-гуманитарных наук и на плавную эволюцию общества был связан с тем обстоятельством, что окончательно сформировавшееся в конце XVIII – начале XIX в. техногенное капиталистическое общество переживало в XIX – начале XX в. период своего достаточно устойчивого развития, основой которого считались естественные науки как фундамент экономического прогресса общества. Как отмечает И. Валлерстайн, «вот уже двести лет мы живем в мире, где философия и естествознание рассматриваются как различные и чуть ли не антагонистические формы знания. Полезно помнить, что так было не всегда. Этот раскол между так называемыми двумя культурами также является относительно новой социальной конструкцией, хотя он и возник раньше, чем обществоведение распалось на отдельные дисциплины. Но, по сути, он оставался неведом миру до середины XVIII в. Секуляризация общества, ставшая неотъемлемым элементом развития современной миро-системы, воплотилась в двух этапах эволюции мира науки. На первом из них теологии было отказано в статусе привилегированного или даже доминирующего вида познания. Ее место заняла философия; сам человек, а не Бог стал считаться источником знания. На практике это означало, что определение истинности знания перешло в ведение новых авторитетов. Особым уважением стали пользоваться не священники, имевшие особый доступ к слову Господа, а мыслители, обладавшие глубоким видением естественного закона или законов природы. Но и эта смена авторитетов показалась недостаточной тем, кто считал философию лишь новой формой теологии, поскольку и та и другая предполагали «освящение» знаний: в одном случае духовенством, в другом – философами. Эти критики настаивали на необходимости доказательства [истинности знаний], полученных в ходе изучения эмпирической реальности. Только на таких доказательствах, утверждали они, могла основываться иная форма познания, называемая ими наукой. В XVIII в. ее адепты открыто отвергали философию просто

как дедуктивную спекуляцию и утверждали, что только их метод познания является единственно рациональным.

С одной стороны, это отрицание философии могло казаться отрицанием авторитетов. В этом смысле оно было “демократическим”. Ученые утверждали тем самым, что получать новое знание может каждый, если только он придерживается правильных методов. При этом истинность любого утверждения, кто бы с ним ни выступал, могла быть проверена любым другим ученым просто посредством повторения эмпирических наблюдений или расчетов. Поскольку этот тип познания приводил также и к полезным изобретениям, он претендовал на то, чтобы считаться наиболее эффективным [и общественно значимым]. Поэтому вскоре наука добилась господствующих позиций в иерархии областей знания»¹.

Поскольку классическое естествознание, с точки зрения позитивизма, считалось образцом для социально-гуманитарного знания, то, по мнению И. Валлерстайна, «когда в конце XVIII – начале XX века ясно обозначился разрыв между философией и наукой, обществоведение объявило себя наукой, а не философией. Оправданием этого постыдного разделения знания на два враждующих лагеря было положение, согласно которому наука занимается поиском истины эмпирически, то есть на основе опыта, а философия – метафизически, то есть умозрительно. Это положение абсурдно, так как всякое эмпирическое знание неизбежно имеет метафизические основы, а любые метафизические построения имеют смысл лишь в том случае, если соотносятся с реальностью, то есть содержат в себе эмпирический элемент»². Поэтому в середине XIX в. происходит разрыв между педагогикой и философией. Педагоги начинают ориентироваться на эмпирическую психологию как аналог эмпирического естествознания в изучении природы человека. Как отмечают в своих исследованиях А. П. Огурцов и В. В. Платонов, «к концу XIX века произошло не только отделение образовательного дискурса от философского, хотя образовательные практики давно (начиная с Я. А. Коменского) предполагали специфический педаго-

¹ Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн. – М., 2004. – С. 249–251.

² Там же. – С. 209–210.

гический дискурс, но и автономизация спекулятивной по своему характеру философии от эмпирического по своей сути образовательного дискурса. Кроме того, педагогика, ставшая на ноги к середине XIX века, искала пути своего обоснования не в философии, а в психологии, также ориентированной в этот период сугубо эмпирически. Поворот к психологизму в педагогике не только оторвал ее от философии, но и от размышлений о целях и идеалах образования, об антропологии человека и т. д. Все эти проблемы оценивались как вненаучные, метафизические, далекие от круга актуальных проблем воспитания и образования. В этой связи можно напомнить ту дискуссию, которая развернулась среди английских ученых в первой половине XIX в., о преподавании естественно-научных дисциплин в школах. Она была организована Британским обществом содействия науке, и в ней приняли участие В. Уэвелл, Д. Тиндаль, М. Фарадей и др. Борьба за естественно-научное образование в английских школах и университетах, создание специальных колледжей с естественно-научным уклоном, критика естественниками спекулятивной натурфилософии, развитой в немецком классическом идеализме, утверждение позитивистского эмпиризма – все это привело к укреплению антифилософских установок среди педагогов и ориентации педагогического мышления на эмпиристскую методологию».

Таким образом, утратив свою историческую связь с философией, педагогика, как и другие обществоведческие дисциплины, превратилась в систему подготовки кадров для экстенсивного роста техногенного общества, а система педагогического образования – в подготовку технологов для фабричной штамповки этих кадров. Однако кризис современной техногенной цивилизации привел к кризису эту систему образования.

¹ Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 19–20.

ГЛАВА 3. КРИЗИС СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОГЕННОГО ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ

3.1. Характерные черты, основные этапы и глубинные причины кризиса современного техногенного общества

При всех достаточно принципиальных разногласиях по важнейшим проблемам философии и социального познания подавляющее большинство современных философов и обществоведов-теоретиков сходятся в том, что техногенное общество переживает в начале XXI в. серьезнейший кризис. Его симптомы проявляются в так называемых глобальных проблемах современности. К ним большинство современных исследователей относят: экологический кризис, демографический взрыв, растущее социально-экономическое неравенство между так называемыми развитыми и развивающимися странами, распространение ядерного оружия и сохраняющуюся вследствие этого угрозу широкомасштабной ядерной войны, наконец, кризис культуры техногенного общества.

По мнению многих влиятельных современных мыслителей, углубление этих глобальных проблем современности грозит человечеству невиданными катастрофами, а возможно, и гибелью всего человеческого сообщества. В своей работе «Человеческие качества» основатель Римского клуба А. Печейи отмечал: «На протяжении моей жизни ход человеческой истории решительно и внезапно переменялся. Суть этих изменений в том, что за какие-нибудь несколько десятилетий завершился продолжавшийся много тысяч лет период медленного развития человечества и наступила новая динамичная эра. Буквально ошеломленные событиями, которые свидетельствуют об этих переменах, мы все время задаем себе вопрос, что же несет нам новый век, станет ли он звездным часом человечества или ввергнет нас в пучину ужасов и зла. И как мне кажется, все перемены в сущности касаются именно изменившегося положения самого человека на Земле. Если раньше он был не более чем одним из многих живых существ, живущих на планете, то теперь человек превратил ее в свою безраздельную империю.

С тех пор как существует человечество люди всегда бились над вопросом, что значит быть человеком и в чем состоит его земное предназначение. Поиски ответов на этот вопрос служили вечной темой философских и религиозных размышлений. Теперь, впервые в истории, появился новый мощный фактор, который необходимо принимать во внимание, размышляя о судьбах человечества. Этот фактор – огромное и всевозрастающее материальное могущество самого человека. Это могущество возрастает по экспоненте, год за годом аккумулируя силы для дальнейшего роста. Однако развитие это в высшей степени сомнительно и неоднозначно, ибо оно может послужить на благо человеку только при разумном и сдержанном к нему отношении, при безрассудном же его использовании человеку грозит непоправимая катастрофа»¹.

Известный отечественный философ В. С. Степин среди многочисленных глобальных проблем, порожденных техногенной цивилизацией и поставивших под угрозу само существование человечества, выделяет следующие три главных: «Первая из них – это проблема выживания в условиях непрерывного совершенствования оружия массового уничтожения. В ядерный век человечество оказалось на пороге возможного самоуничтожения, и этот печальный итог был «побочным эффектом» научно-технического прогресса, открывающего все новые возможности развития военной техники. Второй, пожалуй, самой острой проблемой современности становится нарастание экологического кризиса в глобальных масштабах. Два аспекта человеческого существования как части природы и как деятельного существа, преобразующего природу, приходят в конфликтное столкновение. ...Третья по счету (но не по значению!) проблема – это проблема сохранения человеческой личности, человека как биосоциальной структуры в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения. Эту глобальную проблему иногда обозначают как современный антропологический кризис. Человек, усложняя свой мир, все чаще вызывает к жизни такие силы, которые он уже не контролирует и которые становятся чуждыми его природе. Чем больше он преобразует мир, тем в большей мере он порождает непредвиденные

¹ Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи ; пер. с англ. О. В. Захаровой ; общ. ред. Д. М. Гвишиани. – 2-е изд. – М. : Прогресс, 1985. – С. 63.

социальные факторы, которые начинают формировать структуры, радикально меняющие человеческую жизнь и очевидно ухудшающие ее. Еще в 1960-е гг. философ Г. Маркузе констатировал в качестве одного из последствий современного техногенного развития появление «одномерного человека» как продукта массовой культуры. Современная индустриальная культура действительно создает широкие возможности для манипуляций сознанием, при которых человек теряет способность рационально осмысливать бытие. При этом и манипулируемые, и сами манипуляторы становятся заложниками массовой культуры, превращаясь в персонажи гигантского кукольного театра, спектакли которого разыгрывают с человеком им же порожденные фантомы»¹.

В своей работе «Конец знакомого мира: Социология XXI века» бывший президент международной социологической ассоциации И. Валлерстайн отмечает: «Можно утверждать, что мы опять стали свидетелями гибели исторической системы, аналогичной краху европейского феодализма пять или шесть столетий назад. Что будет дальше? Точного ответа на этот вопрос мы не можем знать. Мы находимся в ситуации системной бифуркации, а это значит, что весьма незначительные разрозненные действия различных групп могут радикально изменить направление векторов и институциональные формы. Можем ли мы сказать, что живем в самый разгар фундаментальных структурных изменений? Даже этого мы не в состоянии утверждать. Мы лишь можем утверждать, что нынешняя историческая система вряд ли просуществует еще сколь-либо длительный срок (быть может, максимум пятьдесят лет). Что придет ей на смену? Это может быть другая структура, в основе своей похожая на нынешнюю, а может быть, и структура, радикально от нее отличающаяся. Это может быть одна структура, общая для целого географического региона, или же множество структур в разных уголках планеты. Как аналитики мы не будем уверены в результате до тех пор, пока процесс не завершится. Как участники процесса, живущие в реальном мире, мы бу-

¹ *Степин, В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – С. 30–31.*

дем делать все, что сочтем целесообразным для создания разумного общества»¹.

Конечно, кризис современной техногенной цивилизации начался не сегодня и не вчера. Весь XX в. (если рассматривать начало этого века не хронологически, а исторически), начиная с 1914 г., с Первой мировой войны, характеризуется его углублением и нарастанием. Уже Первая мировая война показала, что упование либеральных теоретиков XIX в. на развитие научно-технического прогресса как основного средства решения проблем западного общества не имеет над собой оснований. Поскольку этот прогресс ведет не только к росту промышленного развития, а, следовательно, к удовлетворению растущих потребностей человечества, но и к совершенствованию уже известных видов оружия (артиллерия, военная авиация, танки, химическое оружие и т. д.), изобретению новых, все более разрушительных и опасных.

Вторая мировая война, приведшая к столь многочисленным жертвам среди гражданского населения воюющих стран, показала, что научный и технический прогресс отнюдь не обязательно связан с нравственным и культурным развитием человечества. Самая образованная и технически развитая страна Европы первой половины XX в. Германия продемонстрировала всему миру, до какого нравственного падения может дойти человек рационально и планомерно организующий ликвидацию целых народов и наций. Ни одному кровавому завоевателю и владыке прошлых столетий (Чингиз-хану, Тамерлану и т. д.) не могла бы и в голову прийти идея Освенцима. Изобретение и применение ядерного оружия, последующая затем холодная война впервые в истории человечества сделала актуальной проблему самого существования человеческого рода на Земле.

Наконец, к середине 70-х гг. XX в., после знаменитых докладов Римского клуба, в которых аккумулировались факты экстенсивного использования природных ресурсов для развития производства и увеличения загрязнения окружающей среды в результате этого развития, выяснилось, что даже если человечество сумеет пред-

¹ Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн / под ред. В. Л. Иноземцева; Центр исслед. постиндустр. об-ва. – М.: Логос, 2004. – С. 180–181.

отвратить войну с использованием ядерного оружия (быстрый способ самоуничтожения), ему при современной системе международных и внутринациональных социальных отношений не удастся в долгосрочной перспективе предотвратить постепенную социально-экологическую деградацию и опять-таки катастрофическую гибель.

Серьезным вызовом тому социальному порядку, который привел к двум мировым войнам и экологическому кризису, поставившему человечество на грань выживания, была Великая Октябрьская социалистическая революция, образование СССР и революционное движение в колониальных и зависимых от Запада странах после Второй мировой войны. Эти события во многом повлияли на характер международных и внутригосударственных социальных отношений в направлении их гуманизации. Но в силу ряда объективных и субъективных причин они не смогли радикально изменить эти отношения. После же 1991 г., который многие мыслители называют историческим окончанием XX в., распада СССР и гибели так называемого реального социализма в странах Восточной Европы, не только Европа, но фактически и все мировое сообщество возвратились в своих основных социальных характеристиках к тому положению, которое существовало до 1914 г. Таким образом, глобальные проблемы современности являются следствием процесса развития противоречий техногенного общества в XX в.

Основные характеристики глобальных проблем достаточно хорошо изучены в современной философии и социологии. Глобальный экологический кризис явился следствием развития всей европейской цивилизации, направленной на господство над природой. Об этом в своей работе «Слова Ницше “Бог мертв”» М. Хайдеггер говорит следующее: «Все сущее отныне – это либо действительное как предмет, либо действующее как опредмечивание, в каком складывается предметность предмета. Опредмечивание, представляя, наставляет предмет на его *cogito*. Так наставляя, его оказывается тем самым, что лежит в основе его собственного действия (то есть представляющего наставливания), – субъектом, *subiectum*. Субъект – субъект для себя самого. Сущность сознания – самосознание. Поэтому все сущее – это либо объект субъекта, либо субъект субъекта. Бытие сущего повсюду покоится в поставлении себя перед ним же самим и,

стало быть, в поставлении себя на себя же, в восставлении себя. В пределах субъектности сущего человек восставляется вовнутрь субъективности своего бытийствования. Человек входит в свое восставление. Мир становится предметом, предстоянием. В таком восставляющем опредмечивании всего сущего то, что прежде всего должно быть приведено в распоряжение представления и составления – земля, – вдвигается в самое средоточие человеческого полагания и располагания. Сама земля может являть себя лишь как предмет нападения, атаки, которая устроится в волеии человека как безусловность опредмечивания. Природа повсюду выступает – ибо повсюду водится изнутри сущности бытия – как предмет техники»¹.

Растущее социальное неравенство в условиях современного техногенного общества неизбежно ведет к международной напряженности и к росту военной угрозы, которая может превратиться в широкомасштабную ядерную войну, а следовательно, в быстрое самоубийство всего человечества. Угроза ядерной войны отнюдь не исчезла с распадом Советского Союза и превращением США в единственную сверхдержаву, военная мощь которой превосходит военные ресурсы всего остального мира. Наоборот, ядерное оружие как единственное средство против возможной военной интервенции США начинает приобретать и изготавливать быстро растущее число стран, опасаящихся экспансионистской и империалистической политики мирового жандарма. По сути дела, главной причиной как современного терроризма, так и распространения ядерного оружия, наряду с растущим социально-экономическим неравенством, является политика США, преследующих по всему миру свои сугубо своекорыстные интересы.

На заре ядерной эры выдающийся философ XX в. Б. Рассел, указывая на катастрофические последствия ядерной войны для всего человечества, отмечал следующее: «Широкая общественность и даже многие люди у власти не понимают, что это такое война с использованием водородных бомб, и все еще мыслят в терминах бомбардировок городов. Признается, что новые бомбы мощнее старых, и если одна атомная бомба разрушила Хиросиму, то одна водород-

¹ Хайдеггер, М. Слова Ницше «Бог мертв» / М. Хайдеггер // Вопросы философии. – 1990. – № 7. – С. 168.

ная бомба может разрушить более крупные города – Лондон, Нью-Йорк или Москву. Нет никакого сомнения, что в такой войне большие города будут уничтожены. Но это лишь малая доля всех ее последствий. Если бы даже в Лондоне, Нью-Йорке и Москве было все уничтожено, мир все же смог бы через несколько столетий оправиться от удара. Но сегодня мы знаем, особенно после испытаний на Бикини, что вследствие взрыва водородной бомбы разрушения постепенно распространяются на гораздо более обширные территории, чем ранее предполагалось. По авторитетным оценкам, сегодня можно создать бомбу, которая будет в 25 000 раз мощнее той, что была сброшена на Хиросиму. Взрыв такой бомбы на земле или под водой вызовет поток радиоактивных частиц, которые достигнут верхних слоев атмосферы. Эти частицы постепенно оседают в виде пыли или дождя. Именно такая пыль, определенная американскими экспертами, отравила японских рыбаков вместе с их уловом, хотя они и находились за границами опасной зоны. Никто не знает, насколько широко могут распространиться смертоносные радиоактивные частицы, но самые авторитетные лица единодушны во мнении, что война с использованием водородных бомб, по всей вероятности, обречет человечество на гибель. Если в ход будет пущено много водородных бомб, погибнут все: счастливое меньшинство – сразу же, а для большинства смерть окажется медленной пыткой»¹.

Как отмечают авторы коллективной монографии «Мир и Россия на пороге XXI века», угроза ядерной катастрофы не только не уменьшилась, но вследствие экспансионистской политике США приобрела новый еще более опасный характер: «Среди доводов в пользу действительно революционного характера технологической глобализации сегодняшнего мира можно сослаться на изобретение ядерного оружия, которое качественно повысило взаимосвязанность мирового сообщества перед угрозой взаимного и всеобщего уничтожения, поскольку ядерное оружие упразднило институт победы, без которого война становится иррациональной. Но и у этого довода есть свой контраргумент. Уже к концу XIX века в Европе сложилась

¹ Рассел, Б. Человечество в опасности. Шаги к миру / Б. Рассел // Вопросы философии. – 1988. – № 5. – С. 131.

ситуация, позволившая наиболее дальновидным исследователям говорить об иррациональности любого крупномасштабного военного конфликта в Европе. Например, в 1898 году российский исследователь Иван Станиславович Блюх опубликовал многотомное исследование “Будущая война в техническом, экономическом и политическом отношениях”, главный вывод которого заключался в том, что экономическая взаимозависимость Европы, развитие сети железных дорог, повышение поражающей силы вооружений делали войну катастрофической. В том плане, что потери и разрушения не только побежденных, но и победителей превзойдут любые мыслимые плоды победы. Больше того, Блюх предсказал, что результатом будущей войны может стать саморазрушение социальных основ государственности, то есть революции¹. Но и это знание не предотвратило Великую войну в Европе. ...Даже тратя на военные цели 32 % от совокупных военных расходов всего мира, США не могут обеспечить «окончательного замирения» не только в глобальном масштабе, но и в ядре униполярности, сталкиваясь с противоборством тех, кто руководствуется собственными государственным или национальными интересами, ставит целью развитие и рост конкурентоспособности собственных производительных сил, стремится не к подчинению (пусть и в условиях процветания), а к самостоятельности и независимости в определении своего настоящего и будущего².

Свою лепту в системный кризис современной техногенной цивилизации вносят демографические проблемы человечества, обозначенные емким и пугающим термином «демографический взрыв». Как известно, в начале XX в. на Земном шаре проживало около двух миллиардов человек, а уже к концу столетия – шесть миллиардов. При этом более 90 % прироста народонаселения на Земном шаре приходится на долю так называемых развивающихся стран, что усугубляет их общее отставание от так называемого золотого миллиарда. Кроме того, демографический взрыв увеличивает антропогенную

¹ Блюх, И. С. Будущая война в техническом, экономическом и политическом отношениях / И. С. Блюх. – СПб. : Эфрон, 1898.

² Мир и Россия на пороге XXI века: Вторые Горчаков. Чтения, МГИМО МИД России (23–24 мая 2000 г.) / ред. совет: А. В. Торкунов [и др.]. – М. : Росспэн, 2001. – С. 88, 110.

нагрузку на биосферу земли и усугубляет экологический кризис современного человечества.

Детально исследуется демографическая проблема и ее возможные последствия в XXI в. В работе известного историка А. И. Уткина «Мировой порядок XXI века». В частности он отмечает следующее: «Быстрое увеличение населения нашей планеты обостряет проблему массовой бедности. Чтобы прокормить увеличивающееся население Планеты, необходимо к 2020 году увеличить производство зерна на 40 %. Однако современные темпы прироста позволяют рассчитывать лишь на одну пятую необходимого прироста. Если развивающиеся страны не смогут сами произвести необходимое зерно, тогда их импорт из развитой части мира должен к 2020 году удвоиться (до минимума в 200 млн т), а импорт мяса должен увеличиться в шесть раз. Практически определенно можно сказать, что 135 млн детей до 5 лет станут в 2020 жертвами голода. ...Самым важным демографическим обстоятельством, которое в решающей степени повлияет на мир XXI века, будет противостояние умиротворенного и постаревшего мира развитых стран бушующему океану молодого, возмущенного бедного развивающегося мира»¹.

Одним из самых эффективных способов сокращения прироста населения в слаборазвитых странах Юга и Востока является ускорение культурного и экономического развития в этих странах. На это указывают демографическая история стран Западной Европы в XIX в., снижение прироста населения в Восточной Европе в XX в. Но если подъем экономического развития слаборазвитых стран Юга и Востока блокируется, как отмечалось выше, своекорыстной экономической политикой Запада, то подъем культуры в этих странах блокируется общей культурной деградацией ведущих в экономическом развитии стран. Она проявляется в следующем:

1. Растет разрыв между постоянно увеличивающейся скоростью технологического прогресса общества и сравнительно слабым и медленным развитием морально-нравственных характеристик современного человечества. Колоссальная научно-техническая мощь современного Запада сопровождается не только соответствующим соци-

¹ Уткин, А. И. Мировой порядок XXI века / А. И. Уткин. – М. : Издатель Соловьев; Алгоритм, 2001. – С. 115–116.

ально-этическим развитием этого общества, но даже деградацией его прежних моральных ценностей. Об этом свидетельствует по меньшей мере сохраняющееся и растущее социально-экономическое неравенство не только между Западом и Востоком, Западом и Югом, но и непосредственно в самих странах Запада. Таким образом, на одном полюсе современного социального развития (как в свое время в Римской империи) концентрируется почти ничем не сдерживаемое удовлетворение самых изощренных потребностей, а на другом – подавленность, забитость, нищета. В этих условиях не только христианские идеи, например, о любви к ближнему, но даже призывы к самым элементарным проявлениям человеческой солидарности могут рассматриваться как скрытые издевательство и насмешка.

2. Кризис современной культуры выражается в растущем разрыве между высшими достижениями культурного развития человечества и массовым сознанием. Он проявляется в феномене так называемой массовой культуры, нацеленной не на освоение высших культурных ценностей, а на потребление подделок современной рыночной индустрии развлечений. С феноменом массовой культуры тесно связан так называемый культурный империализм, когда образ потребительской жизни Запада насаждается через средства массовой информации и манипуляцию общественным сознанием как единственно возможный среди населения всей планеты.

3. Господство рыночной экономики ведет к ориентации человека на внешние достижения, которые оцениваются и оплачиваются на современном рынке труда, а не на осуществление человеком его личностных способностей.

4. Деградация современной культуры проявляется и в ориентации человеческой личности на самоосуществление общественного прогресса, и в низкой ответственности самой личности за то, что в действительности происходит в обществе.

Анализ глобальных проблем современности показывает, что все они тесно взаимосвязаны друг с другом. Так, решение проблем предотвращения широкомасштабной ядерной войны и преодоления возможных последствий экологического кризиса, непосредственно грозящих самому существованию человечества, невозможны без решения проблем растущего социально-экономического неравенства

развитых и развивающихся стран, демографического взрыва и деградации культуры техногенного общества. Как отмечают А. Кинг и Б. Шнайдер, «попытки разрешить глобальные проблемы одну за другой и на уровне отдельных государств могут лишь ухудшить положение. Поэтому перед нами стоит задача решительно взяться за тысячу дел одновременно»¹.

Тесная взаимосвязь глобальных проблем современности, невозможность решения любой из них без решения всех остальных приводит нас к выводу о том, что все эти проблемы являются симптомом кризиса современного техногенного общества. Сущностные характеристики этого кризиса лежат глубже, в самой основе функционирования и развития данного типа общества. Они выражаются в фундаментальных противоречиях техногенной цивилизации.

Во-первых, с одной стороны, современное человечество действительно превратилось, как это предсказывал еще в начале XX в. В. И. Вернадский, в космическую силу природы. Человек поставил себе на службу, социализировал, превратил в силы самого общества колоссальные силы природы. С другой стороны, человечество остается разделенным как сто, двести и т. д. лет назад на Запад и Восток, Север и Юг, развитых и развивающихся, богатых и бедных, угнетающих и угнетенных, взаимно ненавидящих и страшящихся друг друга. Таким образом, чем интенсивнее человечество превращается в космическую силу природы, чем больших успехов достигает научно-технический прогресс при сохраняющихся социальных отношениях, тем ужаснее становятся опасности, грозящие его собственному существованию.

Во-вторых, с одной стороны, процесс экономической глобализации превратил фактически весь земной шар в общую сферу хозяйственной деятельности людей. Процесс обобществления труда фактически достиг глобальных масштабов. С другой стороны, плодами этого глобального обобществления труда монопольно распоряжается и пользуется все более сокращающаяся часть населения земного шара. Тем самым углубляется социальное неравенство,

¹ Кинг, А. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба / А. Кинг, Б. Шнайдер. – М., 1991. – С. 184.

а следовательно, и разделенность человечества, о которых говорилось выше.

В-третьих, с одной стороны, процесс глобализации ведет к превращению человечества в единое сообщество. Точно так же, как в период формирования традиционно-аграрного общества из разрозненных первобытных общин, формирующихся на основе кровного родства, создавались первые народности, а в период формирования техногенного общества – первые нации, объединяющие разные народы, так и в наше время процесс превращения человечества в космическую силу природы ведет к формированию единого сообщества. Однако, с другой стороны, существующее социально-экономическое неравенство между различными регионами земного шара, нациями и классами внутри самих наций, приводит к все более кровавым конфликтам между различными конфессиями, культурами, нациями. В итоге формируется такой миропорядок, когда за счет периферии благоденствует лишь центр современной капиталистической мир-экономики.

В-четвертых, превращение все более мощных космических сил природы в социальные силы человечества, с одной стороны, ведет к необходимости установления демократии в межгосударственных отношениях, соблюдения экономических, социальных и личных прав человека для каждого члена мирового сообщества. Это необходимо, поскольку только в условиях такой демократизации общественной жизни можно решить глобальные проблемы, встающие перед человечеством, если оно хочет стать разумной космической силой природы, а не слепой и хаотически развивающейся, что может привести к внезапной и полномасштабной катастрофе. С другой стороны, наблюдается стремление современного Запада к установлению своего мирового господства под эгидой военно-политического могущества США. В результате даже международные организации (в частности ООН) становятся лишь орудием этого стремления к мировому господству и преследованию своих узкокорыстных интересов за счет интересов подавляющего большинства жителей Земли. Поэтому крайне лицемерными являются обвинения со стороны современного Запада в адрес отдельных государств об отсутствии демократических процедур обсуждения тех или иных вопросов и при-

нения решений. Элементы авторитаризма, свойственные политическим режимам отдельных незападных стран, особенно так называемых стран-изгоев, являются не чем иным, как попыткой защитить национальные интересы этих стран от неприкрытого идеологического, политического и военного давления современной «империи зла».

Только установление демократии во всемирном масштабе, которое предполагает ликвидацию экономического, социального и национального неравенства между отдельными государствами, обуздание экономического всевластия современных транснациональных корпораций, могут сделать нелицемерными требования установления демократии и в отдельных странах.

Наконец, с одной стороны, информационная революция, стремительная глобализация всех сторон социальной жизни человечества под влиянием превращения все более мощных космических сил природы в силы мирового сообщества требуют в духовной жизни общества диалога культур современного человечества, на основе которого может произойти синтез всех его высших культурных достижений. Однако, с другой стороны, культурный империализм современного Запада ведет к насаждению продуктов распада его деградирующей духовности в виде так называемой массовой культуры в качестве образца культурного развития для всех народов земного шара.

Следует отметить, что стороны всех этих дилемм современного развития человечества тесно взаимосвязаны друг с другом. С одной стороны, решение глобальных проблем современности, углубление которых угрожает самому существованию человечества, невозможно без его единства. Но все призывы к единству останутся пустыми благими пожеланиями без контроля над глобальным мировым производством со стороны всего мирового сообщества. Без постановки под вопрос частной собственности как «священной коровы», без учета материальных и духовных интересов подавляющего большинства населения земного шара невозможно формирование единого человеческого сообщества. Однако его формирование предполагает демократизацию не только внутригосударственной жизни отдельных стран, но и демократизацию всей международной жизни, при которой были бы учтены требования и интересы всех членов челове-

ческого сообщества. И, наконец, эта демократизация международных отношений невозможна без глубокого доверия представителей различных культурных традиций друг к другу. Но это доверие может возникнуть только на базе широкого диалога культур, мировоззренческих позиций и духовных традиций, в рамках которого возможен синтез в виде действительно подлинных общечеловеческих ценностей.

С другой стороны, столкновение цивилизаций, растущее недоверие между представителями различных религиозных конфессий, мировоззренческих позиций и духовных традиций ведет к свертыванию всякой демократии в международных делах, к тому, что на мировой арене будет господствовать не сила права, а право силы. Это будет способствовать как возникновению глобальной империи, которая будет опираться на голую военную мощь, так и усилению мирового терроризма. Разрыв между богатством и нищетой будет возрастать не только в мировом сообществе, но и внутри отдельных государств. В этих условиях возможны хаос социальной жизни, «война всех против всех», которые чреваты широкомасштабной ядерной войной и подлинным «концом истории».

В этих условиях изучение возможных тенденций развития общества, анализ возможных вариантов будущего, возникающих в результате этих тенденций, является не предметом досужих фантазий отдельных мыслителей – социальных утопистов – и не проблемой, которую будут решать сами члены этого общества будущего, а насущной задачей современного человечества. Ибо от того, как будет решаться или не решаться эта задача в настоящее время, зависит существование и самого будущего. Человечество, наращивая темпы овладения космическими силами, впервые за тысячелетия своего развития способно сознательно уничтожить самого себя, возможно, даже вместе со всей биосферой Земли. Именно с этим обстоятельством связано появление в начале 60-х гг. XX в. новой обществоведческой дисциплины – футурологии.

В настоящее время достаточно быстро растет количество работ, посвященных проблемам будущего развития человечества. Тем не менее все более очевидным является тот факт, что в рамках культурно-исторической парадигмы социального знания, до сих пор домини-

нирующей в общественном сознании, ни точные прогнозы будущего состояния человечества, ни тем более воздействие этих прогнозов на принятие социально-экономических и политических решений, которые призваны предотвратить опасные тенденции развития человечества, просто невозможны.

Основным недостатком этих прогнозов является экстраполяция современных тенденций экономического и социального развития общества на процессы будущего развития человечества. По поводу данного недостатка современных футурологических прогнозов один из классиков зарубежной прогностики Э. Ласло пишет следующее: «Что можно сказать о мере уверенности в том, как сложится будущее? Простейший и самый распространенный ответ состоит в том, что будущее следует из настоящего и не может радикально отличаться от него. Как говорят французы, *plus ça change, plus c'est la même chose* (чем больше меняется, тем больше остается тем же самым). В конечном счете мы имеем дело с людьми и природой человека, и завтра они очень и очень во многом останутся такими же, как сегодня. В более изощренном варианте этого широко распространенного взгляда добавляют, что происходящие ныне долговременные процессы вызовут некую толику изменений и породят некоторые различия завтра. Такие процессы обычно принято рассматривать как тренды, тенденции. Тренды локальные или глобальные, микро- или мега- вводят некую долю различия: по мере развертывания трендов одних вещей становится больше, других – меньше. Мир остается прежним, только одни люди становятся лучше, а другие хуже»¹. Тем не менее, как отмечает Ласло, «тренды развиваются во времени, но они могут также разрушаться и порождать новые тренды и новые процессы. Но в конце концов ни один тренд не действует бесконечно долго, его развитие имеет свои пределы... Экстраполяция существующих трендов не помогает нам определить момент, когда наступает это изменение. Нам необходимо точно знать, что происходит, когда тренд нарушается. Для этого требуется более глубокое постижение истины. Нам необходимо выйти за рамки наблюдаемых трендов и проследить за их ожидаемым путем. Нам необхо-

¹ Ласло, Э. Макросдвиг: К устойчивости мира курсом перемен / Э. Ласло. – М. : Тайдекс Ко, 2004. – С. 19.

димо узнать нечто о динамике развития системы, в которой тренд появляется и затем исчезает»¹.

Другим очевидным недостатком современных футурологических прогнозов является технологический детерминизм, согласно которому решение всех проблем современного общества видится в ускоренном развитии новых технологий. Так, с точки зрения Д. Белла, «современная технология открывает множество альтернативных путей для достижения уникальных и вместе с тем разнообразных результатов, при этом неимоверно возрастает производство материальных благ. Таковы перспективы, вопрос лишь в том, как их реализовать»². Однако, как отмечают многочисленные критики технологического детерминизма, упование на развитие технологий без решения фундаментальных социальных противоречий современности закрывает для социологов реальные пути разрешения этих противоречий. Развитие новых технологий само по себе не только не может решить глобальные проблемы современности, но в известной степени способно их усугубить: «Классическая вера состоит в том, — отмечает Ф. Джордж, — что поскольку человеческие существа создают машины, то они могут их контролировать. Машины, мол, делают лишь то, что они предназначены делать, и мы можем поработить их в случае необходимости. Подобные рассуждения неверны относительно наших детей, что совершенно очевидно, но также неверны и относительно наших металлических потомков, хотя это и не столь очевидно. Если вы наделите систему интеллектом и придадите ей конечности для манипулирования своим окружением, то первое, что она научится делать, — это покончит со своей порабощенностью вами. Наука и техника открывают нам возможность появления нового соперничающего «рода», в то же время громадные изменения происходят во всех других областях науки и техники... Одно кажется определенным, что западный мир ведет человечество в пропасть, из которой нет возврата, а потому следует отыскать верный путь. Наш путь пролегает, похоже, через

¹ Ласло, Э. Макросдвиг: К устойчивости мира курсом перемен / Э. Ласло. — М. : Тайдекс Ко, 2004. — С. 20.

² Белл, Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе. — М. : Прогресс, 1986. — С. 342.

холмы веры и доли сомнений, и они должны, поскольку мы и обстоятельства меняемся, сами меняться и оставаться изменяющимися все время»¹.

Наконец, еще один недостаток современных футурологических прогнозов (особенно прогностики современного Запада) заключается в том, что прогностические исследования касаются лишь отдельных сторон жизни современного общества (новые технологии, тенденции экономического развития, развитие культуры и т. д.), не рассматривая процесс этого развития как некую тотальность. Более того, как отмечает С. Переслегин, «...распространение технологий долгосрочного планирования в деловой среде привело к определенному упрощению применяемых методик и их адаптации к требованиям бизнеса... в коммерческом сценировании речь идет о значительно более простых объектах и средах нежели в классических сценариях, строящихся на уровнях государств, крупных территориальных регионов или мира в целом. Как правило, речь идет о движении в рыночном пространстве того или иного продукта, а также о развитии компании в конкретной среде»².

Данные недостатки современной футурологии как обществоведческой дисциплины, на наш взгляд, вытекают из того обстоятельства, что футурология, как и многие другие современные обществоведческие дисциплины, все еще опирается на теоретико-методологические идеи, берущие свое начало в культуро-исторической парадигме социального знания.

Как уже отмечалось, культуро-историческая парадигма социального знания, основания которой были заложены представителями немецкой классической философии и развиты в философии неокантианства конца XIX – начала XX в., опирается на фундаментальное противопоставление методологии познания в естествознании и обществознании. Основанием этого противопоставления было то обстоятельство, что картина мира в естествознании вплоть до научной революции начала XX в. являлась в основном ньютоновской, ис-

¹ Джордж, Ф. После 1984. Перспективы лучшего мира / Ф. Джордж // Новая технократическая волна на Западе. – М. : Прогресс, 1986. – С. 361–362, 370.

² Переслегин, С. Б. Новые карты будущего, или Анти-Рэнд / С. Переслегин. – М. : АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2009. – С. 73.

ключающей, по словам И. Пригожина, «стрелу времени». В свою очередь, картина мира в общественном сознании опиралась на тенденцию прогрессивного развития общества, обоснованную с разных сторон и представителями классической немецкой философии, и родоначальниками позитивизма (О. Конт и Г. Спенсер), и классиками марксизма (К. Маркс и Ф. Энгельс). В результате этого методологического дуализма антропоцентризм европейской философии, который явственно начал проявляться еще со времен Р. Декарта, получил добавочное теоретическое подкрепление.

Антропоцентризм базируется на идее активности культуры, человечества и пассивности природы. При этом природа рассматривается в лучшем случае как фон, на котором происходят исторические события, или как пассивный материал для культуротворческой деятельности. В условиях современного экологического кризиса антропоцентристские установки современного общественного сознания не позволяют дать адекватный ответ этому вызову для всего человечества. Они базируются на идее неисчерпаемости природы как материала для культуротворческой деятельности человека. Однако, как отмечает Э. Ласло, «...вера в неисчерпаемость природы не только заведомо ложна, но и чрезвычайно опасна. Она открывает широкий простор для нанесения чрезмерного ущерба природным ресурсам планеты и безумной чрезмерной нагрузки на способности биосферы к самовосстановлению. Если мы будем упорствовать в этом заблуждении, то наш коллективный «экологический след» будет по-прежнему превосходить биологическую продуктивность планеты и ее способность поглощать загрязнения. В этом случае нас ожидает жалкий конец: деградирующая окружающая среда, не способная удовлетворять потребности все возрастающего населения»¹.

Второй характерной чертой культурно-исторической парадигмы социального знания является представление об обществе как саморазвивающейся системе, переходящей от одного типа самоорганизации к другому. При этом для большинства обществоведов, работающих в рамках культурно-исторической парадигмы, каждый новый тип этой самоорганизации является более сложным и более разви-

¹ Ласло, Э. Макросдвиг: К устойчивости мира курсом перемен / Э. Ласло. – М. : Тайдекс Ко, 2004. – С. 68.

тым, нежели предшествующий. На этой основе формируются концепции естественно-исторического процесса развития общества и его прогресса. Эти концепции отражали реальные процессы устойчивого и динамического развития техногенного общества во второй половине XIX – начала XX в. Однако со второй половины XX в., когда человечество столкнулось с ранее неведомыми угрозами, ставящими на повестку дня его собственное существование, представления о естественно-историческом и прогрессивном развитии общества, как бы запрограммированных в ценностях культуры техногенной цивилизации, превратились в историцистские иллюзии относительно перспектив дальнейшего развития человечества. Глобальные проблемы современного человечества, с точки зрения историцизма, непременно будут решены в процессе естественно-исторического развития. Из идей историцизма вытекают концепции технологического детерминизма и экстраполяции тенденций развития современной цивилизации на будущее.

Антропоцентристская и историцистская установки современной культурно-исторической парадигмы социального знания обновляют и такую характеристику современного обществознания как логоцентризм. Как известно, логоцентристская установка присуща классической философии. Но в рамках культурно-исторической парадигмы она приобретает новый облик. Если скоро субъектность человеческого бытия противопоставляется объектности природы, а сама эта субъектность рассматривается как исторический процесс развития от низших стадий к высшим, то социальный мыслитель как бы ставится в положение оракула, вещающего от имени Бога, Разума или Истины. Работы данного мыслителя рассматриваются им самим и его сторонниками не как личная интерпретация исторических процессов, а как объективная и непререкаемая истина, отражающая суть этих процессов.

На этой логоцентристской установке строятся во многом и современные концепции обществознания, и рекомендации для государственных органов и общественных организаций. Логоцентристская установка изучения будущего исключает критический анализ тех проектов преобразования реально существующего общества, которые построены на этом изучении. Как отмечает З. Бауман, «с ог-

ромным упрощением (но таким, что позволяет обнажить суть дела) можно сказать, что современная гуманистика моделировала мир в первую очередь как *объект администрирования*. Это был мир, обозреваемый с высоты стола генерального директора. Это был мир, в котором ставились и реализовывались цели, а общую цель расщепляли на подпроблемы для исполнения, мир, в котором сегодняшнее состояние оценивалось по тому, приближается оно или отдаляется от запланированного на завтра, и в котором главным условием достижения целей (и уже поставленных и еще непридуманных) была сплоченность рядов исполнителей»¹.

В свою очередь, отношение к социальному миру как к проекту преобразований тесно связано с такой характеристикой культурно-исторической парадигмы, как сциентизм.

В современном обществоведении делается акцент на количественных показателях роста экономики, изменения демографической ситуации, роста потребления и отходов, за которыми исчезает целостная картина качественных изменений развивающегося общества.

Для сциентистского мышления, в котором образцы методологии классического естествознания с ее идеями суверенности познающего субъекта, занимающего якобы абсолютное положение в отношении познаваемого объекта, неизменных идеалов и норм науки и создания единой картины мира получают статус единственно научных и в области обществознания. Тем самым игнорируются достижения методологии неклассической и постнеклассической науки, а возможные альтернативы современным тенденциям глобализации объявляются произвольными и утопическими.

Поскольку подавляющее большинство современных обществоведческих исследований проведено на Западе, и поскольку сама культурно-историческая парадигма социального знания как методологическая основа этих исследований возникает в XIX в., являясь отражением западного (европейского и североамериканского) пути развития человечества, то этим исследованиям присуща европоцентристская (или «западнистская», согласно терминологии А. Зиновье-

¹ Бауман, З. Спор о постмодернизме / З. Бауман // Социологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 70.

ва) установка. Данная установка обществоведения заставляет рассматривать народы и общества, которые находятся вне рамок развития европейской цивилизации как недоразвитые, нецивилизованные, находящиеся на низших этапах общественного развития по сравнению с Европой и США. Вследствие этого бедность, экономическая зависимость, социальная напряженность в этих странах рассматриваются как следствие культурной недоразвитости. Как отмечает Л. Харрисон, «в последнее время все большее число ученых, журналистов, политиков и практиков уделяет внимание культурным ценностям и установкам, способствующим (или, напротив, препятствующим) прогрессу. Этих людей можно считать интеллектуальными наследниками Алексиса де Токвиля, который полагал, что за работоспособностью американской политической системы стояла культура, удивительно подходящая для демократии; Макса Вебера, объяснявшего подъем капитализма в первую очередь культурными факторами, коренящимися в религии; Эдварда Банфилда, обнажившего культурные причины убогости и авторитаризма в Южной Италии и сделавшего из этого частного случая далеко идущие выводы»¹. Таким образом, разрешение противоречий современной мир-экономической системы в рамках данной европоцентристской установки современных футурологических прогнозов решается очень просто (хотя и неадекватно): весь мир должен принять ценности западной культуры и все эти противоречия сами собой исчезнут.

Этот «западнизм» заставляет видеть «общечеловеческие ценности» только в нормах политической, правовой и социально-экономической жизни современного Запада. Тем самым игнорируются культурные достижения других народов и, прежде всего, великих цивилизаций Востока, особенно тех из них, которые являются альтернативными по отношению к современным тенденциям развития Западной цивилизации, заведшей человечество в тупик глобального экологического кризиса.

Поскольку эти «ценности европейской культуры» – особенно после распада СССР и крушения реального социализма в странах

¹ Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу: пер. с англ.; под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона. – М. : Московская школа политических исследований, 2002. – С. 18.

Восточной Европы – отождествляются в работах многих современных футурологов с ценностями капиталистической мир-экономической системы, то принципиальной установкой обществоведческих исследований является своеобразный «капиталоцентризм», где будущее человечества отождествляется с развитием так называемого свободного капиталистического рынка. Капиталистические рыночные отношения объявляются «естественными», присущими так называемой природе человека или «природе» самого общества. Поэтому отклонения от буржуазного социального порядка объявляются противоречащими этим «природам».

Кризисные явления в современной системе обществознания не могли не сказаться на современной педагогике как элементе этой системы.

3.2. Кризисные явления в современном образовании как следствия кризиса техногенного общества.

Основные черты кризиса образования в современной общественной мысли

В современной педагогической и философской литературе общим местом явился тезис о кризисе современного образования. При этом в зависимости от того, как определяются причины этого кризиса, даются рекомендации по проблемам реформирования как системы образования в целом, так и педагогического образования в особенности. С точки зрения педагогов и философов, придерживающихся теорий постиндустриального, информационного общества, идей технологического детерминизма и в целом концепций культурно-исторической парадигмы социального знания, кризис современной системы образования является следствием развития техногенного общества и его перехода от индустриальной стадии развития к постиндустриальной.

Однако имеется и иной ответ на вопрос о причинах кризиса современной системы образования. Этот ответ заключается в том, что кризис образования является следствием глобального кризиса современной техногенной цивилизации и капиталистической мир-экономической системы. Первый ответ на данный вопрос ведет

к технократическим принципам реформирования образования. Второй – к постановке вопроса о необходимости радикального переустройства современной глобальной мир-экономики как условию реформ в области образования.

В конце XX в. колоссальные достижения в области развития коммуникационных технологий, сопровождающиеся радикальными социальными изменениями, вызвали необходимость переосмысления технологических и социальных новаций в философской и социологической литературе. Это привело к появлению ряда терминов, с помощью которых социальные теоретики пытаются определить текущий период мировой истории. Так, современное общество называют: постиндустриальным, постэкономическим, постпротестантским, постцивилизационным, постисторическим, постмодернистским и т. д. Наряду с этими терминами часто употребляется и термин «информационное общество». Как известно, данный термин впервые начал использоваться для обозначения широкого внедрения в социальные практики новых информационных технологий в конце XX в. в рамках так называемого технологического детерминизма.

Технологический детерминизм является своеобразным ответом на все увеличивающуюся роль науки в жизни современного общества. Наука, как предсказывал еще в середине XIX в. К. Маркс, превратилась в конце XX в. в главную производительную силу общества. Сокращение временных расстояний между фундаментальными научными открытиями, созданием на их основе новых технологий и внедрением этих технологий в промышленное производство радикально изменяет все сферы жизни общества. Именно поэтому представители технологического детерминизма видят решение всех проблем современного общества в дальнейшем и ускоренном развитии науки и новых технологий. Среди многочисленных сторонников концепций технологического детерминизма ведущую роль играл Д. Белл.

В своей программной статье «Социальные рамки информационного общества», опубликованной еще в 1980 г., Д. Белл отмечает следующее: «Хотя технологические революции идеальны в своих теоретических основаниях, их символами, чтобы не сказать носителями, являются все же некие материально-вещные формы, и в пост-

индустриальном обществе эта «вещь» – компьютер. Если, как сказал П. Валери, электричество было агентом трансформации общества второй половины XIX в., то компьютер в качестве «аналитической машины» точно так же трансформирует общество второй половины XX в. Электричество как источник света, энергии и коммуникации вызвало к жизни «массовое общество», то есть в громадной степени расширило социальные связи и взаимодействия между людьми и тем самым многократно усилило то, что Э. Дюркгейм называл социальной плотностью общества. В этой связи можно сказать, что компьютер является инструментом управления массовым обществом, поскольку он есть механизм обработки социальной информации, громадный объем которой растет почти экспоненциально в силу расширения социальных связей... Я стою на том, что информация и теоретическое знание суть стратегические ресурсы постиндустриального общества. Кроме того, в своей новой роли они представляют собой поворотные пункты современной истории. Первый поворотный пункт – изменение самого характера науки. Наука как «всеобщее знание» стала основной производительной силой современного общества. Второй поворотный пункт – освобождение технологии от своего «императивного» характера, почти полное превращение ее в послушный инструмент. Современная технология открывает множество альтернативных путей для достижения уникальных и вместе с тем разнообразных результатов, при этом неимоверно возрастает производство материальных благ. Таковы перспективы, вопрос лишь в том, как их реализовать¹.

Таким образом, с точки зрения Д. Белла, как, впрочем, и других представителей технологического детерминизма, внедрение новых технологий в социальные практики, начиная с промышленного производства и заканчивая духовной жизнью общества, ведет к колоссальному ускорению общественного прогресса и решению всех основных глобальных проблем современности.

Другой представитель технологического детерминизма и концепции информационного общества, японский социолог и философ Ё. Масуда считал, что внедрение новых информационных техноло-

¹ Белл, Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986. – С. 333, 340.

гий приведет к исчезновению классов и классовых конфликтов, а следовательно, объективно отпадет необходимость содержать большой государственный аппарат¹.

В теориях технологического детерминизма в целом и в концепциях информационного общества в частности не учитываются отрицательные последствия внедрения новых информационных технологий. Поэтому эти теории часто носят утопический характер, где рассуждения о «светлом будущем» игнорируют темную сторону данной картины будущего.

Как показывают современные исследования последствий ускоренного внедрения информационных технологий, эти последствия могут состоять и в полном контроле над жизнью и деятельностью пользователей информационных сетей, когда данные о человеке, начиная от уплаты налогов до его медицинской карты, могут мгновенно быть доставлены на компьютеры государственных учреждений. Поскольку контроль над содержанием информации и доступом к ней осуществляется транснациональными корпорациями типа Google, то во много раз возрастает возможность манипуляции сознанием пользователей сетей. Разоблачения бывшего агента ЦРУ Р. Сноудена о глобальном информационном шпионаже США еще раз напоминают об опасности информационных технологий. Всеобщая компьютеризация помимо расширения возможностей человека в области общения с другими людьми часто ведет к виртуализации его жизненного мира, выключает его из той социальной реальности, в которой он находится. Наконец, как отмечают В. А. Емелин и А. Ш. Тхостов, «отношения человека с инструментами сложнее, чем простое умножение возможностей: расширяя возможности, технические средства одновременно подчиняют человека, вызывая различный спектр отношений от глубокой зависимости и неприязни до восторженного восхищения или иррационального страха. Исследователи современной культуры и ее патологии приходят к выводу, что мы столкнулись с “хищными технологиями века”. Человек окружил себя совершенными и, в силу их совершенности, незаменимыми для него вещами, без которых он уже не может сохранять привыч-

¹ Павлов, В. Л. Особенности информационного общества / В. Л. Павлов // Философия и социальные науки. – 2010. – № 1. – С. 78.

ное состояние. Речь идет об алчных вещах, несущих в себе соблазн, вещах, ставших большими, чем они есть на самом деле, вещах, в которых слились средство и содержание, технология и психология, и которые, помимо удовлетворения потребности, ради которой они и были созданы, начинают удовлетворять иные потребности или даже их порождать»¹.

Кроме того, концепция постиндустриального общества Д. Белла основана на том, что в условиях превращения науки уже с начала XX в. в производительную силу общества, наряду с капиталом и трудом (индустриальное общество), знание становится фундаментом развития цивилизации. Вследствие этого постиндустриальное общество ускоренно развивается на базе постоянного научно-технического прогресса. Особенно быстрыми темпами с 80-х гг. XX в. совершенствуются средства передачи, хранения и обработки информации. «Поэтому не вызывает удивление то обстоятельство, что сам Д. Белл считал информационное общество следующей стадией развития общества постиндустриального»². Таким образом, неявно американский социолог отождествляет понятия знания и информации. Однако, как показывают современные исследователи, между знанием и информацией имеются существенные различия: «По своей внутренней сути знание не склонно к распространению. Основная проблема существования знания – это так сказать трудности “перевода”. Знание, как это ни парадоксально звучит, является личностным феноменом, даже (и в первую очередь) когда речь идет о научном знании. Поэтому передача и транслирование знания требует определенной подготовки и обработки. Основное же свойство информации состоит в миграции»³. Поэтому, с точки зрения Г. Н. Мехеда, «если знание в процессе обоснования и легитимизации ориентируется прежде всего на идеал истины, то для легитимизации информации достаточно ссылки на какой-то источ-

¹ *Емелин, В. А. Технологические соблазны информационного общества: предел внешних расширений человека / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 84–85.*

² *Мехед, Г. Н. Метаморфозы постиндустриального общества: общество знания или общество информации / Г. Н. Мехед // Философия и культура. – 2010. – № 12. – С. 58.*

³ Там же. – С. 59.

ник. Истинность информации при этом никто не гарантирует – «за что купил, за то и продал».

Таким образом, в отличие от информации, которая носит безответственный обезличенный характер, знание личностно, самообусловленно и труднодоступно для неподготовленного к его восприятию обывателя. В этих условиях колоссальное накопление информации ее релятивный и безличностный характер приводит к тому, что «обилие информации поражает и сегодня все знают всё. Но поразительно, что при этом информация не становится стимулом действия. Ее циркуляция стала самоцелью»¹.

Учитывая эту критику так называемого информационного общества, современные теоретики постиндустриальной цивилизации (в частности П. Дракер) отказались от отождествления понятия информации и знания и сформулировали более точное определение современного этапа развития постиндустриального общества, назвав этот этап обществом знания, в котором информационные технологии и коммуникации играют подчиненную роль по сравнению с производством знания. Ядром этого общества знания, с точки зрения П. Дракера, является система образования, главная задача которого заключается в том, чтобы научить индивида самостоятельно учиться и переучиваться².

С точки зрения Д. Фрэнка и Дж. Майера, в становлении общества знания решающую роль играют университеты, которые являются социальными институтами, где одновременно осуществляется процесс обучения и производства новых знаний.

Тем не менее следует отметить, что большинство теоретиков, анализирующих процесс становления и развития «общества знания» и задачи реформирования системы образования, которые вытекают из самой концепции «общества знания», рассматривают знание крайне утилитарно. Знание для них является лишь одним из фундаментальных оснований (наряду с капиталом и трудом) экономического роста стран Запада. Этот утилитаризм в подходе к пониманию знания вызывает критику со стороны многих современных философов.

¹ Марков, Б. Человек в эпоху массмедиа / Б. Марков // Информационное общество. – М., 2004. – С. 457.

² Дракер, П. Посткапиталистическое общество / П. Дракер // Новая постиндустриальная волна на Западе. – М., 1999. – С. 98.

фов и социологов. Одним из проявлений такой критики явилась концепция «общества риска» известного немецкого социолога У. Бека. С точки зрения У. Бека, безудержный темп развития современного техногенного общества, связанный с постоянно увеличивающимся потреблением невозобновляемых природных ресурсов, с растущим загрязнением окружающей природной среды отходами производства, с господством в современной экономической системе Запада финансового капитала, рост которого не обеспечен реальным развитием производительных сил общества, ведет к увеличению неопределенности и рисков для самого существования человечества¹. В этой связи, с точки зрения Д. В. Ефременко, само «общество риска» является оборотной стороной «общества знания». Поскольку научное знание предопределяет будущее развитие человечества, оно вместе с тем выступает и как важнейший фактор, способствующий нарастанию неопределенности этого будущего.

Исходя из вышесказанного, нет ничего удивительного в той растущей критике образовательных стратегий (и в частности «болонского процесса»), построенных на концепции «общества знания», в современной отечественной философии и педагогике².

Критикуя инновационные проекты в области образования, построенные на теории «общества знания», А. Ю. Ашкерov совершенно справедливо отмечает: «“Инновационность” образования предполагает... вполне предсказуемую переменную: знание окончательно превратилось в потребительский продукт со своим стоимостным наполнением, а образовательная система стала институтом интеллектуального сервиса, вполне вписывающимся в существующую сервисную инфраструктуру. Концепция «общества, основанного на знаниях», пришедшая на смену концепции информационного общества, отсылает нас к общественной реальности, целиком построенной на таком потребительском отношении к знанию. ...Другая характеристика «общества, основанного на знаниях» связана с тем, что по отноше-

¹ Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М., 2000.

² Ключина, А. И. Культура и образование в эпоху глобализации / А. И. Ключина // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и искусства. – 2010. – № 4. – С. 42–43;

Наливайко, А. В. Философия образования Востока и Запада: общее и особенное / А. В. Наливайко, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2011. – № 1. – С. 166–167.

нию к другим формам интерпретации знания доминирующим стал компетентностный подход. Отныне «знанием» признается специализированная экспертная информация, суммирующая комплексные сведения о заведомо частном явлении. При этом знание понимается как менеджерский, организационно-управленческий ресурс. ...Всё это, разумеется, имеет масштабные последствия. В частности, знание перестает восприниматься как предмет бескорыстной заинтересованности. В мире, столкнувшемся с кризисом перепроизводства возможностей, для такого интереса возможности не остается. Сомнительны и перспективы философии, которые немислимы без бескорыстного отношения к знанию. Философия сталкивается и с другой угрозой: соответствовать компетентностному подходу означает для нее превращение в банальную идеологию изучения сознания»¹.

Таким образом, стратегии образования, построенные на теориях «информационного общества» или «общества знания», не могут помочь нам найти путь выхода из кризиса современной техногенной цивилизации, но, самое главное, двигаться по этому пути.

Эпиграфом к одной из своих статей, сыгравшей выдающуюся роль в становлении концепции информационного общества, Д. Белл приводит отрывок из стихотворения английского поэта XX в. Т. Элиота. В этом отрывке есть такие строки:

«О жизнь, растроченная в существовании...

О мудрость, утраченная в знаниях...

О знание, потерянное в информации...»².

Переосмысливая в связи со всем вышесказанным строки из стихотворения Т. Элиота, следует отметить, что для того, чтобы отыскать путь выхода из кризиса современной техногенной цивилизации, а следовательно, возвратиться к нерастроченной в существовании жизни, нам необходимо найти знание, потерянное в информации, и вернуть мудрость, утраченную в знаниях.

Мы уже отмечали важнейшую роль педагогического образования в национальной системе образования. Эта роль заключается

¹ Кто сегодня делает философию в России. – М., 2007. Т. 1. – С. 31.

² Белл, Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986. – С. 330.

в виде своеобразного социокода воспроизводства и развития всей системы образования.

Казалось бы, что современная ситуация как в мировом сообществе в целом, так и в республиках бывшего Советского Союза в особенности требуют радикальной реформы в области педагогического образования, поскольку техногенная цивилизация в начале XXI в. переживает фундаментальный кризис. Этот кризис требует радикального переосмысления универсалий культуры техногенной цивилизации. В свою очередь, с результатами этого переосмысления, которое началось в философии XX в. (от М. Хайдеггера и западного марксизма до представителей постмодернизма) должно быть ознаменовано новое подрастающее поколение молодых людей, родившихся в конце XX – начале XXI в. А для этого, прежде всего, должна быть перестроена система педагогического образования по образу реформ Я. А. Каменского, И. Г. Песталотти и советских философов и педагогов 20-х гг. XX в.

Тем не менее ожидаемых прорывных проектов в области теории педагогического образования, а тем более его реформ не последовало. Более того, начало XXI века свидетельствует о фундаментальном кризисе педагогического образования. В этой связи хочется сослаться на выступление бывшего ректора БГПУ П. Д. Кухарчика на V Международной научно-практической конференции «Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика» 20 октября 2011 г. Делясь своими впечатлениями о совещании ректоров европейских педагогических университетов Европы, проводившемся в 2011 г., П. Д. Кухарчик отметил, что общей темой выступлений на этом совещании была проблема падения престижа педагогического образования в Европе.

К сожалению, мнение ректоров европейских педагогических университетов подтверждается данными социологических исследований, проведенными в России. Как отмечают В. П. Засыпкин и Г. Е. Зборовский, число высших педагогических учебных заведений в России «с момента распада Советского Союза сократилось более чем на треть. За последние пять лет *прекратили деятельность* 12 педагогических вузов. ...Динамика выпуска из высших педагоги-

ческих образовательных учреждений (институтов, университетов) имеет *тенденцию к уменьшению*». Но даже это все уменьшающееся количество выпускников педагогических университетов с трудом устраивается на работу. Так, «по состоянию на 1 декабря 2009 г., оказались *не трудоустроены* 5,9 тыс. выпускников вузов и 0,3 тыс. окончивших учреждения среднего профессионального образования. ... По данным Фонда общественного мнения (опрос от 11 февраля 2010 г.); 49 % россиян определяют престиж профессии современного учителя как низкий, при этом 34 % полагают, что он постоянно снижается, и только 33 % говорят о том, что он остается неизменным»¹.

В связи с этим возникает вопрос: почему, несмотря на всю важность роли педагогического образования в развитии культуры и общества – тем более, что в связи с кризисом семьи значение дошкольного и начального образования в деле социализации личности ребенка постоянно растет – престиж этого образования постоянно падает?

Для того чтобы ответить на этот вопрос, вновь обратимся к опыту великих реформаторов в области образования в прошлом – Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци и советских педагогов 20-х гг. XX в. Заслуги этих реформаторов в области образования в целом, и в особенности педагогического образования, зиждились на том основании, что, хорошо зная новые философские разработки в области обществознания своего времени – времени послереволюционной эпохи – им удалось построить свои реформаторские проекты на теоретической базе новых парадигм социального знания, возникших в результате этих философских разработок.

Так, Я. А. Коменский строил свою систему образования на теоретических основах естественно-правовой парадигмы социального знания, которая возникла в результате переосмысления ведущими теоретиками XVII в. и прежде всего Т. Гоббсом и Б. Спинозой, результатов европейской реформации. Концепция образования И. Г. Песталоцци, в свою очередь, базируется на идеях культурано-исторической парадигмы социального знания, обоснованной представителями немецкой классической философии. Наконец, педагогические идеи советских реформаторов образования базировались на

¹ Засыпкин, В. П. Модернизация педагогического образования / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский // Социологические исследования. – 2011. – № 2. – С. 88–90.

концепциях марксизма как великого проекта модерна. Общим устремлением всех этих новаторов в области образования, несмотря на их принципиальные разногласия по самым важным теоретическим вопросам, было стремление решить вопрос о воспитании и образовании нового человека – человека послереволюционной эпохи, человека нового общества, которое возникло в результате великих революций. Этим новаторов объединял также дух бескомпромиссного разрыва с доминировавшими в дореволюционную эпоху системами педагогического образования – средневековыми университетами, механистической концепцией образования XVII–XVIII вв., буржуазной школой XIX – начала XX в.

В работах современных теоретиков, посвященных проблемам образования как в странах, которые возникли после распада СССР, так и в дальнем зарубежье, нет недостатка в призывах к модернизации образования. Однако эти проекты модернизации образования основаны на теоретических концепциях информационного общества (или так называемого общества знания). В свою очередь, все эти концепции вытекают из культурно-исторической парадигмы социального знания, которая была характерна для устойчивого этапа развития техногенного общества (XIX – первая половина XX в.). Но с началом кризиса этого общества и особенно в связи с его обострением в конце XX – начале XXI в. выявились и стали очевидными недостатки и противоречия этой парадигмы, которые проявляются в логоцентризме, антропоцентризме, сциентизме, европоцентризме (или западнизме – А. Зиновьев) и «капиталоцентризме».

Все эти недостатки присущи и тем проектам модернизации образования, которые вытекают из концепции информационного общества. По сути дела и пресловутая болонская система высшего образования, и тестовая система оценки знаний, полученных в результате обучения в средней школе, есть не что иное, как система интеллектуальной дрессировки рабочей силы, необходимой для функционирования и инерционного развития общества позднего капитализма.

Но особенно негативную роль эти так называемые проекты модернизации образования играют в странах полупериферии и периферии, к которым относятся республики бывшего Советского Союза. Во-первых, переход высшего образования (в том числе и педагоги-

ческого) на болонскую систему с едиными стандартами оценок обучения ведет к тому, что в этих странах ведется подготовка и дрессировка рабочей силы для включения в производственные процессы стран ядра капиталистической мир-системы. Об этом свидетельствует массовая эмиграция молодежи из стран Балтии, уже «встроенных» в современный мир-экономический порядок и «утечка мозгов» из других республик бывшего СССР. Во-вторых, в связи с распадом СССР «система образования, обеспечивающая подготовку кадров для многоотраслевой экономики, перестает соответствовать новому экономическому основанию. В условиях «встраивания» она должна в первую очередь решать задачи, соответствующие узкой экономической специализации страны. Сегодня действия российского правительства в области образования продиктованы стремлением преодолеть это несоответствие. Государство стремится сократить затраты на народное образование, устанавливая низкий уровень оплаты труда педагогов, вводя в условиях демографического кризиса «подушное финансирование»... формируя двухуровневую систему с платной магистратурой в высших учебных заведениях, вводя в практику конкурсную поддержку отдельных проектов в науке и образовании при недостаточном базовом финансировании этих сфер»¹. Кроме того, «стратегия «встраивания» предполагает наличие в обществе мощного процесса социального расслоения, в том числе и в среде молодежи. Сегодня в России целые районы и группы населения оказываются избыточными для эффективного функционирования рынка. Ни в качестве рабочей силы, ни в качестве потребителей они не имеют перспективы... Введение, пока еще на уровне проекта платных уроков в школе, по своей сути является попыткой государства использовать ресурсы семьи в целях модернизации системы образования, что с необходимостью будет закреплять и усиливать сформировавшееся в обществе социальное расслоение»². По мнению О. Н. Смолина, идеология концепции модернизации образования, которая проводится в большинстве стран СНГ, «глубоко ошибочная, а практика – порочна. Если в конце XIX века царь Александр III пы-

¹ Изгарская, А. А. Образование в эпоху модернизации с позиций миросистемного подхода / А. А. Изгарская // Философия образования. – 2011. – № 3. – С. 15–16.

² Там же. – С. 16–17.

тался вытолкнуть из системы образования так называемых кухаркиных детей, то в XXI веке в чистом виде подобная практика невозможна. Поэтому нам предлагают другую – политику образовательной сегрегации, чтобы не сказать, образовательного апартеида. Суть ее состоит в построении элитарной системы образования – точнее, двух систем: одна должна обеспечить высокопоставленным чиновникам и «олигархам» возможность учить своих детей в элитных школах и вузах либо за границей; другая – научить так называемый простой народ, говоря словами Пушкина, «чему-нибудь и как-нибудь»¹.

В связи со всем вышеизложенным возникает вопрос о том, какую роль в этой системе образования должно играть педагогическое образование. Но прежде всего спросим о том, что такое система педагогического образования и для чего она нужна. То внимание к проблемам педагогического образования, расширение сети учреждений этого образования, которые наблюдались в годы существования советской власти, как было уже отмечено, диктовались, прежде всего, идеологическими установками новой постреволюционной России и Советского Союза. Эти идеологические установки были нацелены на воспитание нового человека – человека социалистического общества, общества социального эгалитаризма, в духовной жизни которого господствовало научное мировоззрение, поскольку наука признавалась не только единственным способом познания мира, но и той главной производительной силой общества, без которой немыслимо создание материально-технической базы коммунизма. Вот почему в советской школе основополагающими принципами являлись фундаментализм и эгалитарность². Важнейшим качеством этого нового человека, с точки зрения господствующей идеологии, должна являться всесторонне и гармонично развитая личность. Говоря о причинах победы СССР в Великой Отечественной войне, А. Зиновьев, которого не упрекнешь в излишнем пиетете к советской власти, отмечает, что эту войну выиграл советский десятиклассник, получивший образование в 30-е годы.

¹ Смолин, О. Н. Интеллектуальная катастрофа в России: причина и пути выхода / О. Н. Смолин // Свободная мысль. – 2011. – № 5 – С. 34–35.

² Косенко, Т. С. Новая философия образования – ответы на вызовы времени / Т. С. Косенко, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2011. – № 3. – С. 258.

Однако чтобы воспитать такую личность, сам учитель средней школы и даже преподаватель высшего учебного заведения должен быть всесторонне и гармонично развитой личностью. Вот почему системе педагогического образования придавалось такое значение в советских теоретических концепциях. Но в практике функционирования и развития советского образования (особенно в 1970–80 гг.) все было совсем по-иному, нежели в теоретических концепциях. На позднем этапе развития СССР все больше проявлялся формализм, прагматизм и элитарность (в виде так называемых спецшкол), которые буквально душили те гуманистические идеи, лежащие в основе идеологии советской системы образования. Именно это перерождение советской системы образования в 70–80 гг. XX в. было, на наш взгляд, одной из причин краха социалистического проекта и распада СССР.

Представители критического марксизма в советской философии – Э. В. Ильенков, Г. С. Батищев, В. В. Давыдов, Г. П. Щедровицкий и др. – очень рано заметили это перерождение и призывали к возвращению системы образования и гуманистическим ценностям, которые лежали в основе социалистического проекта. Так, уже в конце 1960-х гг. в письме в ЦК КПСС Э. В. Ильенков обращал внимание руководителей СССР на самые «запущенные» отрасли общественнознания, к которым он прежде всего относил политическую экономию и педагогику¹. Но, к сожалению, этот призыв не был услышан управленческой верхушкой советского образования.

Конечно, с крахом социалистической идеи и распадом СССР изменились и сама система педагогического образования, и отношение к ней со стороны господствующих социально-политических сил постсоветского общества. Симптомом этих изменений и явился кризис системы педагогического образования, о котором говорилось выше.

Тем не менее в работах многих современных теоретиков педагогического образования еще сохранились следы влияния советской идеологии. Так, с точки зрения Н. К. Сергеева, «бытующее в традиционном сознании понимание педагогического вуза как «учительского института» должно остаться в прошлом. Речь идет об отрасли образования, которая обслуживает само образование, готовя обширный отряд специалистов, от деятельности которых зависит воспро-

¹ Эвальд Васильевич Ильенков. – М., 2008. – С. 379.

изводство главной ценности общества – человека»¹. Говоря о перспективах развития педагогического образования на современном этапе, автор задается вопросами «Не отменяет ли стандартизация и технологизация образования индивидуальность учителя? Должна ли педагогическая наука учитывать эту авторскую субъектную роль учителя, или ее задача поставлять лишь «нормативы и алгоритмы» педагогической деятельности?» – и сам же на них отвечает: «Важнейший вывод, к которому должен прийти будущий педагог состоит в том, что целостность, эффективность, создаваемой им системы зависит не от каких-то хитроумных «технологий», а прежде всего от целостности и культурного потенциала собственной личности»². Ему вторит Е. А. Соколов: «Главной ориентацией современного российского образования должна стать личность, развитие ее творческого потенциала. Необходимо изменить учебный и воспитательный процесс, методику преподавания таким образом, чтобы обучающийся выступал не как объект приложения усилий административно-преподавательского состава, а как равноправный субъект познавательной деятельности»³. Читая эти и им подобные сентенции современных теоретиков образования, хочется спросить: в каком обществе они живут? Разве всесторонне развитая, гармоничная личность является в позднем капитализме особенно на периферии современной капиталистической мир-экономической системы целью развития? На наш взгляд, более правы те теоретики, которые прямо заявляют, что «целью педагогического образования студентов в вузе является не просто подготовка конкурентно способного специалиста, а обеспечение процесса профессионального становления личности будущего учителя... Задачей профессионального образования становится формирование знаний, умений и навыков у выпускников педагогического вуза, развитие способностей ориентироваться на рынке труда (лучше сказать, на рынке рабочей силы – А. К.) в изменяющихся социально-экономических условиях. В настоящее время обра-

¹ *Сергеев, Н. К.* Педагогическое образование: поиск инновационной модели / Н. К. Сергеев // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 66.

² Там же. – С. 67, 72.

³ *Соколов, Е. А.* Проблемы интеграции гуманитарного и естественно-научного знания в современном образовании / Е. А. Соколов, Н. Е. Буланкина, А. П. Кондраченко. – М. : Унив. книга, 2008. – С. 34.

зование становится оборонительной формой расходов защищающих «место человека на рынке». Достаточно жесткие требования развивающейся рыночной экономики вызвали к жизни на смену эгалитарным новые модели построения образования»¹. Другими словами, педагогическое образование в настоящее время должно не воспитывать всесторонне развитую гармоничную личность учителя, а хорошо выдрессированную интеллектуальную рабочую силу, которая может успешно продать свои «знания, умения и навыки», полученные в результате этой интеллектуальной дрессировки на рынке. А затем также успешно дрессировать своих учеников для того, чтобы подготовить их к роли винтиков в системе капиталистической мегамашины.

В сущности, такой системе образования и не нужно специальное высшее педагогическое образование в старом, советском понимании этого термина, поскольку «стремительное развитие рынка предполагает значительное сокращение цикла программ обучения, что вынуждает интенсифицировать процессы модернизации элементов и содержания обучения»². Вот почему президентом России – одной из наиболее «продвинутых» стран СНГ – предложена реформа педагогического образования. «Ее смысл сводится к двум позициям. С одной стороны, предлагается присоединить большинство педагогических вузов к классическим университетам. Это будет означать, что собственно психолого-педагогическая подготовка, умение работать с детьми и т. д. превратятся для новых вузов в задачи третьего сорта. С другой стороны, президент и готовившие его инициативу правые либералы призывают пополнить школы людьми без педагогического образования. Правда, при этом никто не объяснил, почему профессионально необразованные учителя будут лучше учителей профессионально образованных»³.

Таким образом, подлинное обновление педагогического образования, а по сути дела его спасение заключается (по примеру великих педагогов-новаторов от Я. А. Коменского до Э. В. Ильенкова) в тео-

¹ *Островская, С. В.* Современные проблемы подготовки студентов в педагогическом вузе / С. В. Островская, В. Д. Лобашев // *Наука и школа.* – 2010. – № 6. – С. 6.

² Там же. – С. 8.

³ *Смолин, О. Н.* Интеллектуальная катастрофа в России: причины и пути выхода // *Свободная мысль.* – 2011. – № 6. – С. 77.

ретическом разрыве с культуро-исторической парадигмой социального знания, в отказе от концепции информационного общества как теории, объясняющей существующую социальную реальность, и построении новой концепции педагогического образования.

Таким образом, основные черты кризиса современного образования, вытекающие из глобального кризиса техногенной цивилизации, заключаются в следующих противоречиях.

- 1) Противоречие между ускоряющимся процессом изменения ценностей культуры (и прежде всего, знания) в динамически развивающемся современном обществе и традиционной ориентацией образования на трансляцию уже существующих ценностей.
- 2) Противоречие между ускоренным формированием способов социализации, обучения и воспитания молодежи (от постоянно совершенствующихся информационных технологий до появления новых социальных движений) и традиционной ориентацией образования на автономизацию по отношению к другим сферам социальной жизни и способам социализации и воспитания личности.
- 3) Противоречие между требованием доступности качественного среднего и высшего образования для всех членов общества как необходимого условия формирования креативных личности и общества и постепенным включением образования в рыночную экономику, превращением образования в продажу «образовательных услуг», отсекающего от качественного образования большинство членов общества (в особенности стран периферии современной капиталистической мир-экономической системы).
- 4) Противоречие между необходимостью воспитания и обучения всесторонне и гармонично развитой личности ноосферного типа, способной принимать ответственные решения по глобальным проблемам современности и осуществлять их практически, и ориентацией современного образования на подготовку узкого профессионала, отчужденного от других форм культуры («макдональдизация» и «тейлоризация» образовательного процесса).
- 5) Противоречие между гуманистическим принципом ориентации педагогического образования на воспитание личности педагога, умеющего работать на личностном уровне с учениками и создавать оригинальные образовательные проекты, деятель-

ность которого могла бы быть образцом для жизнедеятельности учащихся (мимезис как основа педагогики), и тенденцией стандартизации и технологизации современного педагогического образования.

- 6) Противоречие между возрастающей ролью педагогического образования в условиях обострения глобальных проблем современности и реальным падением социального престижа педагогических профессий в современном обществе.

Перед философией и обществознанием возникла с еще большей остротой насущная потребность осознания грядущих опасностей неконтролируемого научно-технического развития человечества, переоценки ценностей современной техногенной цивилизации и выработки нового проекта системы образования.

3.3. Особенности развития философской мысли XX века как идейного источника современной философии образования

Философия XX в. явилась рефлексией над теми колоссальными тектоническими сдвигами в социально-экономической, политической и духовной сферах жизни общества, которые происходили в этом столетии.

Не углубляясь в проблемы развития философской мысли XX в., следует отметить парадоксальную черту этого развития. Все основные направления философской мысли этого столетия, которые зародились еще во второй половине XIX в. и получили наименование неклассической философии, в процессе своего развития в XX в. перешли как бы в свою противоположность.

Как уже отмечалось, наиболее влиятельным течением философской мысли второй половины XIX – начала XX в. был позитивизм, который рассматривал *классическое* естествознание как образец научного познания не только в естествознании, но и в обществознании. Однако научная революция начала XX в. привела к кризису классического естествознания. Поэтому позитивизм первой (О. Конт, Г. Спенсер, Дж. С. Милль) и второй (Э. Мах, Р. Авенариус, И. Петцольд) волны превращается в неопозитивизм начала 20-х гг. XX в. Выдающуюся роль в формировании неопозитивизма и аналитиче-

ской философии сыграла книга Л. Витгенштейна «Логико-философский трактат». В этой книге Л. Витгенштейн отмечал, что «большинство предложений и вопросов, трактуемых как философские, не ложны, а бессмысленны. Вот почему на вопросы такого рода вообще невозможно давать ответы, а можно лишь устанавливать их бессмысленность. Большинство предложений и вопросов философов коренится в непонимании логики языка. (Это вопросы такого типа, как тождественно ли добро в большей или меньшей степени, чем прекрасное.) И неудивительно, что самые глубокие проблемы – это, по сути, *не* проблемы. ...Целокупность истинных предложений – наука в ее полном охвате (или Целокупность наук). Философия не является одной из наук. (Слово «философия» должно обозначать нечто, стоящее над или под, но не рядом с науками.) Цель философии – логическое прояснение мыслей»¹.

Другими словами, Л. Витгенштейн сводил роль философии только к анализу языка науки. Однако во второй половине XX в. отдельные представители неопозитивизма и аналитической философии (в том числе и сам Л. Витгенштейн) преодолевают узкую трактовку философии в рамках неопозитивизма и начинают анализировать социокультурную обусловленность самого научного знания. Таким образом, неопозитивизм превращается в постпозитивизм. Американский философ Х. Патнэм раскрывает принципиальные недостатки и узость аналитической философии и неопозитивизма: «Так получилось, что меня, как и многих других молодых американских философов, в университете прежде всего учили тому, что *не нужно* любить и что *не нужно* считать философией. Из нас готовили тех, кто будет опровергать авторов и критиковать тексты. По-моему, это ужасно, и следует прекратить эту практику на всех философских факультетах, во всех школах и направлениях. ...В колледже я обожал Кьеркегора, но меня учили, что он в большей степени поэт, чем философ. Затем шел Маркс, к которому я питал интерес почти всю свою жизнь, но опять меня учили, что Маркса следует считать социальным теоретиком, а не философом. Мне нравился Фрейд, но и здесь мне объяснили, что психология – это вовсе не философия. Этот процесс сужения кругозора

¹ Витгенштейн, Л. Мысли о философии. Фрагменты из работ / Л. Витгенштейн // Путь в философию. Антология. – М., 2001. – С. 16–17.

происходил, и когда я учился в университете, и когда начал работать преподавателем. Боюсь, что, только достигнув сорока лет, я стал сопротивляться этой привычке считать философией исключительно аналитическую философию». Объясняя причины своего отхода от аналитической философии, Х. Патнэм утверждает, что «это связано с событиями шестидесятых годов, когда я был политически очень активен. Я курировал на факультете сторонников движения “Студенты за демократическое общество”. Я собирал повестки в армию, что было уголовным преступлением, но меня не посадили за это в тюрьму. Я был связан с маоистской группой. Теперь я уже не маоист и даже не марксист, но от того времени я, среди прочего, унаследовал убеждение в том, что философия не является, не может и не должна быть только академической дисциплиной. Думаю, я обязан этой идеей шестидесятым годам, которые во многих отношениях изменили мою жизнь»¹.

Критикуя сциентизм позитивизма и неопозитивизма, представитель постпозитивистского направления философии второй половины XX в. П. Фейерабенд отмечает, что «критическое исследование науки должно ответить на два вопроса: 1. Что есть наука – как она действует, каковы ее результаты? 2. В чем состоит ценность науки? На первый вопрос существует не один, а бесконечно много ответов. Однако почти каждый из них опирается на предположение о том, что существует особый научный метод, то есть совокупность правил, управляющих деятельностью науки. Процедура, осуществляемая в соответствии с правилами, является научной; процедура, нарушающая эти правила, ненаучна. Эти правила не всегда формулируются явно, поэтому существует мнение, что в своем исследовании ученый руководствуется правилами скорее интуитивно, чем сознательно. Кроме того, утверждается неизменность этих правил. Однако тот факт, что эти правила существуют, что наука своими успехами обязана применению этих правил и что эти правила “рациональны” в некотором, хотя и расплывчатом смысле, – этот факт не подвергается ни малейшему сомнению. Второй вопрос в наши дни почти не ставится. Здесь ученые и теоретики науки выступают единым

¹ Боррадори, Дж. Американский философ: Беседы с Куайном, Девидсоном, Патнэмом, Нозиком, Данто, Рорти, Кейвлом, Макентайром, Куном / Дж. Боррадори. – М., 1998. – С. 72–73.

фронтом, как до них это делали представители единственно дарующей блаженство церкви: истинно только учение церкви, все остальное – языческая бессмыслица. В самом деле: определенные методы дискуссии или внушения, некогда служившие сиянию церковной мудрости, ныне нашли себе новое прибежище в науке»¹.

П. Фейерабенд показывает опасность сциентизма и наукоцентризма, присущих позитивизму и неопозитивизму для развития демократического общества: «Не следует ли решение фундаментальных проблем предоставить консорциуму специалистов? В демократическом государстве – безусловно нет. Демократия представляет собой собрание зрелых людей... Но зрелость не падает с неба, ее нужно добывать трудом. Она приобретается лишь тогда, когда человек принимает на себя ответственность за все события, происходящие в жизни страны, и за все принимаемые решения. Зрелость важнее специальных знаний, так как именно она решает вопрос о сфере применимости таких знаний. Конечно, ученый считает, что нет ничего лучше науки. Граждане демократического государства могут не разделять этой веры. Поэтому они должны принимать участие в принятии важнейших решений... Мы видим, что существуют как политические, так и практические аргументы против расширения сферы авторитета науки»².

Тот же процесс развития характерен для марксизма, оказавшего колоссальное влияние на социальную мысль конца XIX – первой половины XX в. Как отмечает А. Г. Мысливченко, «к концу XIX века марксизм занимал доминирующее положение в социалистическом движении... Однако в начале XX века в социал-демократии произошел глубокий раскол на реформистское и революционное направления по организационным, политическим и мировоззренческим вопросам. Он отражал реальное размежевание различных социальных групп как внутри рабочего класса, так и во всем обществе. Начало этому расколу положил в конце 90-х годов Э. Бернштейн, заявивший, что традиционные марксистские решения не соответствуют более историческим реалиям и марксизм нуждается в коренном пересмотре. Ортодоксы подвергли Бернштейна резкой критике. Но они не смогли

¹ Фейерабенд, П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд ; пер. с англ. А.Л. Никифорова. – М., 2007. – С. 18–19.

² Там же. – С. 22–23, 24.

понять суть изменений в развитии капитализма на рубеже веков (возникновение монополий, акционирование предприятий, усиление экономических функций государства). ...Характерной чертой многих работ деятелей II Интернационала было сползание на позиции объективистского экономического детерминизма. Тем самым марксизм интерпретировался в позитивистском духе. Необоснованное упование на некий «автоматический крах» капитализма привело ортодоксов к недооценке не только роли субъективного фактора в истории, но и всей проблематики, связанной с познанием человека как действующего существа, творца культуры, роли культуры в формировании личности... Все сказанное выше обусловило выступление в 20-х годах XX века ряда марксистских теоретиков... за возврат к “подлинному Марксу”. Однако это не было простым возвращением. ...По ряду позиций работы новых марксистов выходили за рамки классического марксизма. Они положили начало развитию течений, которые позже получили название «западного марксизма» и “неомарксизма”»¹.

Большую роль в формировании неомарксизма сыграла изданная в 1923 г. книга Г. Лукача «История и классовое сознание». По мнению М. А. Хевеши, «неомарксизм обращал особое внимание на утверждение в философии Маркса новых, более совершенных форм жизни, когда условием развития всех выступает развитие каждого, когда основой развития является формирование свободной личности и все богатство культуры может найти свое проявление... Определенное воздействие на интерес к марксизму оказывали и события, происходившие в те годы в Советском Союзе.... Они дали толчок силам, стремившимся преодолеть догматизированный, вульгаризированный марксизм в его советском варианте и творчески подойти к его истолкованию. ...Неомарксизм отражал поиск третьего пути, свободного от буржуазности, отчуждения, манипуляций общественным сознанием и от тоталитаризма советского образца с его засильем бюрократии и государственной идеологии»².

¹ Мысливченко, А. Г. Философские парадигмы «западного марксизма»: генезис и классификация / А. Г. Мысливченко // Карл Маркс и современная философия // <http://www.philosophy.ru/-iphrras/library/marx>

² Хевеши, М. А. Неомарксизм и его место в истории западной философии XX века / М. А. Хевеши // Карл Маркс и современная философия, <http://www.philosophy.ru/-iphrras/library/marx/>

Итак, марксизм, начавшийся с критики раннего капитализма, пройдя стадию апологетики наличной социальной действительности в качестве официальной идеологии в странах «реального социализма» и стадию неомарксизма в Западной Европе, вылился в постмарксизм, который имеет несколько направлений. Одно направление постмарксизма слилось с технологическим детерминизмом современной концепции постиндустриального общества, в которой оправдывается социально-экономическая система позднего капитализма. В лице других представителей постмарксизм выступает как критика онтологии общественного бытия К. Маркса. Так, с точки зрения Ж. Деррида (которого также можно отнести к постмарксистам), «продолжать вдохновляться определенным духом марксизма означает сохранять верность тому, что всегда превращало марксизм – в принципе и прежде всего – в *радикальную* критику, то есть в доктрину, готовую к собственной самокритике. Такая критика *стремится* быть принципиально и явно открытой в сторону собственной трансформации, переоценки и само-переинтерпретации... Мы отличаем такой дух от других духов марксизма – тех, что приковывают его к телу марксистской доктрины, ее мнимой системной – метафизической или онтологической – тотальности (особенно к “диалектическому методу” или к “марксистской диалектике”); к его основополагающим понятиям труда, способа производства, общественного класса и, следовательно, всей истории его органов (мыслимых или реальных: Интернационалов рабочего движения, диктатуры пролетариата, единственной партии, государства и, наконец, ужасов тоталитаризма). Ибо деконструкция марксистской онтологии – скажу как “хороший марксист” – зависит не только от некоего теоретико-спекулятивного слоя марксистского корпуса, но от всего, что привязывает его к в высшей степени конкретной истории органов и стратегий мирового рабочего движения»¹.

Феноменолого-экзистенциальное направление в философской мысли XX в. (одним из его истоков была влиятельная школа второй половины XIX в. философия жизни), начав в своем развитии с попытки определить фундаментальные феномены сознания и экзистен-

¹ Деррида, Ж. Призраки Маркса. Государство долга, работа скорби и Новый Интернационал / Ж. Деррида ; пер. с франц. – М., 2006. – С. 127.

циалы человеческого бытия, вылилось в позднем творчестве своих главных представителей Э. Гуссерля и М. Хайдеггера в острую критику оснований европейской культуры и техногенной цивилизации. Как отмечает М. Хайдеггер, «мир теперь представляется объектом, открытым для атак вычисляющей мысли, атак, перед которыми уже ничто не сможет устоять. Природа стала лишь гигантской бензоколонкой, источником энергии для современной техники и промышленности. ...Пока (и мы не знаем, как долго это будет продолжаться) человек на этой земле находится в опасном положении. Почему? Потому лишь, что внезапно разразится третья мировая война, которая приведет к полному уничтожению человечества и разрушению земли? Нет. Наступающий атомный век грозит нам еще большей опасностью, как раз в том случае, если опасность третьей мировой войны будет устранена. Странное утверждение, не так ли? Разумеется, странное, но только до тех пор, пока мы не мыслим. В каком смысле верно это утверждение? А в том, что подкатывающая техническая революция атомного века сможет захватить, околдовать, ослепить и обмануть человека так, что однажды вычисляющее мышление останется *единственным* действительным и практикуемым способом мышления. Тогда какая же великая опасность надвигается тогда на нас? Равнодушие к размышлению и полная бездумность, полная бездумность, которая может идти рука об руку с величайшим хитроумием вычисляющего планирования и изобретательства. А что же тогда? Тогда человек отречется и отбросит свою глубочайшую сущность, именно то, что он есть размышляющее существо. Итак, дело в том, чтобы спасти эту сущность человека. Итак, дело в том, чтобы поддерживать размышление»¹.

Те же трансформации произошли и с другими направлениями философской мысли второй половины XIX – первой половины XX в. Фрейдизм, который начался с попытки определения источника бессознательного в биопсихической природе человека, трансформировался в постфрейдизм Ж. Лакана, увидевшего источник бессознательного в социальной жизни человека.

¹ Хайдеггер, М. Отрешенность // Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге: Сборник: Пер. с нем. – М., 1991. С. 106, 111.

Структурализм в своем начале, пытавшийся определить некие постоянные структуры культуры, затем трансформировался в постструктурализм, отрицающий любые постоянные структуры в истории развития культуры.

Религиозная философия, которая в лице С. Кьеркегора пыталась найти основу христианства в самой сути бытия человека, трансформировалась в постхристианство теологии «мертвого Бога».

В конце XX в. все эти постнаправления неклассической философии выливаются в постмодернизм, доминировавший в западной философской мысли последние два десятилетия.

На наш взгляд, парадоксальность развития основных направлений неклассической философии в XX в. объясняется тем обстоятельством, что в процессе осмысления углубляющегося в этом столетии кризиса техногенной цивилизации в философской мысли шел процесс переосмысления и критики тех принципов культурно-исторической парадигмы социального знания, которые были заложены именно неклассической философией еще во второй половине XIX в.

В процессе этого переосмысления и критики постепенно начали формироваться основные принципы новой эколого-футурологической парадигмы социального знания.

Поскольку философия постмодернизма как бы завершает этот процесс, то уместно более подробно остановиться на основных характерных чертах этого философского направления. С точки зрения одного из ведущих представителей философии постмодернизма Ф. Лиотара, «можно определить “постмодернизм” как недоверие к метаповествованиям. Что, без сомнения, является результатом прогресса наук; но этот прогресс, в свою очередь, предполагает такое недоверие... Постмодернистское знание не является просто инструментом властей. Оно совершенствует нашу чувствительность к различиям и укрепляет нашу способность существовать в несоразмерном. Его принцип заключается не в единообразном заключении экспертов, но в паралогизме изобретателей»¹.

¹ Лиотар, Ф. Постмодернистское состояние: доклад о знании / Ф. Лиотар // Философия эпохи постмодерна: сб. переводов и рефератов. – Минск, 1996. – С. 140.

Подытоживая анализ достижений и недостатков постмодернистской философской мысли, следует отметить, что несомненной заслугой постмодернистов была их принципиальная критика тех противоречий, которые обнаруживались во всех великих проектах модерна в процессе их осуществления, а именно – логоцентризма, сциентизма и европоцентризма. Недаром и Ф. Джеймисон, и Ю. Хабермас, и другие оппоненты постмодернистов остро и порой даже беспощадно критикуя постмодернистский тип мышления, отмечают необходимость учитывать в новых обществоведческих теориях ту критическую работу, которую проделали постмодернисты, анализируя великие проекты модерна и их философские основания. Так, с точки зрения Ф. Джеймисона, «новое политическое искусство (если таковое вообще возможно) должно будет придерживаться истины постмодернизма, так сказать, его базисного объекта – мирового пространства многонационального капитала – и в то же время совершить прорыв к некоторому пока непредставимому типу репрезентации последнего, через который мы снова начнем схватывать нашу диспозицию как индивидуальных и коллективных субъектов и восстановим способность действовать и бороться, нейтрализованную в настоящее время как нашим пространственным, так и социальным замешательством. Политическая форма постмодернизма, если подобная когда-либо появится, будет иметь в качестве своей задачи разработку и воплощение глобального когнитивного картографирования как в социальном, так и в пространственном измерении»¹.

В то же время следует указать и на бесспорные недостатки философии постмодернизма. Справедливо критикуя историцизм общественной мысли XIX – начала XX в., в котором развитие общества рассматривалось как некий запрограммированный автоматический процесс от низших стадий к высшим, постмодернисты неправомерно отказывают философской и обществоведческой мысли в праве обсуждать проблемы будущего человечества, прогнозировать различные пути развития общества и заниматься проектированием этого будущего.

¹ Джеймисон, Ф. Постмодернизм, или логика культуры позднего капитализма / Ф. Джеймисон // Философия эпохи постмодерна : сб. переводов и рефератов. – Минск, 1996. – С. 137.

го. Тем самым у философии отнимается важная функция создания новых смыслов универсалий культуры. Но в наше время – время растущей неопределенности и риска общественного развития – отказ от этой функции философии оборачивается общественной слепотой в отношении возможных глобальных катастроф, способных поставить человечество на край гибели. По мнению А. П. Назаретяна, «сосредоточившись исключительно на игровой стороне работы (“чтобы не было скучно”) и превратив историю в беллетристику, ученые утратят инструментарий для построения реалистических сценариев и эффективных стратегий. Опустевшую нишу быстро займут теологи, астрологи и прочие люди, свято верящие в истинность своих суждений. И произойдет это в эпоху глобальной неустойчивости, когда ценой за дисфункциональные модели и решения может стать... сама история: не научная дисциплина, а четырехмиллиарддолетняя эволюция жизни на Земле. Я думаю, что постмодернизм, оставаясь ориентиром в гносеологии, в онтологическом плане безнадежно устарел. Во всяком случае, если векторность мировой истории будет доказана, то, как бы мы ни относились к данному обстоятельству, станет бессмысленным отрицать возможность эволюционной иерархизации культурных, равно как биологических или физических структур»¹.

Постмодернисты, правомерно критикуя европоцентризм великих проектов модерна и настаивая на равноценности иных культур в отношении ценностей европейской цивилизации, отказываются, на наш взгляд, от идеи синтеза культурных достижений всех народов земного шара. Но преодоление глобальных кризисов современности требует единства человечества. В свою очередь, это единство может быть достигнуто только на основе признания всеми определенных базовых ценностей и при учете того, что по другим проблемам можно расходиться во мнениях. Эти базовые ценности могут быть достигнуты через синтез культурных достижений Востока и Запада, Севера и Юга. Сам же синтез может быть осуществлен только в процессе диалога культур на рациональной основе. Как отмечает И. А. Гобозов, «многие исследователи на Западе появление постмо-

¹ Назаретян, А. П. Цивилизационные кризисы в контексте универсальной истории (Синергетика – психология – прогнозирование) / А. П. Назаретян. – М., 2004. – С. 75.

дернизма связывают с тем, что общественные науки переживают глубокий кризис. Французский историк структурализма Ф. Досс пишет, что в XX веке Европа потеряла свою былую привлекательность и больше не является моделью для остального мира. В прошлом веке общественные науки, восприняв идеи Просвещения, процветали в атмосфере всеобщего оптимизма и веры в будущее. Но в XX веке две мировые войны похоронили надежды людей на стабильность и благополучие. Кроме того, в XX веке не были решены ни проблемы социального равенства, ни проблемы социальной справедливости. Прошлое не может быть использовано как переходная ступень к более совершенному обществу. ...“Уничтожив” прошлое, постмодернисты тем самым уничтожили историческое сознание. Но они этим не ограничились. Они подвергли резкой критике философию Просвещения, прославлявшего и придававшего исключительно важное значение Разуму. Они взялись за разрушение Разума, заявив, что разочаровались в западном рационализме прошлых веков, который проповедовал исторический оптимизм. Разум теперь мыслится не как отражение, а как последовательные и прерывистые фигуры различных структур. Поэтому он оказывается, так сказать, ненужным. Разочарование в разуме приводит к нигилизму, к отрицанию возможности с его помощью познавать и улучшать жизнь людей»¹.

Подвергая справедливой критике логоцентризм великих проектов модерна, постмодернисты также отказываются от критериев истинности, которые определяют различия в ценности тех или иных теоретических концепций и идей. Этот релятивизм приводит к тому, что равноценными можно объявить диаметрально противоположные идеи и концепции. Тем самым как бы уравниваются в правах и гуманистические идеи братства и солидарности человечества, и антигуманистические идеи расизма, нацизма, классового неравенства, сексизма и т. д. Конечно, постмодернисты, большинство которых составляют люди левых и либеральных политических взглядов, делают определенные оговорки. Но тем не менее принципиальный релятивизм постмодернистов не дает им возможности установить критерии, определяющие ценности тех или иных идей и концепций. Ф. Джейми-

¹ Гобозов, И. А. Парадигмальный характер материалистического понимания истории / И. А. Гобозов // К. Маркс и современная философия. – М., 1999. – С. 122.

сон указывает на социальные истоки этого мнимого плюрализма философии постмодернизма, отмечая, что «если идеи правящего класса были некогда доминирующей (или господствующей) идеологией буржуазного общества, в настоящий момент развитые капиталистические страны представляют собой поле лингвистической и дискурсивной разнородности без какой-либо нормы. Безличные правители продолжают модифицировать экономические стратегии, предписывающие границы нашему существованию, но они не нуждаются более в том, чтобы навязывать свой язык (или отныне не в состоянии делать это); постграмотность мира позднего капитала отражает не только отсутствие какого-бы то ни было коллективного проекта, но также и непригодность прежнего национального языка самого по себе»¹.

Этот релятивизм постмодернистов, с нашей точки зрения, обусловлен тем, что они во многом разделяют антропоцентрическую установку культуро-исторической парадигмы социального знания. Согласно этой установке, истинной ценностью и смыслом обладает только культура, производящая новые идеи и концепции, а природа составляет лишь фон или материал для культуротворческой деятельности человека. В этом случае из виду упускается то обстоятельство, что культура может создать такие идеи и развить такую деятельность, которые приведут к разрушению экологических условий самого существования человечества. Поэтому в конечном счете все ценности культуры могут и должны оцениваться с точки зрения экологического императива.

Поскольку современная философия образования базируется на концепциях радикально трансформирующейся философии XX в., то как позитивные, так и негативные черты этой трансформации во многом отразились на основных идеях доминирующих направлениях философии образования.

¹ Джеймисон, Ф. Постмодернизм, или логика культуры позднего капитализма / Ф. Джеймисон // Философия эпохи постмодерна : сб. переводов и рефератов. — Минск, 1996. — С. 121.

ГЛАВА 4. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

4.1. Идейные источники и характерные черты эмпирико-аналитического направления в современной философии образования

Идейным источником эмпирико-аналитического направления философии образования являлось такое течение неклассической философии XIX в., как позитивизм (О. Конт, Д. Стюарт Милль и Г. Спенсер). В XX в. позитивизм эволюционировал в логический позитивизм Б. Рассела, раннего Л. Витгенштейна и представителей Венского кружка, а затем в аналитическую философию позднего Л. Витгенштейна и таких англо-американских философов, как М. Даммит, П. Стросон, И. Хантинг и др. Собственно влиянием позитивистской философии на социальную мысль своего времени можно отчасти объяснить само формирование педагогики как особой социальной дисциплины, поскольку позитивизм, выступая против претензий европейской классической философии (от Платона до Гегеля) на достижение умоэзрительным путем «истины в последней инстанции» во всех областях научного знания, создавал предпосылки для формирования ряда социальных дисциплин – социологии, политологии, психологии и педагогики.

Как было уже отмечено, господство позитивизма в социальной философии второй половины XIX – начала XX в. привело к разрыву взаимосвязей между философией и педагогикой, что впоследствии сказалось негативным образом на развитии самой педагогической мысли. Тем не менее следует отметить и заслуги раннего позитивизма перед системой европейского образования конца XIX – начала XX в. Так, О. Конт, говоря о возможностях применения установок позитивной философии к области образования, отмечал, что «если кто-нибудь задумает в настоящее время изучить главные отрасли естественной философии для того, чтобы составить себе общую систему положительных идей, то он будет принужден изучать каждую науку отдельно, пользуясь теми же приемами с теми же подробнос-

тиями, как если бы он хотел сделаться специалистом-астрономом, химиком и т. п., что делает положительное образование почти невозможным и по необходимости крайне несовершенным даже для самых сильных умов, находящихся в самых благоприятных условиях. Подобный образ действий при применении к всеобщему образованию оказался бы, конечно, чистейшей бессмыслицей...». Поэтому, с точки зрения О. Конта, «чтобы естественная философия могла завершить уже столь подготовленное преобразование интеллектуальной системы, необходимо, следовательно, чтобы входящие в ее состав науки представлялись всем отдельными ветвями, выходящими из одного ствола, и прежде всего были сведены к тому, что составляет их суть, то есть к их главным методам и наиболее важным результатам. Только при таком условии преподавание наук может сделаться у нас основанием новой действительно рациональной системы всеобщего образования»¹. Иными словами, с точки зрения О. Конта, система образования, построенная на изучении отдельных естественно-научных дисциплин в средней школе (как будто учащийся впоследствии станет химиком, физиком, биологом и т. д.), совершенно бессмысленна. Поэтому, согласно О. Конту, необходимо продумать иную систему содержания образования в области преподавания естественных наук, главную роль в котором будут играть не отдельные факты из разных дисциплин, а современная научная картина мира в целом и общая методология научного знания. На наш взгляд, эта идея О. Конта не потеряла своего значения и в наши дни.

Свою лепту в развитии образования второй половины XIX – начала XX в. внес и Джон Стюарт Милль, выдвинувший три радикальные идеи для образования своего времени. Во-первых, он предложил идею всеобщего начального и среднего образования. «Не составляет ли это, – писал Дж. С. Милль, – такую аксиому, которая почти очевидна сама по себе, что государство обязано требовать и даже принуждать, чтобы все человеческие существа, родящиеся его гражданами, получали хотя бы некоторое воспитание?». Вторым радикальным предложением Дж. С. Милля было требование равного доступа женщин к образованию, включая учебу в высших учебных заведениях. По мнению философа, отказ от приема женщин в уни-

¹ *Конт, О. Курс положительной философии / О. Конт. – СПб., 1900. Т. 1. – С. 18–19.*

верситеты требовал бы доказательства, что ни одна женщина совершенно не способна к работе высокоинтеллектуального порядка. Третье требование Дж. С. Милля касалось невмешательства со стороны религии и религиозных организаций (даже под давлением государства) в процесс образования. Милль считает образование основой для формирования свободного человека и разумного общества. С точки зрения философа, «единственное настоящее препятствие на пути к достижению счастья почти всеми людьми – это нынешнее злостное образование и жалкие общественные установления»¹.

Третий главный представитель раннего позитивизма Г. Спенсер делал акцент на свободе и инициативе самого учащегося в процессе обучения. «Детей, – отмечал Г. Спенсер, – надо подводить к тому, чтобы они делали свои собственные открытия и свои собственные выводы. Им надо как можно меньше объяснять, и пусть как можно больше открывают сами». Г. Спенсер считал, что именно наука должна составлять основу учебной программы.

Таким образом, несмотря на свою критику «умозрительной метафизики» классической философии, а также собственный эмпиризм и кумулятивный подход к развитию науки, ранние позитивисты сыграли свою роль в развитии образования второй половины XIX – начала XX в.

Большую роль в становлении и развитии эмпирико-аналитического направления в философии образования XX в. сыграл Людвиг Витгенштейн. Ранняя работа Л. Витгенштейна «Логико-философский трактат» наряду с логико-математическими работами Б. Рассела сыграла, как известно, выдающуюся роль в становлении логического позитивизма. Первые монографии по проблеме образования Ч. Харди (1942) и Д. О'Коннора (1957) были написаны в духе логического позитивизма ранних работ Л. Витгенштейна.

Однако вследствие жестких установок логического позитивизма, игнорирующего умозрительную философию и все то, что выходит за пределы языка научного исследования, еще не привели к разрабо-

¹ Цит. по: Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи [Текст] / пер. с англ. Н. А. Мироновой ; под науч. ред. М. С. Добряковой. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 181.

танной философии образования, поскольку закрывали путь для формирования и выделения данного раздела философии в качестве основы научного и эмпирического исследования образования и проектирования образовательных систем¹.

Следует отметить, что и сам Л. Витгенштейн весьма серьезно занимался проблемами образования. Ряд исследователей полагают, что именно опыт преподавания Л. Витгенштейном математики в австрийской сельской школе (1919–1925) дал возможность философу критически отнестись к основным постулатам своей ранней работы («Логико-философский трактат»), в котором наука рассматривалась как единственный способ познания человеком мира, а роль философии сводилась к анализу языка науки². В работе «Философские исследования», опубликованной уже после смерти философа в 1951 г., опровергаются основные идеи «Логико-философского трактата».

В своих поздних работах Л. Витгенштейн рассматривает науку лишь как один из элементов культуры, а следовательно, один из способов познания человеком самого себя и окружающего его мира, а роль философии начинает рассматриваться им как анализ различных языков культуры, в том числе и обыденного языка (языка повседневного общения).

Значительную роль в преодолении логического позитивизма раннего Л. Витгенштейна и представителей так называемого венского кружка сыграли работы К. Поппера. «Если логический позитивизм делал акцент на структуре научного знания, понимая ее как совокупность пропозиций (предложений) различного уровня, то критический рационализм полагал своим предметом рост науки. Если для логического позитивизма факты и наблюдения, выраженные в протокольных предложениях, составляют исходную точку анализа науки, то К. Поппер видит отправной пункт этого анализа в проблеме

¹ Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 160.

² Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 35; Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 173.

и ее решении. Если логический позитивизм усматривал решающую процедуру приобретения знания в индукции, то К. Поппер – в смене предположений и опровержений, выдвижении догадок и их последующей критике. Если логический позитивизм признавал предельный фундамент научного знания в протокольных высказываниях, то К. Поппер вообще отвергает поиск последних оснований знания и связывает начало познания с выдвижением пробных, рабочих гипотез. Поэтому в отличие от логического позитивизма, пытавшегося найти незыблемую опору знания, К. Поппер считает всякое знание гипотетичным и подверженным ошибкам (фаллибилизм). Вследствие этого критерий различения научного знания и ненаучного заключается не в проверке, а в опровержении (фальсификации). Научные теории опровержимы в отличие от ненаучных»¹.

Именно эти концепции привели в 60-х гг. XX в. к появлению в США и Англии работ И. Шеффлера и Р. Питерса, ставших родоначальниками и наиболее влиятельными представителями эмпирико-аналитической философии образования.

Помимо аналитической философии на англо-американскую эмпирико-аналитическую философию образования повлияли идеи бихевиоризма, психоанализа, натуралистической антропологии и кибернетического подхода к анализу сознания. Основными особенностями эмпирико-аналитического направления в философии образования являются: 1) отказ от построения умозрительных концепций образования, которые были характерны для философии до появления специализированной философии образования, и анализ реальной педагогической практики; 2) логический анализ реального языка повседневной педагогической практики.

Философия, с точки зрения И. Шеффлера, должна наводить порядок в хаосе понятий, который характерен для практической педагогики, очищать педагогические знания от аффектов и ситуационных ограничений. Однако, следуя за идеями позднего Л. Витгенштейна, И. Шеффлер утверждает, что анализ языка не может являться самоцелью, а должен служить инструментом создания исследова-

¹ Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 193–194.

тельских программ в области образования¹. И. Шеффлер подвергает критическому анализу популярные лозунги педагогической практики. «...Первая существенная попытка прояснения терминов и понятий, связанных с образованием, была реализована им в книге “Язык образования” (1960). Шеффлер предложил различать три вида образовательных идиом: слоганы (“учить детей, а не дисциплины”); метафоры (“образование как рост”); определения ключевых педагогических терминов (“учебный план”). Шеффлер всегда стремился к достижению такого уровня анализа, какой выдерживал бы серьезную логическую проверку данных типов образовательных идиом. Так, например, анализ слоганов показал: несмотря на ложность высказывания “учить детей, а не дисциплины” (поскольку в процессе обучения дети должны учиться чему-то), оно все же обладает существенным практическим смыслом. Шеффлер продемонстрировал, что определения могут подобным же образом быть одновременно дескриптивными и схематичными и, следовательно, должны оцениваться двояко. Различие между буквальным прочтением лозунга и его практическим значением дает нам возможность расценивать его корректно. Аналогичный подход применим и к использованию и изучению метафор, определений и других образовательных идиом. Руководствуясь данной методологией, Шеффлер использует достижения философии языка применительно к анализу концептов из области образования. ...Согласно Шеффлеру, основная задача тщательного анализа как раз и состоит в том, чтобы обогатить наше понимание образования и помочь нам в достижении логически правильных педагогических концепций»².

«Одну из задач своего первоначального всеобъемлющего проекта Питерс видел в применении “аналитических” методик к специализированным педагогическим терминам. В то время как Шеффлер

¹ Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 172; Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 239.

² Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной; под науч. ред. М. С. Добряковой. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 239.

посвятил себя изучению понятий преподавания и обучения, а другие британские философы при поддержке Питерса исследовали такие идеи, как игра, наставление, воспитание, развитие и социализация, сам Питерс специализировался на исследовании понятия образования как такового. В результате он пришел к следующему тезису: чтобы образование – в отличие от аналогичных процессов (воспитание, наставление) – стало возможным, необходимо соблюдение трех критериев. Эти критерии таковы:

- 1) “образование” предполагает передачу ценностного содержания тому, кто становится его носителем;
- 2) “образование” должно использовать такое знание и понимание, а также такую когнитивную перспективу, которые не являются закосневшими;
- 3) “образование” исключает по крайней мере некоторые процедуры передачи знания и ценностей на том основании, что они не являются полностью осознанными и добровольными.

Образование в таком случае – об этом говорилось и в более ранних работах Питерса – подразумевает инициацию непосвященного в те виды деятельности, какие значимы для достижения его собственных целей, и особое место при этом занимает работа, направленная на достижение истины, – в науке, истории, литературе и философии. Специалист, знания которого ограничиваются одной из таких предметных областей, не может считать себя образованным человеком, ведь этого звания достоин лишь тот, кто понимает широчайшие перспективы, открываемые этими дисциплинами для других областей исследования и человеческой жизни в целом»¹.

Характерной особенностью представителей эмпирико-аналитического направления в философии образования является также их стремление сделать образцом для педагогических наук естественные науки². При этом следует отметить, что один из видных представи-

¹Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 199–200.

²Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 57; Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ.

телей этого направления П. Хёрст выступает против отождествления философии образования и научных теорий¹.

Целью образования, с точки зрения представителей эмпирико-аналитического направления в философии образования, в конечном счете является развитие самого общества. Так, с точки зрения ученика Р. Питерса – Д. Уайта, вопрос о том, каким должно быть общество, связан с вопросом – каким должно быть образование.

Поскольку эмпирико-аналитическое направление в философии образования нацелено на естественно-научное познание как образец для анализа образовательного процесса, то содержание образования, с точки зрения представителей этого направления, должно соответствовать критериям научной проверяемости знания². Представители эмпирико-аналитического направления выступают против всех идеологических доктрин в содержании самого процесса образования. Тем не менее И. Шеффлер, Р. Питерс и их последователи прокламируют вовлеченность преподавания в контекст проблем жизни индивида и общества³. В этом проявляется одно из противоречий концепций эмпирико-аналитического направления философии образования. Д. Уайт, развивая аналитический подход Р. Питерса к проблемам образования, дополняет концепцию своего учителя идеями моральной и политической философии. С точки зрения Д. Уайта, образование должно помочь учащимся освободиться от «той бездумной жизни, какой зачастую посвящают себя члены общества» и принять на себя ответственность за свою собственную судьбу и судьбу общества⁴.

С. И. Деникиной; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 236.

¹ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 323.

² Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 12.

³ Там же. – С. 178.

⁴ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 420.

В этой связи Д. Уайт выступает против узкого профессионализма в области образования.

Дж. Уайт принимает участие в политических дискуссиях о развитии образования, характерных для Великобритании конца 80-х – начала 90-х гг. Он высказывается по поводу введения обязательного учебного плана в школах Англии и Уэльса. «...Этот учебный план был утвержден в 1988 году правительством консерваторов. Для Уайта он стал случайной, принудительно навязанной директивой, соединившей множество специфических рекомендаций, не имеющих разумного объяснения, причем данные предписания и не имели никакого отношения к принципам либерального демократического правительства. Таким образом, основной целью книги стала критика существующего национального учебного плана и предложение альтернативы, тесно связанной с основными ценностями свободного общества. ...Национальный учебный план остается, по существу, ограниченным и антидемократическим, поскольку в его основу положены узко утилитарные представления о ценностях, согласно которым наивысшей целью становится подготовка детей к будущей работе в условиях высоко стратифицированной экономики. Уайт предлагает набросок альтернативного учебного плана, в рамках которого подбор знания осуществляется исходя из его вклада в формирование склонностей индивида, составляющих его независимый характер. Особое место в рамках учебного плана отводится искусству, поскольку оно способствует более глубокому пониманию конфликта ценностей. Только сила искусства оказывается эффективна в отсутствии религиозной власти и утопической политики»¹.

Значительное влияние на подходы к анализу форм образовательного процесса представителей аналитической философии образования оказали работы Л. Витгенштейна позднего периода его творческой деятельности. Прежде всего, следует отметить, что в своем подходе к проблеме форм обучения и образования в целом Л. Витгенштейн близок к социал-демократической программе образования,

¹ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 419, 420.

выступая против муштры, характерной для школ эпохи Австро-Венгерской монархии, и за всеобщее среднее образование.

В своей педагогической практике и в средней школе, и в Кембриджском университете Витгенштейн применял диалогический метод обучения. Однако свой метод обучения Витгенштейн противопоставлял диалогическому методу Сократа. Если Сократ, вступая в диалог со своими учениками или оппонентом, уже знал истину и последовательно, путем постановки определенных вопросов подводил оппонента к принятию данной истины, то Витгенштейн представлял свой диалог как исследовательский проект, в котором ученик и учитель совместно ищут истину, преодолевая многочисленные языковые ловушки. Поэтому Витгенштейн неоднократно указывал, что все его диалоги с учениками есть не что иное, как попытка разобраться со своими собственными проблемами и заблуждениями¹. Л. Витгенштейн писал, что «для меня мучительно излагать мысли в виде упорядоченных последовательностей... я расточаю невыразимое количество попыток, чтобы упорядочить мои мысли, которые вообще не имеют ценностей»². В своей последней книге «Философские исследования» философ ставит огромное количество мыслительных экспериментов, главная задача которых заключается в большей степени в том, чтобы стимулировать самостоятельное мышление читателя, а не демонстрировать доказательства собственных положений. Показать, а не сказать, обозначить, а не привести – вот главная цель, которую ставит перед собой Л. Витгенштейн.

В свою очередь, и для И. Шеффлера образование является ничем иным, как деятельностью, в результате которой учитель стимулирует независимые суждения ученика, а ученик осваивает нормы рационального научного мышления. Образование, согласно Шеффлеру, должно быть освобождено от формализма и стандартизации³.

¹ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 38.

² Там же. – С. 42.

³ Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 179.

С точки зрения Р. Питерса, образование имеет дело со знанием, которое принципиально не является догматическим. При этом исключается процедура передачи знаний, если они не являются добровольными и осознанными. Именно поэтому Р. Питерс настаивает на росте демократических установок в школьном образовании. Р. Питерс и ряд его учеников и последователей выступали за существенное реформирование системы образования в Великобритании¹. Так, Д. Гудлэд отказывается в своей концепции образования от последовательной организации обучения, предполагающей переход учащихся из класса в класс. Т. Хюссен выдвигает идею создания системы непрерывного образования, которая помогала бы человеку получать новые знания в течение всей его жизни. В своей концепции Л. Кронбах делает акцент на необходимости взаимодействия методов обучения и диагноза интеллектуальных и психических способностей учащихся. С точки зрения Д. Кэмпбелла, реформы в области образования являются своеобразными экспериментами, которые опровергают или подтверждают те или иные теоретически разработанные стратегии образования. Кэмпбелл выступает против тех ученых, которые, придерживаясь некоторых идеологических принципов образования, не проверяют на практике истинность своих теорий².

Таким образом, большинство представителей эмпирико-аналитического направления придерживаются довольно либеральной позиции в области методов и форм образовательного процесса. Но из их числа выпадают последователи психологической теории Б. Ф. Скиннера и построенной на этой теории концепции программированного обучения. Поскольку Скиннер считает идеи свободы воли и автономии личности ненаучными, то, с его точки зрения, все значимые характеристики личности определяются системой образования как своеобразной дрессировкой индивида³.

«Сам Скиннер считал своей самой важной книгой “По ту сторону свободы и достоинства” – особого рода завещание. В широкой перспек-

¹ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 201.

² Там же – С. 181.

³ Там же. – С. 109.

тиве книгу можно рассматривать как вклад Скиннера в философию образования – поэтому она была названа “манифестом Скиннера”. Это попытка выстроить концепцию основ человеческой природы и указать на важность этой концепции для построения лучшего общества.

Вот основные тезисы книги. “Свобода” и “свобода воли” в их традиционном понимании являются иллюзией. Мы должны отбросить свое высокомерие, мешающее нам признать, что человек является продуктом своего окружения, понуждающих обстоятельств. Вместо этого мы продолжаем верить в существование “души”, как и в то, что где-то внутри нас находится некий центр, руководящий нашими решениями и поступками. На самом же деле наше поведение регулируется не “изнутри”, но “извне”. Поведение формируется исходя из его же результатов. Каждый человек является уникальным средоточием реакций – некоторые из них были и продолжают генетически трансформироваться от одного поколения к другому. Обусловливание, субъектами которого мы являемся благодаря социальной среде, определяет как “опыт” тот поведенческий комплекс, какой имеется в нашем расположении.

Представление о том, что индивид “ответствен” и “независим” – не более чем опасный миф на пути к благополучному обществу, где люди жили бы в мире и счастье. Если человечество хочет выжить, нужно использовать социальные технологии, построенные на научном и рациональном фундаменте – в данном случае, на применении оперантного обусловливания»¹.

В работах Б. Ф. Скиннера и его последователей в области образования наиболее ярко проявляются принципиальные недостатки всего эмпирико-аналитического направления в философии образования. Эти недостатки данного направления достаточно четко эксплицированы в современной философии образования. В частности, выделяют редукционизм позитивистского и эмпирико-аналитического направления философии образования, который игнорирует множественность и гетерогенность образовательного знания². Вследствие

¹ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 108.

² Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 45.

этого под угрозой оказываются гуманистические ценности образования, идеи эмансипации личности от отчужденных от человека образовательных структур.

Аналитическую философию образования упрекают также в том, что она изолируется от социальных и политических проблем общества, которые в конце XX – начале XXI в. буквально врываются в стены средних и высших учебных заведений. Вследствие этого представители эмпирико-аналитического направления игнорируются образовательные интересы низших и маргинальных слоев общества¹. Делая акцент на когнитивных элементах образовательного процесса, представители эмпирико-аналитического направления недооценивают роль эмоций в жизни человека. В конечном счете эмпирико-аналитическое направление в философии образования, а точнее, некоторые выводы из работ представителей этого направления, явились своеобразным теоретическим фундаментом для технократического подхода к системе образования, в котором упор делается на технологические решения без понимания целей и задач самого образования². В этом случае, по образному выражению Н. В. Громыко, учителя изготавливают учащихся, как в макдоналдсах изготавливаются гамбургеры. Обучение ориентируется на механическое заучивание и тестирование.

Вследствие осознания недостатков аналитической методологии в анализе проблем образования, а также под давлением критики со стороны гуманистического и критико-эмансипаторского направлений в философии образования в работах представителей эмпирико-аналитического направления происходит постепенная эволюция их идейных установок. В начале своего исторического развития еще в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в. под влиянием работ позднего Витгенштейна философы-аналитики отказываются от жестких постулатов логического позитивизма, от стремления превратить педагогику в некое подобие математики. Затем в 60-х – начале 70-х гг. под влиянием К. Поппера и Т. Куна представители эмпирико-аналитического направления философии образования отказываются от сци-

¹ Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 179–180.

² Миронов, В. В. Размышления о реформе российского образования / В. В. Миронов // Философия образования. – 2012. – № 1. – С. 38–39.

ентистской ориентации позитивизма в подходе к анализу проблем образования. И. Шеффлер в начале 90-х гг. включает проблемы философской антропологии в свою концепцию образования и отказывается от чисто лингвистического анализа проблем образования. И. Шеффлер реабилитирует и даже возвышает отвергавшуюся прежде антропологию как основу синтеза образовательного знания. При этом «важнейшая особенность его подхода состоит в том, что образ человека ориентирован не столько на общефилософский уровень антропологической проблематики вроде вопросов о месте человека в природе, хотя и не исключает эту важную область, а прежде всего на интерпретацию категорий образа в педагогической практике. Вследствие этого образ человека определенно приобретает статус не просто идеала (каким он скорее и оставался во многих работах по педагогической антропологии 60–70-х годов), а идеала, соразмеренного с образовательными условиями и средствами реализации и очищенного от тех самых непосильных задач, которые ставились образованию умозрительным теоретикам указанного периода»¹.

Р. Питерс в это же время приходит к выводу о том, что философия образования нуждается в разработанной концепции человека. Он дистанцируется от чисто аналитического подхода к образованию. С точки зрения Р. Питерса, философия образования не должна заниматься чисто лингвистическим анализом языка педагогической науки в отрыве от эмпирической работы учителя и преподавателя вуза, а должна оказывать влияние на эту эмпирическую работу и, в свою очередь, испытывать влияние с ее стороны. В 90-х гг. Р. Питерс делает акцент на проблеме включенности образования в систему культуры, анализируя при этом влияние на образование определенных культурных ценностей и норм².

Таким образом, к концу XX – началу XXI в. эволюция эмпирико-аналитического направления философии образования приводит ее представителей к отказу от сциентистских установок, которые с самого начала лежали в основе данного направления, и к постепенной конвергенции с идеями гуманистического направления (философ-

¹ Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 188–189.

² Там же. – С. 184.

ская концепция человека, ориентация на анализ исторических ценностей культуры, признание внеэмпирических оснований образовательной деятельности)¹.

4.2. Идейные источники и пути развития гуманистического направления

Идейные источники гуманистического направления философии образования также вытекали из идей неклассической философии, а именно из идей философии жизни А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, А. Бергсона, а также из герменевтики Ф. Шлейермахера и В. Дильтея. Представители этих направлений неклассической философии также критически относились к претензиям классической философии на абсолютную истину. Но если позитивизм развертывает социально-гуманитарные дисциплины в фарватер развития естественно-научного знания, то философия жизни и герменевтика пытаются найти собственную методологию социально-гуманитарного знания, отличную от методологии естествознания.

Хотя позитивизм, оказавший определяющее влияние на педагогику и образование в целом, во второй половине XX в. был доминирующим философским направлением, однако на педагогическую мысль (особенно в Германии) в этот период времени повлияли и другие направления неклассической философии. Если, как было отмечено выше, позитивизм в конце XIX в. стал теоретической базой либеральных и умеренно консервативных политических программ тех слоев западноевропейского общества, которые добились желаемых целей в результате социальных революций (конец XVIII – первая половина XIX в.), то философия жизни составляла основу мировоззрения тех социальных слоев буржуазного общества этого времени (остатки старой аристократии, богема представителей творческой интеллигенции, мелкобуржуазные слои города и деревни), которые ничего хорошего не ждали от социального

¹ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 331.

прогресса, свойственного техногенному обществу. Поэтому наряду с идеей прогресса представители философии жизни ставят под вопрос и науку как средство и в определенной степени как цель социального прогресса. Отсюда проистекает их пессимизм относительно будущего человечества, технически быстро развивающегося, но деградирующего, с точки зрения мыслителей, этого направления в духовно-культурной и нравственной сфере. Однако, несмотря на общий обскурантизм (неприязненно опасливое отношение к науке) и пессимизм социальной концепции представителей философии жизни, острое чувство подозрительности и критицизм к распространенному во второй половине XIX в. благодушию по поводу научного и социального прогресса, позволили им уже в то время заметить те его негативные черты, которые в XX веке приведут к кризису техногенное общество. Этим и объясняется колоссальное влияние Ф. Ницше и в определенной мере С. Кьеркегора на развитие философии XX в.

С точки зрения Ф. Ницше, «провозглашение независимости человека науки, его эмансипация от философии есть одно из более тонких следствий демократического строя и неустройства; самопрославление и самопревозношение ученого находится нынче всюду в периоде полного весеннего расцвета... “Долой всех господ!” – вот чего хочет и здесь инстинкт черни; и после того как наука с блестящим успехом отделалась от теологии, у которой она слишком долго была “служанкой”, она стремится в своей чрезмерной заносчивости и безрассудстве предписывать законы философии и со своей стороны разыгрывать “господина”, – что говорю я! – *философа*... Моя память – память человека науки... – изобилует наивными выходками высокомерия со стороны молодых естествоиспытателей и старых врачей по отношению к философии и философам...»¹.

Критикуя позитивизм за его пренебрежение к фундаментальным проблемам философии, Ф. Ницше отмечал, «чаще же всего я находил за высокомерным неуважением к философии дурное влияние какого-нибудь философа, которого они хотя в общем и не признавали, но тем не менее подчинялись его презрительным оценкам других

¹ Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла // Ницше, Ф. Сочинения : в 2 т. – М. : Мысль, 1996. – Т. 2. – С. 324.

философов, следствием чего явилось общее отрицательное отношение ко всей философии... Говоря же вообще... духовная убогость самих новейших философов радикальнейшим образом подорвала уважение к философии и раскрыла ворота плебейскому инстинкту»¹.

Основную роль в концепции образования Ф. Ницше играют понятия «высшей» культуры и «настоящего» образования. С точки зрения Ницше, современная культура характеризуется дилетантизмом, который он яростно критиковал. Эта культура является создательницей «целых философий, чья единственная забота состоит в одном: пусть любой ценой все останется по старому, пусть ничего не будет поколеблено “в разумной” и “действительном”, то есть в самом филистерстве». В этом случае, согласно Ницше, образование превращается в безжизненный процесс переноса совокупности фактов и перестает быть процессом развития человеческого понимания. Ницше отмечает, что образование унижено своей подчиненностью современному государству, которое диктует, что надо, а что не надо изучать и преподавать. Филистерская культура и контроль государства над образованием ведут, с точки зрения Ф. Ницше к нивелированию личностных особенностей индивида, к желанию заставить всех индивидов одинаково ценить одни и те же вещи и, в конечном счете, к полному уничтожению человеческой индивидуальности. Бунт против стремления современного ему образования превратить человека в винтик колоссального механизма техногенного общества и заставляет немецкого философа выдвинуть концепцию сверхчеловека.

«...Но – кто же он, ницшеанский сверхчеловек? Фюрер и дуче? Железные дивизии штурмовиков, огненным смерчем прошедшие по Европе? Команды СС, безжалостно сжигавшие миллионы евреев в газовых камерах? Послушаем Заратустру: сверхчеловек – тот, чья воля к могуществу полностью очистилась от ressentimentа и духа мщения. Это тот, кто могуч духом и волей настолько, чтобы не мстить. Как радикально отличается ницшеанский сверхчеловек от тоталитарных масс, одержимых духом мести, будь то классовая или национальная! И как радикально отличается Ницше-философ осво-

¹ Ницше, Ф. По ту сторону добра и зла // Ницше, Ф. Сочинения : в 2 т. – М. : Мысль, 1996. – Т. 2. – С. 325.

бождения и сверхчеловека от Ницше-идеолога “Вафен СС”! ...Цель Ницше – не растворение индивида в безликой массе, а демассификация индивида, развитие всех его способностей до уровня сверхчеловека. Но он лишь на первый взгляд рупор и “возгонщик” индивидуалистических тенденций. Его форсирование индивидуализма имеет более высокую и тяжкую цель – преодоление индивидуализма. Но не через регрессию на уровень стада за счет нивелировки и деградации индивида. А, напротив, преодоление индивидуализма путем максимального личностного роста человека. Задача Ницше в том, чтобы человек вырос до масштабов Космоса. Вот его антропологическая революция. Вот его проект будущего. Никак не меньше!»¹. Поэтому задачей образования, с точки зрения Ницше, является воспитание высших личностей, которые могут восходить к сверхчеловеку.

С точки зрения еще одного представителя философии жизни А. Бергсона, мышление человека не сводимо к логическому анализу. Он ставит вопрос о создании нового рационализма, опирающегося на интуитивное познание. В этой связи образование для А. Бергсона имеет своей целью формирование интуитивного познания, отличного от словесного оформления мысли. Для А. Бергсона главное в образовании – это сформировать образ человека как *Homo Faber*, то есть человека созидającego, при этом созидającego не только вещи и ценности культуры, но и самого себя².

В свою очередь, В. Дильтей, критикуя классическую педагогику, которая ориентирована, прежде всего, на трансляцию ценностей культуры, проявляет интерес в первую очередь к субъекту, для которого предназначены эти ценности и их трансляция. Дильтея интересует прежде всего то, как человек воспринимает эти ценности, как он встраивает их в собственное мышление. Поэтому, с его точки зрения, переживание и понимание являются тем объединяющим началом, которое связывает внешние для индивида ценности культуры и внутреннее духовное состояние самого индивида.

¹ Орбел, Н. *Ессе liber. Опыт ницшеанской апологии* / Н. Орбел // Ницше, Ф. *Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей*. – М., 2005. – С. 644–645.

² Огурцов, А. П. *Образы образования. Западная философия образования. XX век* / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 73.

Исходя из этого, в противовес экспериментальной психологии, которая рассматривает человека как бы извне, как объект внешнего наблюдения среди всех остальных объектов научного познания, Дильтей пытается построить понимающую психологию, которая через понимание и переживание проникает во внутреннюю духовную жизнь субъекта¹.

Именно поэтому для Дильтея диалог и понимание являются основой педагогики. В результате Дильтей выступает против единых абсолютных целей и методов образования. Для него процесс обучения является скорее искусством, творческим самовыражением как обучающего, так и обучаемого, нежели наукой, которая опирается на общезначимые закономерности и нормы. Целью образования является развитие всех индивидуальных качеств и способностей человека.

Философским основанием гуманистического направления философии образования XX в. помимо идей герменевтики В. Дильтея и интуитивизма А. Бергсона, явились идеи экзистенциализма (М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, Н. Аббаньяно) феноменологии (М. Мерло-Понти), философской антропологии (М. Шелер, Г. Плеснер, А. Гелен, Э. Ротхаккер), персонализма (Э. Мунье), христианского гуманизма (М. Недонсель, Г. Марсель, Л. Лавель, Р. Ле-Сенна, К. Барт), философии диалога (М. Бубер). Несмотря на все различия этих философских концепций, особенно ярко заявивших о себе в 30–50-е гг. XX в., их объединяет то, что центральной проблемой философии в данных концепциях является проблема человека. Кроме того, их объединяет критика эмпирико-аналитической философии и острое внимание ко всем сторонам культуры западного общества. Как известно, само возникновение этих направлений в 20–30-е гг. и их доминирование в философской мысли Европы до 60-х гг. было вызвано осознанием глубочайшего кризиса всей европейской культуры, начиная с Первой мировой войны. Хотя проблемы образования в работах вышеназванных мыслителей (за немногим исключением – М. Бубер, М. Шелер) были периферийными, тем не менее то обстоятельство, что в центре их философии была проблема человека, его отчуждение в буржуазном обществе XX в. не могло не

¹ Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 80.

повлиять на формирование и развитие гуманистического направления в философии образования. Уже в 30–40-х гг. Г. Ноль, Э. Венигер, В. Флитнер, развивая идеи В. Дильтея, рассматривают взаимосвязь образования с другими формами культуры, подчеркивают историчность образовательных процессов, пытаются проанализировать взаимосвязь теории и практики в педагогической деятельности. После Второй мировой войны под влиянием необычайного роста популярности экзистенциализма, философской антропологии и других направлений в философии XX в., в которых основной проблемой являлась проблема человека, Г. Рот, Г. Цдаррцил, М. Лидтке и ряд других представителей гуманистического направления в философии образования ставят вопрос о формировании педагогической антропологии, задача которой заключалась в том, чтобы определить основные цели и задачи образования в XX в. По мнению этих философов, педагогическая антропология должна играть роль своеобразного моста, связывающего решения конкретных проблем педагогики и фундаментальные идеи философии о бытии человека в мире. С точки зрения Г. Рота, сама педагогика не в состоянии открыть новые цели образования. Эти цели задаются временем, поэтому необходим фундаментальный анализ истории человечества и бытия человека в мире. По мнению Г. Ноля, история педагогики может рассматриваться как история самопознания и самосознания человека, поэтому она является не столько описанием прошлого, сколько постановкой задач для современного состояния педагогического знания.

Представители гуманистического направления в философии образования ставят вопрос об особом статусе образования в жизни человека. С точки зрения М. Шелера, образование не имеет целей, задаваемых некими социальными институтами, поскольку является категорией самого бытия человека, такой же, как любовь, познание, забота и др. Поэтому для человека оно само по себе является целью. «Никогда, — пишет М. Шелер, — подлинное образование не было столь необходимо правящим элитам — но и не было для них столь трудным! ...Я отнюдь не слышу горячим сторонником Просвещения и того, что позитивистский способ мышления называет “прогрессом”. Однако я не нахожу других слов: становится страшно, когда видишь растущие изо дня в день несвободу и тупость, перед

опасностью погрузиться в которые ...стоит весь культурный мир. А ведь именно *свобода*, как вечно живая личная *спонтанность* духовного центра в человеке – человека в человеке – есть самое фундаментальное и первое условие всякой возможности образования и просветления человека!... Сегодня демократия может спасти саму себя от диктатуры и одновременно спасти блага образования только следуя по *одному* пути: она спасет себя тем, что саму себя ограничит, начнет *служить* духу и образованию, отказавшись от желания властвовать над ними. В противном случае остается только просвещенная деспотическая диктатура. ...В наше время, когда в трудной борьбе за новый мир *новый человек* дерзает создавать новые формы, центральной становится проблема *образования человека*. ...Итак, образование есть категория бытия, а не знания и переживания. Образование – это отчужденная форма, образ *совокупного* человеческого бытия; но это форма не материального вещества, как это имеет место в скульптуре или картине, а отчуждение, оформление живой целостности в форме *времени* как целостности, состоящей исключительно из ряда последовательностей, из протекания процессов, из актов. И этому образованному бытию субъекта соответствует всегда *один* мир, “микроскоп”, – сам по себе целостность, которая в каждой своей части и в каждом элементе с той или иной степенью полноты позволяет отчужденной, развивающейся живой форме каждой конкретной личности высветиться с предметной стороны»¹.

Согласно М. Хайдеггеру, «слово “образовывать” значит прежде всего выставлять образец и устанавливать предписание. Его другое значение – формировать уже имеющиеся задатки. Образование показывает человеку образец, по которому тот организует свое действие и бездействие. Образование нуждается в заранее обеспеченном путеводном образце и во всесторонне укрепленной позиции. Выработка всеобщего образовательного идеала и его господство предполагает не стоящее под вопросом, во всех направлениях обеспеченное положение человека»².

¹ Шелер, М. Формы знания и образование // Шелер, М. Избранные произведения: Пер. с нем. – М. : Изд-во «Гнозис», 1994. – С. 15–16, 19, 20, 21.

² Хайдеггер, М. Наука и осмысление // Хайдеггер, М. Время и бытие: Статьи и выступления. – М., 1993. – С. 252.

По мнению М. Лангевельда, цель образования состоит в том, чтобы представить человеку смысл его собственного существования, поэтому образование является основой бытия человека, поскольку человек это *animal educandum*. Э. Мунье отмечает, что образование является необходимым условием самого существования личности и поэтому выступает против того, чтобы образованию были навязаны цели какими-либо социальными институтами.

Подчеркивая значение образования как важнейшей категории самого бытия человека, представители гуманистического направления в философии образования выстраивают определенную систему форм и содержания. С точки зрения американских последователей этого направления (А. Нилл, С. Айзенс, Г. Рагг), образование должно быть направлено не на то, чтобы чему-то учить ребенка, а прежде всего на то, чтобы раскрывать его способности.

С точки зрения известного психоаналитика К. Роджерса, учитель как и психотерапевт должен помогать личности понять самое себя. В образовании, согласно Роджерсу, должен быть осуществлен приоритет самосознания индивида, его стремления к самореализации¹. «Учить, – отмечает К. Роджерс, – гораздо труднее, чем учиться..., а почему учить труднее, чем учиться? Не потому, что тот, кто учит, должен владеть большим объемом информации и всегда держать его наготове. “Учить” значит, прежде всего, “позволять учиться”. В действительности настоящий учитель учит только одному – учению. Поэтому его поведение часто создает впечатление, что мы, собственно, ничему у него не научились, если под “учением” мы подразумеваем приобретение полезной информации. Учитель идет впереди своих учеников только в этом, а именно в том, что он должен усвоить гораздо больше, чем они: он должен научиться позволять им учиться. *Учитель должен обладать способностью быть более обучаемым, чем ученики.* Учитель гораздо менее уверен в своих обоснованиях, нежели те, кто учится. Если отношение между учителем и тем, что он преподает, является подлинным, то тогда в нем нет

¹ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 87–90.

места авторитету всезнания или авторитарному правлению должностного лица. В таком случае стать учителем – это возвышенное призвание, которое в чем-то является совершенно иным, чем стать знаменитым профессором»¹.

Впрочем, не все представители гуманистического направления в философии образования разделяют такие радикальные взгляды на процесс образования. С точки зрения Г. Ноля, образование построено на асимметричности педагогического взаимодействия между учеником и учителем. Содержанием образования является процесс усвоения учащимся ценностей культуры. Ответственность учителя перед учащимся заключается в том, что первый является поверенным учащегося, ребенка в процессе включения последнего в общественную жизнь. Любовь к реальному ребенку, необходимая в учебной практике, не должна исключать, согласно Г. Нолю, любви к идеалу ребенка².

Свою концепцию взаимосвязи учителя и ученика выдвигает известный мыслитель XX в. Мартин Бубер. Он исходит из основного положения своей философии диалога о различии между отношениями, названными им Я – Ты, и способом бытия, которое он именует Я – Оно. Так, М. Бубер отмечает, что «мир двойствен для человека в силу двойственности его соотнесения с ним. Соотнесенность человека двойственна в силу двойственности основных слов, которые он может сказать. Основные слова суть не отдельные слова, но пары слов. Одно основное слово – это сочетание Я – Ты. Другое основное слово – это сочетание Я – Оно; причем, не меняя основного слова, на место Оно может встать одно из слов Он и Она»³. Если отношение Я – Оно характеризует взаимосвязь человека, прежде всего, с миром природы и с другими людьми в процессе повседневного общения как с некими отчужденными, безразличными для него существами, то отношение Я – Ты можно рассматривать как достижение полного человеческого отношения с другим человеком. Бубер рас-

¹ Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М., 2002. – С. 82.

² Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 221–223.

³ Бубер, М. Я и Ты // Бубер, М. Два образа веры: Пер. с нем. – М. : Республика, 1995. – С. 16.

сма­три­вал Дру­го­го как не­об­хо­ди­мое ус­ло­вие ре­а­ли­за­ции лич­но­сти, а от­но­ше­ние Я – Ты как сре­ду, с по­мо­щью ко­то­рой фор­ми­ру­ет­ся Я. Та­ким об­ра­зом, с точ­ки зре­ния Бу­бе­ра, ди­а­лог ле­жит в ос­но­ве об­ра­зо­ва­ния. При этом не толь­ко учитель учить ученика, но и ученик также учить учителя. Хотя, с точки зрения Бубера, в отличие от диалога, который может иметь место между друзьями, отношения в образовании никогда не бывают и не могут быть до конца взаимными; чтобы исполнить свой учительский долг учитель должен вставать на другую сторону в диалоге с учеником. Бубер рассматривает такую односторонность включения в диалог как существенную характеристику отношения в области преподавания, когда учитель сознательно ведет ученика по дороге к знанию, пользуясь тем преимуществом, что он знает эту дорогу.

Та­ким об­ра­зом, сво­е­об­ра­зие гу­ма­ни­сти­че­ско­го на­прав­ле­ния в со­вре­мен­ной фи­ло­со­фии об­ра­зо­ва­ния за­к­лю­ча­ет­ся в сле­ду­ю­щем: под­чер­ки­ва­ние спе­ци­фич­но­сти ме­то­дов пе­да­го­ги­ки как на­у­ки о ду­хе, ее гу­ма­ни­сти­че­ской на­прав­лен­но­сти; трак­тов­ка об­ра­зо­ва­ния как си­сте­мы ос­мыс­лен­ных дей­ствий, вза­им­о­дей­ствий; ди­а­лог уча­ст­ни­ков пе­да­го­гиче­ско­го от­но­ше­ния; выд­ви­же­ние на пер­вый план по­ни­ма­ния, ин­тер­пре­та­ции смыс­лов дей­ствий уча­ст­ни­ков об­ра­зо­ва­тель­но­го про­цес­са.

Безусловной заслугой представителей гуманистического направления в философии образования является то, что все они выступают против ориентации современного западного образования на узкий профессионализм, уродующий личность учащегося, делающий его одномерным человеком; против потребительства, господствующего в современном западном обществе; выдвигают идеи личностно ориентированного образования¹.

Тем не менее развитие этого направления во второй половине XX в. выявило и его фундаментальные противоречия. Во-первых, поскольку представители гуманистического направления в философии

¹ Власюк, Н. Н. Глобальные проблемы образования Запада и Востока в контексте концепции устойчивого развития общества / Н. Н. Власюк // Философия образования. – 2011. – № 1. – С. 140; Степанова, И. Ю. педагогическое сообщество на пути к образованию будущего / И. Ю. Степанова, В. А. Адольф // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 2. – С. 4, 10.

фии образования ориентировались на разные концепции человека, выработанные разными школами феноменолого-экзистенциального направления философии XX в. о которых говорилось выше, то неизбежно существовали и разные концепции педагогической антропологии, созданные представителями гуманистической философии образования. Педагогическая антропология, как уже отмечалось, являлась своеобразной теоретической конструкцией, объединявшей общепhilosophические концепции человека и конкретику педагогической деятельности. Поэтому и фундаментальные цели и задачи педагогики, которые вытекали из различных концепций педагогической антропологии, также были принципиально иными. Если, например, в философии М. Хайдеггера подлинность человеческого бытия определялась предстоянием человека перед лицом смерти, то с точки зрения других представителей экзистенциализма (О. Больнов и Н. Аббаньяно), подлинное бытие открывает человеку не отрицательная эмоция страха смерти, а позитивные эмоции — счастье и творчество.

Во-вторых, представители гуманистического направления ориентировались в своих концепциях образования на индивида и упускали из вида социум, в котором осуществлял свою жизнедеятельность индивид, и взаимоотношения членов этого социума. Этот недостаток был немедленно отмечен и раскритикован представителями критико-эмансипаторского направления философии образования.

В-третьих, представителями гуманистического направления фактически не был решен вопрос о коэволюции биологического и социального в развитии человека.

Следует отметить, что представители гуманистического направления к 90-м гг. XX в. четко осознали недостатки и противоречия своих концепций философии образования и пытались их преодолеть. В этой связи показательны работы 90-х гг. К. Вульф, который пытается построить свою педагогическую антропологию на концепции диалога «Я» и «Другого». Подчеркивая фундаментальную значимость образа человека, разрабатываемого философией и педагогической антропологией для формирования целей и задач воспитания и образования, К. Вульф в то же время отмечает, что в духовной жизни современного человечества (и, прежде всего, современного Запада) нарастает сомнение «в целесообразности дальнейшего раз-

вития человечества и вопрос о будущем подрастающего поколения перекликается с исполненным страха вопросом о будущем человечества в целом»¹. Но коль скоро возрастают сомнения в рациональности дальнейшего развития человечества, они неизбежно порождают и сомнения в рациональных способах образования².

К. Вульф критикует не только инструментализм современного образования, ведущий к самоотчуждению человека и господству над человеком овеществленного разума в виде бюрократического государства и олигархического капитализма, но и плюрализм современных концепций образования, наиболее характерный для гуманистического направления. Согласно Вульфу, «на сегодня общезначимо, что у нас нет *твердых и надежных референтных рамок*. Мы создаем свои референтные рамки и мировоззрения, и причем очень по-разному, так что их нельзя свести к единственно верному... Поэтому мы все сталкиваемся с трудностями определения истины и способны только на относительную реальность»³.

К. Вульф указывает на источник деградации современного образования как в развитых, так и в развивающихся странах и потери смысла и цели самого образовательного процесса: «Транснациональные корпорации отнимают власть у национальных государств, настраивая их друг против друга... Уничтожая рабочие места в своих странах и экономя на налогах, они навязывают национальным государствам затраты на безработных и в то же время путем устранения налогов лишают их возможности для мобилизации финансовых ресурсов. Благодаря этой стратегии многонациональные концерны увеличивают свои прибыли. Как следствие, отсутствуют финансовые ресурсы на образование, здравоохранение и социальное обеспечение»⁴.

Таким образом, в процессе развития своих идей представители гуманистического направления философии образования неизбежно приходят к критике социальных институтов современного западного общества и капиталистической глобализации ведущих к кризису личностно ориентированную систему образования.

¹ Вульф К. Антропология воспитания / К. Вульф. – М. : Праксис, 2012 – С. 51.

² Там же. – С. 28.

³ Вульф, К. Антропология воспитания / К. Вульф. – М. : Праксис, 2012. – С. 67.

⁴ Там же. – С. 223–224.

4.3. Формирование и развитие критико-эмансипаторского и постмодернистского направлений в современной философии образования

Истоки критико-эмансипаторского направления философии образования восходят к идеям К. Маркса. Сама концепция марксизма, как известно, формировалась и развивалась через полемику К. Маркса с европейской просветительской мыслью. Европейское Просвещение базировалось на концепции, которая сводилась к тому, что достаточно просветить народные массы прогрессивными идеями (например, идеи естественных прав человека, участия народа через избирательную систему в законодательстве той или иной страны, разделения властей и др.) и без всяких революционных потрясений можно будет изменить социальную структуру и политическую организацию общества. Необычайный накал социальной и политической борьбы в период Великой французской революции опровергли эту утопическую панэдукационистскую¹ концепцию французских просветителей. Подводя итоги критики этого панэдукационизма, К. Маркс в знаменитых «Тезисах о Фейербахе» писал, «материалистическое учение о том, что люди суть продукты обстоятельств и воспитания, что, следовательно, изменившиеся люди суть продукты иных обстоятельств и измененного воспитания, – это учение забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан. Оно неизбежно поэтому приходит к тому, что делит общество на две части, одна из которых возвышается над обществом (например, у Роберта Оуэна). Совпадение изменения обстоятельств и человеческой деятельности может рассматриваться и быть рационально понято только как *революционная практика*»². Таким образом, Маркс поставил вопрос о диалектической взаимосвязи развития образования и общества, на который пытались ответить все представители критико-эмансипаторского направления в современной философии образования. Кроме того, приверженность идеям марксизма объясняет такую характеристику данного

¹ Панэдукационизм (*pan* – все, *educatio* – воспитание).

² Маркс, К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. – М., 1955. – С. 2.

направления, как попытку синтеза идей эмпирико-аналитического и гуманистического направлений философии образования. Дело в том, что уже в концепции марксизма жесткий научный анализ капиталистического общества соседствует с идеями всестороннего и гармоничного развития личности в коммунистическом обществе. Это такие идеи, которые характерны для концепций представителей гуманистического направления в философии образования, разумеется, за исключением идеи коммунизма. Тем не менее, следует отметить, что представители критико-эмансипаторского направления достаточно резко критиковали, с одной стороны, сциентистский уклон эмпирико-аналитического направления, а с другой – рыхлость и иррационализм педагогических концепций представителей гуманистического направления. Так, с точки зрения Б. Саймона, в концепциях бихевиоризма «игнорируется роль сознания, а следовательно, всего субъективного опыта, переживаемого человеком»¹. В то же время он критикует и подход гуманистического направления к образованию: «По логике этого подхода, – пишет Б. Саймон, – от учителя требуется лишь стоять в стороне, чтобы не мешать, не “искажать” процесс спонтанного развития природных сил ребенка»².

Другими источниками критико-эмансипаторского направления философии образования явились социально-философские концепции Франкфуртской школы³, фрейдомарксизм Э. Фромма, философия диалога М. Бубера, отдельные идеи экзистенциализма⁴. В исследованиях, посвященных истории критико-эмансипаторского направления, подчеркивается и роль психологической теории выдающегося советского мыслителя В. С. Выготского (впервые применившего марксистскую концепцию человека для анализа и решения проблем психологии) в формировании концепций представителей критико-эмансипаторского направления философии образования.

¹ Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М., 1989. – С. 27.

² Там же. – С. 54.

³ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 436.

⁴ Михалина, О. А. Латиноамериканская философия и образование в поисках аутентичности / О. А. Михалина // Латинская Америка. – 2012. – № 1. – С. 65.

Основной идеей, которую разделяют практически все представители критико-эмансипаторского направления (П. Фрейре, И. Иллич, П. Макларен, М. Эппл, Б. Саймон и ряд других), является идея о том, что цели образования, его содержание и формы предопределяются характером и противоречиями того типа общества, в котором функционирует данная система образования. Исходя из этой основной идеи, представители критико-эмансипаторского направления целью образования считают эмансипацию личности от буржуазной идеологии. Эта эмансипация должна помочь большинству членов общества радикально изменить существующий в этом обществе социальный порядок¹.

Представители критической педагогики – у ее истоков в 60-х гг. XX в. стояли бразильский философ, педагог и сторонник теологии освобождения Паулу Фрейре (1921–1997), австрийский философ, католический священник и теолог хорватского происхождения Иван Иллич (1926–2002) и их радикальные последователи – отчетливо показали, что образование испытывает на себе непосредственное влияние социально-экономической системы, которая основывается на эксплуатации человека и природы, принимающей в последнее время глобальный характер, а также отражает и внедряет взгляды и ценности культуры общества потребления². С точки зрения известного теолога освобождения Л. Боффа, «доминирующая сегодня система, которая является капиталистической системой... разработала свои собственные методы целостного проектирования и построения человеческой субъективности... Капиталистические коммерческие установки преуспели в том, чтобы проникнуть в каждую частицу лично-

¹ Михалина, О. А. Латиноамериканская философия и образование в поисках аутентичности / О. А. Михалина // Латинская Америка. – 2012. – № 1. – С. 66; Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 396; Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 444; Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М., 1989. – С. 49.

² Critical Pedagogies of Consumption: living and learning in the shadow of the "shopocalypse" / ed. Jennifer A. Sandlin, Peter McLaren. – New York; London, 2010; Kahn, Richard V. Critical pedagogy, ecoliteracy, and planetary crisis: the ecopedagogy movement / Richard V. Kahn. – New York, 2010.

го и коллективного человеческого разума. Им удастся управлять образом жизни человека, его эмоциями, способами, при помощи которых человек вступает в отношения со своим соседями или иностранцами, индивидуальной любви или дружбы, т. е. целой гаммой жизни и смерти»¹.

Об этих проблемах говорит и Д. Харви, отмечая, что «защитники неолиберализма сегодня занимают ведущие позиции в области образования (в университетах и других “мозговых” центрах), в средствах массовой информации... Короче говоря, неолиберализм стал основным образом мышления по всему миру. Он оказал настолько глубокое воздействие на сознание, что стал доминировать в мыслях и делах простых людей. ...Мы входим в опасную фазу трансформации глобальной среды, особенно климата, превращая Землю в негодное для человеческого обитания место, и дальнейшее применение неолиберальной этики и практики неолиберализации наверняка будет иметь необратимые последствия»².

Надо отметить, что немаловажную роль педагогические идеи П. Фрейре как сторонника теологии освобождения сыграли в деятельности христианских базовых общин³, когда в странах Латинской Америки после падения военных режимов шел процесс редемократизации: идеи об осознании (*conscientization*) социальной реальности угнетенными, которые погружены в так называемую культуру молчания, то есть о педагогическом процессе развития у человека способности критически смотреть на действительность. Согласно П. Фрейре, в ходе осознания действительности участники базовых общин начинают видеть свои собственные и социальные проблемы не в виде неизбежной судьбы, а как следствия человеческой деятельности, которые могут быть изменены с помощью совместных действий⁴.

¹ Boff, L. Ecology and Liberation: A New Paradigm / Leonardo Boff. – New York, 1995. – P. 33–34.

² Харви, Д. Краткая история неолиберализма. Актуальное прочтение / Д. Харви; пер. с англ. Н. С. Брагиной. – М., 2007. – С. 1–12.

³ Smith, Christian. The Spirit of Democracy: Base Communities, Protestantism, and Democratization in Latin America / C. Smith // Religion and Democracy in Latin America, ed. William Swatos. – New Brunswick, 1995.

⁴ Freire, P. Pedagogy of the Oppressed / Paulo Freire; translated by Myra Bergman Ramos; introduction by Donaldo Macedo. – New York; London, 2000. – P. 87–105.

В условиях глобального кризиса одной из главных задач современного образования, с точки зрения представителей *революционной критической педагогики* (П. Эллман, П. Макларен, Д. Хьюстон и др.), является создание такого образовательного пространства, которое способно позитивно воспринимать прогрессивные инициативы, направленные на то, чтобы широко внедрять в жизнь принципы, которые способствовали бы выходу из данного кризиса. Однако в силу вышеназванных факторов решение подобной задачи наталкивается на большие трудности практического порядка. Добавление слова «революционная», как отметил видный представитель критической педагогики в Северной Америке Питер Макларен, подчеркивает ее наступательный и бескомпромиссный характер, критическое видение социальной реальности, основанное на уверенности в возможность коренного преобразования существующего мироустройства¹. При этом в современной критической педагогике имеются разные течения, в том числе и достаточно умеренное крыло, все предложения представителей которого по улучшению положения в области образования, по сути дела, не выходят за рамки косметических операций, оставляющих без изменения ту систему, которая порождает проблемы. Поэтому именно революционная критическая педагогика, как считают ее представители, призвана преодолеть выше-названные трудности за счет глубокого анализа существующего положения вещей и не позволить превратить критическую педагогику в служанку доминирующих идеологий неолиберализма и консюмеризма (потребительства). Основанная на философском осмыслении практики критическая педагогика способна помочь педагогам и учащимся выявить специфику конкретного в сложном комплексе современных проблем, которые ускользают от поверхностного взгляда обыденного сознания, в частности, практик образа жизни, которые являются практиками потенциально бесконечного потребления, воспроизводимого путем создания и навязывания (рекламирования с помощью СМИ) новых и новых товаров с их весьма сомнительной

¹ Critical Pedagogies of Consumption: living and learning in the shadow of the "shopocalypse" / ed. Jennifer A. Sandlin, Peter McLaren. – New York; London, 2010. – P. 10–14.

реальной ценностью для человека¹. Таким образом, представители критической педагогики подчеркивают ключевую роль образования в формировании новых ценностных ориентаций.

Подъем во второй половине 60-х гг. XX в. студенческого движения в развитых капиталистических странах и народно-освободительных движений в колониальных и развивающихся странах привел к тому, что к критико-эмансипаторскому направлению присоединился целый ряд представителей философии образования, ранее разделявших идеи гуманистического направления – К. Молленхауэр, В. Лемперт, В. Клафки и др.

Однако системный кризис во второй половине 1970–80-х гг. в странах так называемого реального социализма, который завершился контрреволюционными переворотами в государствах Восточной и Центральной Европы и распадом Советского Союза, привел к идейному кризису и критико-эмансипаторское направление в философии образования.

На наш взгляд, именно представители советского критического марксизма (Г. П. Щедровицкий, М. К. Мамардашвили, но главным образом Э. В. Ильенков) вскрыли ту роль, которую в распаде СССР сыграли недостатки и противоречия системы советского образования. Но надо отметить, что эти недостатки в еще большей степени характерны для постсоветской системы образования.

Прежде всего, Э. В. Ильенков критикует логический позитивизм и аналитическую философию, на которых базируется технократическая система образования. Эта система, которая господствовала и господствует на Западе, частично проникла и разложила изнутри советскую систему образования. С точки зрения Э. В. Ильенкова, «Мышление» поэтому и понимается и исследуется сторонниками этого взгляда прежде всего в его словесном обнаружении, как “языковое мышление”. Естественно, сама способность мыслить более или менее последовательно отождествляется со способностью *оперировать со словами*, со знаками, с символикой всякого рода, – с умением соединять и разделять эти знаки по известным “правилам” и производить акты “исчисления высказываний”, то есть производить процедуры преобразования одних сочетаний знаков

¹ Ibid. – P. 9–10, 16.

в другие сочетания знаков же. “Правилам” этих действий тут же не по праву придается статус и название “законов мышления”.

Нетрудно понять, что действительную способность мыслить, то есть осознавать существо дела, положение вещей в реальной жизни, в объективной реальности, на основе этой концепции воспитать мудрено. Вместо способности мыслить... тут активно воспитывается в лучшем случае *изошренная лингвистическая ловкость*, ориентирующаяся вовсе не на объективное положение вещей, не на объективную истину... а на успех, на полезность, на согласие окружающих, на соображения “простоты и изящества” знаковых конструкций и т. д. и т. п. ...Надо сказать, что обрисованное понимание мышления поддерживается в современном мире влиятельными течениями в философии Запада, неопозитивизмом и экзистенциализмом, и оказывает сильнейшее влияние и на науку, и на сферу образования¹.

В противоположность технократическому подходу к образованию, которое основывается на так называемых компетенциях (то есть на усвоении правил оперирования уже готовыми знаниями), Э. В. Ильенков доказывает, что учить мыслить – это, прежде всего, учить диалектике. Характеризуя систему образования, доминирующую в СССР и в современной постсоветской реальности, Э. В. Ильенков пишет, «мы предлагаем ему знания – истины – в готовом виде, пригодном лишь к тому, чтобы погрузить их в память, а потом – на экзамене – из этой памяти извлечь в том же самом виде, в каком их туда погрузили. И мало заботимся (потому что не умеем) о построении процесса усвоения знаний так, чтобы он одновременно был процессом развития той самой способности, которой эти знания обязаны своим рождением, – способности осмысливать еще не осмысленный, еще не выраженный в школьных понятиях, окружающий нас чувственно созерцаемый мир – объективную реальность во всем богатстве ее красок, переливов, противоположностей и контрастов... в итоге человек привыкает видеть в вещах лишь то, что “подтверждает” слова учителя, а на остальное попросту не обращает внимания... И вырастает из него недоросль, который всю жизнь оста-

¹ Ильенков, Э. В. Знание и мышление / Э. В. Ильенков // Школа должна учить мыслить. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – С. 87.

ется в рамках заученного, а сам ничему у жизни научиться не умеет, не может. Случается, он сам становится учителем и старательно формирует новые умы по своему образу и подобию. А если он попадает в науку, то станет учить этому искусству и учителей, убеждая их в том, что наука как раз в повторении готовых истин и заключается»¹.

С этой характеристикой Э. В. Ильенкова согласен М. К. Мамардашвили, отмечая, что «никто вместо другого не может ничего понимать, понять должен сам и, более того, если уже не понял, то вообще не поймешь сообщаемое: понять можно лишь то, что уже понял (и в этом смысле – из себя “вспоминая”). И этот акт понимания “самим” не выводим ни из какой цепи обусловливания этого понимания, он должен совершиться или не совершиться, то есть знание не перекачиваемо в другую голову, как в некую пустоту перекачивалась бы жидкость... Весь опыт современной философии довел до понимания одну простую вещь: есть одно существенное, не психологическое вовсе, онтологическое обстоятельство, которое делает уникальными некоторые акты, которые обозначаются словом “ответственность”, “решение”, “выбор”, “понимание” и пр.»².

По мнению Э. В. Ильенкова, определенный эгоцентризм мышления присущ любому человеку с рождения, «установлено, что для мышления любого малыша характерен так называемый эгоцентризм (субъективно-одностороннее понимание мира вещей и слов) в восприятии окружающего мира. Малыш доверчиво и наивно полагает, что любая вещь, попадающая в поле его зрения, именно такова, какой она ему кажется с его точки зрения – с того места, с какого он ее наблюдает. ... Для него вещь такова и только такова, какой он видит в данный момент. Рассматривая кубик с одной стороны, он видит (и говорит), что тот красный, а обойдя его кругом, он так же категорически скажет, что этот кубик черный. И так во всем... Поэтому он то и дело высказывает про одну и ту же вещь прямо противоположные “суждения”, ничуть не смущаясь, не испытывая никакого недоумения. Но чего он не умеет и сам никогда тому не научится – это по-

¹ Ильенков, Э. В. Учиться мыслить! / Э. В. Ильенков // Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 46.

² Мамардашвили, М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – М. : Изд-во «Азбука», 2010. – С. 22.

нять, что вещь одновременно и такова, какой он ее видит, и такова, какой ее видит другой человек... Это и есть эгоцентризм. ...Впервые эгоцентризм может быть преодолен лишь там, где ребенок в обществе равных себе, в обществе таких же эгоцентриков, с которыми он вынужден спорить и считает себя в силах делать это. Только тут, собственно, он и вынуждается взглянуть на вещи с другой точки зрения, глазами другого эгоцентрика, постигая – постепенно и с трудом, – что эта другая точка зрения имеет точно такие же права, как его собственная»¹. Преодоление этого эгоцентризма во многом зависит от активности самого человека. Об этом говорит Г. П. Щедровицкий, отмечая, что «...проблема возраста – это не просто проблема смены формы деятельности. Субъектом осознания выступает общество – в лице родителей, социокультурных институтов, выдвигающих к человеческому материалу требования перехода от одних деятельностей к другим. А субъектом реального отказа от прошлой определенности или, напротив, продления известной деятельности выступает другая ипостась человека, названная “активным агентом”. Здесь лежит и ключевая проблема: вместе с прошлой деятельностью он вынужден отказываться и от себя-прошлого. *Индивидуальность формируется как история отказов*. Возраст как бы зажат между двумя механизмами, и в этом основная причина несовпадения паспортного, социокультурного и психологического возраста (“внутреннего человека”). Если этого не происходит, в игру вступает педагог, замещающий развитие не-развитием. Развитие *подменяется* подражанием, повторением, имитацией и усвоением, в духе идеологии XIX в. (замешанной на просветительстве)»².

Говоря о недостатках системы образования Э. В. Ильенков, умерший задолго до распада СССР, по сути дела, эксплицирует одну из причин этого распада. По его мнению, массовая советская школа за немногим исключением воспитывала догматиков и скептиков, которые в случае кризиса социальной системы не способны сами пра-

¹ Ильенков, Э. В. Учиться мыслить! / Э. В. Ильенков // *Философия и культура*. – М. : Политиздат, 1991. – С. 49, 50.

² Щедровицкий, П. Г. Искушение развитием / П. Г. Щедровицкий // *Педагогика развития: возрастная динамика и ступени образования*. – Красноярск, 1997. – Ч. 1. – С. 61.

вильно и эффективно действовать, а также подвержены манипуляции со стороны разного рода демагогов и провокаторов. Так, Э. В. Ильенков пишет, «воспитание догматика заключается в том, что ему предлагают для зазубривания горы готовых истин – формул, законов, правил и алгоритмов – и одновременно приучают смотреть на окружающий мир как на огромный резервуар примеров, эти истины подтверждающих. Он и привыкает замечать вокруг себя только такие факты, которые иллюстрируют правильность школьных прописей, а на остальное – не обращать внимание, как на нечто не существенное, от чего нужно абстрагироваться... и прежде всего – от противоречий. ...Что догматизм рано или поздно, но обязательно превращается в скептицизм – это давно известный философии закон. Понимая это, Гегель расценивал скепсис как следующую за догматизмом (поэтому более высокую) стадию развития ума и человечества, и отдельного человека, как “естественную” форму преодоления наивно-детского догматизма, как шаг вперед. Ибо если догматик всегда упорствует, защищая одну абстрактно-одностороннюю “половинку Истины”, и отвергает с порога другую, то скептик уже видит по крайней мере обе “половинки”. ...Скептик еще не разглядел (как и оба догматика) действительных противоположностей в составе самой вещи, не разглядел ее объективной диалектики – борьбы противоположных тенденций в самой действительности. Самой вещи по-прежнему он не знает, а знает только два ее противоположных, одинаково абстрактных догматических “описания”, односторонних изображения вещи, то есть того “третьего”, что одному догматику рисуется в виде “А”, а другому – в виде “Не-А”. Скептик только тогда перестанет быть скептиком, когда ему удастся объяснить и понять, почему один и тот же предмет одному догматику представляется так, а другому – прямо наоборот»¹. Только умение мыслить диалектически, с точки зрения Э. В. Ильенкова, позволяет найти правильный путь в сложной ситуации и действовать самостоятельно, решительно, отвергая всякие уловки и софизмы манипуляторов: «третья, высшая по сравнению с догматизмом и скептицизмом стадия развития ума и человечества и отдельного человека – может

¹ Ильенков, Э. В. Учиться мыслить! / Э. В. Ильенков // Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 53–54, 55.

показаться некоторым соединением того и другого. ...Это, однако, не так. Догматизм и скепсис – это не составные части реального живого ума. Это – одинаково мертвые, уродливо искаленные его обломки, одинаково безжизненные продукты его разложения. Из их сочетания живого ума не получишь, ибо ни в том, ни с другом нет главного его компонента – умения самостоятельно видеть и осмысливать “самую вещь”, реальную жизнь, реальную действительность во всем ее многоцветном многообразии, в ее развитии, в ее собственных (а не придуманных) противоречиях... – во всей конкретности»¹.

К сожалению, некоторые представители критико-эмансипаторского направления западной философии образования пошли иным путем, отвергнув не только догматический советский марксизм, но и те идеи Маркса, которые доказали свою плодотворность и в социальных условиях начала XXI в. Отдельные представители критико-эмансипаторского направления постепенно переходят на позиции постмодернизма.

В этой связи характерна идейная эволюция одного из зачинателей философии постмодернизма Ф. Лиотара. Начав свою деятельность с участия в работе радикальной марксистской группе «Социализм или варварство», Ф. Лиотар в конце 60-х гг. XX в. окончательно порывает с марксизмом, считая, что этические и социальные истины марксизма отнюдь не лучше тех идей буржуазной идеологии, которые марксизм пытается преодолеть. С точки зрения Ф. Лиотара невозможно предпочтение одной политической позиции другой, поскольку мы никогда не сможем понять, какая из них является истинной.

Сходную эволюцию педагогических воззрений испытал А. Жиру, который являлся видным представителем критико-эмансипаторского направления. В своих работах 90-х – начала 2000-х гг. А. Жиру отказывается от большого нарратива критико-эмансипаторского направления, начинает критику основ европейского рационализма и пытается вывести образование за пределы стен школы, используя концепцию идейного плюрализма, которая характерна для постмодернистской философии. Жиру видит в постмодернизме способ «восстановления власти и идентичности подчиненных групп, кото-

¹ Ильенков, Э. В. Учиться мыслить! / Э. В. Ильенков // Философия и культура. – М. : Политиздат, 1991. – С. 55–56.

рые разрушают мощь европоцентристской рациональности»¹. Модернистская уверенность в рациональности приводит к сохранению неравенства. Для Жиру «рациональность сама по себе также не свободна от идеологии, и ее ценностная нейтральность является лишь вымыслом»².

Поэтому, несмотря на справедливую критику постмодернистами неолиберальной коммерциализации образования и акцента на частном и индивидуальном инвестировании (не государственном), в результате чего образование превращается в товар и рассматривается как средство повышения конкурентоспособности экономики, осуществление постмодернистских проектов в практику педагогической деятельности может привести к разрушительным последствиям.

«Р. Рапп-Вагнер отмечает разрушительное воздействие применения постмодернистских идей для педагогики, поскольку для них характерны “атака на разум, разрушение или отвержение субъекта, отрицание науки, разложение ценностей и релятивизм, разрыв с европейской духовной традицией и с проектами модерна”. И эта общая, весьма критическая оценка философии образования постмодернизма нам кажется вполне заслуженной и обоснованной. Р. Рапп-Вагнер подчеркнула, что постмодернистская педагогика не предлагает какого-то единого образа человека, настаивая на децентричности человека, на плюральности форм его жизни, которая якобы не позволяет выявить доминантную форму самоидентификации человека.

Постмодернизм в педагогике полагает, что единственный путь перестройки образования – разрушение существующего института школы, умаление функций учителя в отношениях “учитель – ученик” и эстетизация всего содержания и методов обучения с помощью “языковых игр”. Это означает, что постмодернизм не только отрицает возможность выдвижения каких-либо единых целей и ценностей образования и воспитания, но и разрушает само “образова-

¹ Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной ; под науч. ред. М. С. Добряковой ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – С. 467.

² Там же. – С. 468.

тельное отношение” (Bezug), которое всегда асимметрично, поскольку учитель предстает в функции обучающего, воспитывающего и наставляющего.

Для постмодернистов от педагогики главное – акцентировать важность симметричного взаимоотношения между учителем и учеником, невозможность выталкивания каких-либо норм в ходе обучения, поскольку это-де ведет к нормативности и репрессивности в их отношениях, к власти одной стороны – учителя – в отношениях в ходе обучения. Во имя равенства сторон, во имя симметричности отношений между учителем и учеником постмодернисты стремятся отказаться от “педагогического отношения” (Bezug), на котором строились и строятся воспитание и образование и в котором одна из сторон (педагог) призвана передать свой опыт молодому поколению, сформировать его в соответствии с определенными целями и идеалами образования»¹.

Таким образом, философия образования второй половины XX в. выдвинула ряд интересных и перспективных идей для дальнейшего развития образования. Так называемое постмодернистское направление философии образования лишь доводит до логического конца те идеи, которые были выработаны уже в рамках трех вышеназванных направлений. Дело заключается в том, чтобы на основе анализа и критики этих идей создать новую парадигму образования для XXI в.

¹ Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 435–436.

ГЛАВА 5. СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ НОВОЙ – ЭКОЛОГО- ФУТУРОЛОГИЧЕСКОЙ – ПАРАДИГМЫ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ

5. 1. Идейные источники и характерные черты формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания

Последние два десятилетия XX в. и начала XXI в. были насыщены важными историческими событиями, которые связаны с распадом мировой социалистической системы и СССР, с установлением нового мирового экономического и социально-политического порядка под эгидой США, Западной Европы и их союзников и клиентов, со скрытой и явной борьбой мировой периферии с центром современной мир-экономической системы, с информационной революцией, давшей возможность общаться людям разных стран и континентов, с углублением глобальных проблем, возникших еще во второй половине XX в.

Перед философией и обществознанием возникла насущная потребность осознания грядущих опасностей неконтролируемого научно-технического развития человечества, переоценки ценностей современной техногенной цивилизации и выработки нового проекта модернизации общества.

Проблема противоречий техногенного общества и его мировоззрения была, пожалуй, одной из главных проблем философской и социологической мысли уже с самого начала развития этого общества. Мы должны упомянуть прежде всего имена К. Маркса, Ф. Ницше и М. Хайдеггера. В работах этих мыслителей был осуществлен столь глубокий и всесторонний анализ противоречий техногенного общества, который не потерял своей актуальности и в настоящее время.

В XX в. выдающуюся роль в анализе развития техногенного общества и намечающихся тенденций его кризиса сыграла критическая теория общества франкфуртской школы и всего западного марксизма, представленная именами Г. Маркузе, Т. Адорно, Э. Фромма, М. Хоркхаймера, Ж.-П. Сартра и многих других.

В конце XX – начале XXI в. кризис техногенного общества, симптомами которого явились глобальные проблемы современности, стал предметом изучения большинства западных и отечественных философов и социологов. В работах современных философов-постмодернистов Ж. Дерриды, Ф. Лиотара, Ж. Делёза дана критика логоцентризма, историцизма, европоцентризма и сциентизма, присущих доминирующей парадигме социального мышления и познания.

В работах У. Бека, З. Баумана, И. Валлерстайна, А. Зиновьева отвергается европоцентризм современной парадигмы социального мышления и анализируются опасные тенденции того типа глобализации, который характерен для современного «позднего капитализма».

А. Печчеи, А. Кинг, другие представители радикального крыла Римского клуба и социально-политического движения «зеленых» критикуют антропоцентризм и технологический детерминизм, присущий всем типам мировоззрения техногенного общества и ставят вопрос о формировании нового экологического мышления, необходимого для решения глобальных проблем.

Роли философии в создании новой парадигмы социального мышления и знания посвящены работы Ю. Хабермаса, А. Бадью, В. Стёпина.

В работах И. Пригожина, К. Хакена, Н. Моисеева, А. Назаретяна рассматриваются вопросы нелинейности исторического процесса и разрабатывается концепция коэволюции природы и общества.

С. Жижек, Ф. Джеймсон, С. Бак-Морс, А. Каллиникос, Н. Хомский, субкоманданте Маркос анализируют проблемы современной критической теории и выдвигают вопрос об альтернативах современному «новому мировому порядку».

Таким образом, современная философская и социальная мысль выработала подходы и к критике техногенного общества, и к разработке новых социальных идеалов, выходящих за пределы основных типов мировоззрения этого общества. Задача заключается в том, чтобы, опираясь на работы данных авторов, сформулировать основные принципы новой парадигмы социального знания, которую условно можно назвать эколого-футурологической.

Прежде всего процесс формирования новой, эколого-футурологической, парадигмы социального знания связан с изменением статуса самой философии.

Как уже отмечалось, возникновение неклассической философии в середине XIX в. означало отказ философского мышления от создания фундаментальной метафизики, основывающейся на неких рационально постигаемых основаниях – Боге, Природе, априорных формах мышления, абсолютном духе и т. д. Тем не менее философская мысль того времени не отказалась от фундаментального принципа, на котором и была построена метафизика, – логоцентризма. Даже отрицая основания старой метафизики, мыслители той эпохи пытались найти некие внерациональные основания, из которых затем выводились бы основные положения определенной философской концепции. Так, создавались квазиметафизики «воли» А. Шопенгауэра и Ф. Ницше, «экзистенции» С. Кьеркегора и М. Хайдеггера, «диалектический материализм» Ф. Энгельса. Даже позитивисты, отказавшись от самостоятельных попыток построить квазиметафизическую концепцию, тем не менее признают абсолютную ценность науки в познавательной деятельности человека и социальной жизни. Тем самым они также проявляют логоцентристскую установку мышления в облике сциентизма. После той критической работы над основаниями классической и неклассической философии, которую провели выдающиеся мыслители XX в. от позднего М. Хайдеггера до Ж. Дерриды, философия, на наш взгляд, должна окончательно отказаться от логоцентрической установки прежней философской мысли. Основной задачей философии в этом случае должны стать, как уже было отмечено в предыдущей главе, критический анализ универсалий культуры техногенного общества и организация общественной и научной дискуссии по выработке нового проекта модерна, учитывающего всю ту критику старых проектов, которую отметили в своих работах философы-постмодернисты. Именно на эту критическую функцию философии как на принцип современного общественнознания указывает З. Бауман, отмечая, что «призвание философов и социологов – в оглашении, выговаривании умолчаний, в том, чтобы выявить неочевидное, уловить то, что выскальзывает, либо до чего руки не доходят или чего не хотят трогать. На долю философов и социологов выпало разоблачать ложь обещаний успокоительной уверенности и навсегда устроенного порядка, которыми заманивают в тоталитарные ямы миражом освобождения от груза проблем выс-

меивать чванство продавцов единственного патентованного смысла, похвальных так, будто они побывали во дворце абсолютной истины и вкусили со стола конечной мудрости, отсеивать здоровые зерна опознания (которое всегда должно оставаться знанием о том, что человеком можно быть на разный лад и множеством способов) от плевел тоталитарного мечтания о всеобщем согласии во имя единой и неделимой правды или ценности, бить тревогу, а не усыплять, но при этом укрощать страсти, вместо того, чтобы их подстрекать, и как удачно написал недавно Тадэуш Школут, рушить всякие “священные истины”, разоблачать их репрессивный характер и тем минимизировать несправедливость по отношению к тем, кто отказывается участвовать в «языковой игре», навязанной господствующим большинством»¹.

Этот акцент на критической функции современной философии отнюдь не означает, что философская мысль не должна исходить из определенных фундаментальных принципов. Первым из них должен стать принцип существования человечества как единой социальной системы. Как существование всех других ценностей культуры человечества, так и существование, и развитие философии теряет всякий смысл, коль скоро человечество может исчезнуть с лица Земли.

В настоящее время существуют, пожалуй, два наиболее реальных фактора, которые могут очень быстро уничтожить человечество: война с применением ядерного оружия и широкомасштабный экологический кризис. Но эти факторы связаны с проблемой взаимосвязи природы и общества.

Как отмечалось ранее, доминирующей в современном общественном сознании парадигме социального знания присущ антропоцентризм, который блокирует серьезное рассмотрение данной проблемы. Поэтому современная философия и передовая обществоведческая мысль на основе критики универсалий культуры техногенного общества разрабатывают принципиально иные, нежели антропоцентризм, подходы к решению проблемы взаимосвязи природы и общества.

Фундаментальным принципом современного социального знания должен стать *принцип антропокосмизма*. С его позиций общество

¹ Бауман, З. Спор о постмодернизме / З. Бауман // Социологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 79.

рассматривается как подсистема, входящая в систему биосферу Земли.

Никлас Луман отмечает, что социологическая мысль XX в. упустила из виду экологические проблемы современности в силу того, что она рассматривала общество как закрытую систему, отдавая проблемы взаимосвязи общества с окружающей средой на рассмотрение естественно-научных дисциплин. Согласно Н. Луману, «классическая социология рассматривала социальные системы (социальные факты, социальные отношения, социальные порядки – как бы все это ни называлось) в качестве особого рода предметов. То, что для общества является окружающим миром, в социологии считалось предметом других дисциплин, компетентность которых следовало уважать. Поэтому все более интенсивная тематизация экологических проблем в последние десятилетия оказалась для социологии полной неожиданностью, к которой она не была подготовлена; в этом отношении она до сих пор пребывает в состоянии теоретической беспомощности. По этой причине социологи могли лишь в привычной критической манере сожалеть, что современное общество столь безрассудно обращается со своим окружающим миром. Однако высказывания на эту тему в лучшем случае принимали литературный вид и политически поддерживали экологические движения, которые успешно и по праву требуют уделять данной проблеме всеобщее внимание»¹.

Впервые идеи антропокосмизма были выдвинуты представителями философской школы русского космизма Н. Ф. Фёдоровым, К. Э. Циолковским, В. И. Вернадским, А. Л. Чижевским и рядом других мыслителей и ученых. С точки зрения В. С. Стёпина, «существенным элементом в антропокосмизме была попытка пересмотреть вопрос о месте человека в природе и о взаимоотношении его с Космосом на основе естественно-научных знаний. Человек начал рассматриваться как одна из органических частей мира, и утверждалось убеждение, что только на этом пути можно найти ключ к пониманию природы самого человека. Человек должен стремиться к единству с природой, которое обогащает и расширяет его внутрен-

¹ Луман, Н. Л. Общество как социальная система; Пер. с нем. / А. Антоновский. – М., 2004. – С. 138.

ную жизнь. ...Таким образом, в философии космизма достаточно отчетливо обозначились два аспекта взаимосвязи человека и космоса: с одной стороны, человек выступал как фрагмент эволюционирующего Космоса, его неотъемлемая часть, зависящая во всех своих проявлениях от космического целого. С другой стороны, сам человек рассматривался в качестве фактора эволюции, развивая свои способности таким образом, что, создавая новую технику и технологию, он начинал активно воздействовать на окружающий мир. И хотя на рубеже XIX–XX вв. вера в научно-технический прогресс была достаточно зримой и еще не проявлялись кризисные последствия технократического отношения к миру, космисты предупреждали будущие поколения о возможных негативных последствиях безудержной и ничем не ограниченной технологической эксплуатации природы»¹.

В рамках космоцентрической парадигмы социального знания, характерной для аграрно-традиционного общества, общество рассматривалось как часть природы, под которой понимались, главным образом, процессы и закономерности функционирования биосферы Земли. Законы общества анализировались в космоцентрической парадигме как продолжение законов природы, всякое нарушение которых было чревато смертельной опасностью для человека.

Согласно идеям современного антропокосмизма, общество является также частью природы, но особой частью, которая для своего существования и развития должна гармонизировать стихийные силы природных процессов. По образному выражению Н. Ф. Фёдорова, общество должно стать коллективным разумом Космоса. Вследствие этого экологические проблемы человечества вытекают из его собственной разделенности, поскольку техногенное общество представляет собой арену борьбы разных интересов, целей, ценностных ориентации и т. п. Поэтому человечество как коллективный разум природы болеет шизофренией позднего капитализма и не способно выработать общую программу своего отношения к природе.

Антропокосмическая ориентация в отношении взаимосвязи общества и природы предполагает изменение ценностных ориентации в отношении взаимосвязи самих социальных процессов. С точки зрения антропокосмизма, история человечества может рассматри-

¹ Стёпин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Стёпин. – М., 2000. – С. 687, 689.

ваться как постепенный процесс освоения стихийных сил природы, их социализации, превращения этих сил в производительные силы самого общества. Но этот процесс предполагает постоянную перестройку социальных институтов и отношений, взаимосвязей личности и общества. В свою очередь, изменение социальных отношений позволяет обществу сделать новый рывок в процессе социализации сил природы.

Таким образом, из антропокосмического подхода и ориентации вытекают следующие идеи – коэволюции природы и общества; третьего (экологического) поколения прав человека; экологического императива в отношениях общества и природы, согласно которому экономическая целесообразность должна быть подчинена требованиям экологической безопасности человечества.

Антропокосмическая концепция бытия лежит в основе постклассической науки, которая во многом преодолевает сциентистские предрассудки, характерные для классического и неклассического естествознания. С точки зрения В. С. Стёпина, «прежде всего следует выделить те принципиально новые идеи современной научной картины мира, которые касаются представлений о природе и взаимодействии с ней человека. Эти идеи не вписываются в традиционное для техногенного подхода понимание природы как неорганического мира, безразличного к человеку, и понимание отношения к природе как к “мертвому механизму”, с которым можно экспериментировать до бесконечности и который можно осваивать по частям, преобразовывая его и подчиняя человеку. В современной ситуации формируется новое видение природной среды, с которой человек взаимодействует в своей деятельности. Она начинает рассматриваться не как конгломерат изолированных объектов и даже не как механическая система, но как целостный живой организм, изменение которого может проходить лишь в определенных границах. Нарушение этих границ приводит к изменению системы, ее переходу в качественно иное состояние, могущее вызвать необратимое разрушение целостности системы. ...Человек, познавая мир, должен не навязывать природе свой собственный язык, а вступать с ней в диалог. По мнению Пригожина, современная наука научилась с уважением относиться к изучаемой ею природе, которую не-

возможно описать «извне», с позиций зрителя. “Описание природы – живой диалог, коммуникация, и она подчинена ограничениям, свидетельствующим о том, что мы макроскопические существа, погруженные в реальный физический мир”¹.

В свою очередь, антропокосмизм и идеи постнеклассической науки определяют футуросинергетику как новый способ познания социальной действительности. Синергетика как метод познания социальных явлений предполагает рассмотрение общества как открытой, неравновесной, динамически развивающейся системы, включенной в более широкую систему взаимосвязи общества и природы. С точки зрения синергетического подхода, такие неравновесные и динамичные системы – к числу которых относится и современное техногенное общество – на определенной стадии своего развития (вблизи так называемой точки бифуркации), испытывая определенные импульсы извне, могут выйти как на более высокий уровень своей организации, так и на более низкий. При этом переход на более низкий уровень чреват распадом данной системы и включением ее элементов в состав других систем, более устойчивых, но в то же время обладающих меньшей степенью организованности. Именно вблизи такой точки бифуркации находится современное человечество. Как никогда остро перед ним стоит дилемма: или радикальная перестройка всех современных социальных отношений и институтов в соответствии с принципом антропокосмизма и экологического императива, или внезапная широкомасштабная катастрофа, последствием которой будет существенная деградация социальных отношений, а возможно, и гибель самого человечества.

О роли синергетики в современном социальном познании говорит один из ведущих специалистов в области социосинергетики Л. В. Лесков. Как отмечает Л. В. Лесков, «новый методологический подход к задачам моделирования эволюции социума может быть развит с помощью теории самоорганизующихся систем, или синергетики. в основе этой теории лежат три главных принципа: открытый характер моделируемых систем, учет нелинейности и когерентности. Это позволяет рассматривать эволюционные паттерны эволю-

¹ Стёпин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Стёпин. – М., 2000. – С. 674, 679.

ционирующих систем не как движение вдоль однозначно определенных траекторий, а как свободное пространство альтернативных сценариев, между которыми возможен осознанный выбор. Это преимущество трудно переоценить, так как оно эквивалентно возможности априорного запрета заведомо тупиковых сценариев или по крайней мере сведения к минимуму риска выхода на эти сценарии. ...Все это позволяет рассматривать синергетику как современную *парадигму развития*.

Предсказательную силу этой парадигмы надо понимать следующим образом. Асимптотически предельные состояния – это аттракторы. Единственная ведущая к ним дорога обязательно проходит через зону бифуркаций, кризисных, или катастрофических, разрывов монотонного эволюционного процесса. Аттракторы притягивают процессы: будущее влияет на настоящее. Однако неизбежность бифуркации лишает это будущее однозначности. Тем не менее его нельзя считать непредсказуемым, за бифуркацией следует система дорог. Выбор дороги может оказаться случайным, но может быть сделан и сознательно. Как понимать, исходя из этих представлений, свободу воли? Принцип классического детерминизма требует дать на этот вопрос хорошо известный однозначный ответ: “свобода есть осознанная необходимость”. Принимая принципы нелинейного мышления, лежащие в основе синергетики, мы получаем иную формулировку: свобода есть возможность выбора и одновременно чувство ответственности за этот выбор»¹.

В отличие от других сложных, открытых и неравновесных систем, общество – это самосознающая, саморефлексирующая система. Оно способно не только предсказывать возможные пути своего дальнейшего развития, но и на основе этих предсказаний и прогнозов таким образом перестраивать и изменять самое себя, чтобы исключить возможность осуществления негативных прогнозов и предсказаний. Именно поэтому в современных условиях футуро-синергетика превращается в ведущую обществоведческую дисциплину, интегрирующую вокруг себя, по сути, не только все обществознание, но и многие естественно-научные дисциплины.

¹Лесков, Л. В. Нелинейная Вселенная: новый дом для человечества / Л. В. Лесков. – М., 2003. – С. 16, 48.

Футуросинергетика преодолевают историцизм, присущий культуро-исторической парадигме социального знания, который блокирует осознание обществом возможных опасностей его стихийного развития.

Одним из недостатков социалистического проекта Маркса, также как и западных неомарксистов XX в., являлся европоцентризм этих проектов. Разрешение противоречий капиталистического общества мыслилось в рамках национальных государств, возникших в Европе в XVI–XVIII вв.

Вместе с тем следует отметить, что Маркс высказывался о развитии капитализма как о планетарном явлении. Так, в «Манифесте Коммунистической партии» отмечается, что «буржуазия путем эксплуатации всемирного рынка сделала производство и потребление всех стран космополитическим... Под страхом гибели заставляет она все нации принять буржуазный способ производства, заставляет их вводить у себя так называемую цивилизацию, то есть становиться буржуа... так же, как деревню она сделала зависимой от города, так... крестьянские народы от буржуазных народов, Восток от Запада». Эти идеи Маркса были подхвачены и развиты Ф. Броделем, создавшим панорамную картину мирового развития капиталистической мир-экономической системы в XIV–XVIII вв., а также И. Валлерстайном, исследующим противоречия этой системы в XX в. Согласно И. Валлерстайну, «капитализм представляет собой систему, насущная потребность которой заключается в расширении – как совокупного производства, так и собственных географических пределов, – что позволяет достигать основной цели – накопления капитала. Второй признак привлекает меньше внимания. Важным средством, позволяющим капиталистам, особенно крупным, накапливать капитал, является отказ платить по счетам. Именно это я называю “грязным секретом” капитализма. ...С тех пор как сложился исторический капитализм, правительства позволяли предпринимателям скрывать многие типы издержек. Такой результат может достигаться участием государства в финансировании инфраструктурных проектов, а может (как это чаще всего и случается) обеспечиваться и даруемым властью избавлением от необходимости включать в себестоимость производственной операции те издержки, которых потребовало бы восстановление прежнего состояния окружающей среды.

...Вполне понятно, что, оценивая масштабы ущерба, наносимого окружающей среде, нельзя ограничиться пределами той или иной страны. В этом вопросе нельзя ограничиться даже пределами [всего] земного шара. Существует еще и проблема будущих поколений. С одной стороны, то, что является несомненным благом для нынешнего поколения, может нанести гигантский ущерб следующим поколениям. С другой стороны, нынешнее поколение тоже имеет свои права. Сегодня мы погрязли в спорах, касающихся наших современников: как, например, определить долю средств, которые следует направлять на социальные нужды детей, работающих граждан и стариков? Если добавить сюда еще и тех, кто не появился на свет, достичь справедливого распределения будет почти невозможно. Но именно к такой альтернативной социальной системе мы и должны стремиться: к системе, в которой обсуждаются, взвешиваются и коллективно решаются фундаментальные вопросы»¹.

Таким образом, с точки зрения И. Валлерстайна, единственной альтернативой глобализирующемуся капитализму, который не решает, а лишь усугубляет глобальные проблемы современности, являются идеи глобальной социальной демократии, где решения о будущем развитии общества должны приниматься в интересах всего человечества, а не только в интересах так называемого золотого миллиарда. Как отмечает А. А. Галкин, «может ли вообще сохраниться социально и политически благополучный остров “золотого миллиарда” в океане нищеты и ненависти, который составляет почти все остальное человечество?»².

Только на основе *глобальной социальной демократии* возможен *диалог культур*, в процессе которого допустим выбор реалистического и в то же время благоприятного сценария дальнейшего развития человечества. В противном случае нас ожидает рост национализма, ксенофобии, религиозной и социальной вражды, который в условиях современного глобализирующегося и высокотехнологического мира неизбежно приведет к катастрофе.

¹ Валлерстайн, И. Конец знакомого мира: Социология XXI века / И. Валлерстайн. – М., 2004. – С. 110, 116.

² Галкин, А. А. Левые вчера и сегодня / А. А. Галкин // Левые в Европе XX века: люди и идеи. – М., 2000. – С. 25.

Диалог культур, стремление к пониманию Другого ведут к освобождению массового сознания от агрессивности по отношению к носителям иной культуры, к освоению тех смыслов и символов, которые отсутствуют в родной культуре. Именно через диалог культур возможно лучшее понимание собственных культурных символов и традиций и даже переоценка ценностей своей культуры.

Только в процессе равного и благожелательного отношения к Другому, диалога культур возможны синтезы культурных традиций, например, динамичности, присущей культуре Запада, и экологичности, присущей культуре Востока. Именно этот синтез и позволит выработать те единые гуманистические ценности культуры, без которых, несмотря на экономическую, технологическую и информационную глобализацию, человечество никогда не станет единым сообществом, а следовательно, не сумеет решить глобальные проблемы своего собственного развития.

Поскольку эколого-футурологическая парадигма социального знания формируется как альтернатива старой культуро-исторической парадигме, то ее основные положения являются альтернативными по отношению к вышеприведенным характерным чертам культуро-исторической парадигмы.

Так, в противоположность логоцентризму философской мысли Нового времени, на основе которой формировалась культуро-историческая парадигма, философская мысль конца XX – начала XXI в. носит ярко выраженный критический и антиметафизический характер. В наше время философ отказывается от сомнительной чести говорить от имени абсолютного духа, истории, прав человека и т. д. Свою задачу он видит в том, чтобы сформулировать те жизненно важные для современности вопросы, по которым может начаться дискуссия всех мыслящих членов общества. Лишь в процессе этой свободной дискуссии и можно будет выработать те подходы к решению проблем кризиса современного техногенного общества, которые губительно опасны для дальнейшего существования человечества.

В противоположность антропоцентрической концепции бытия (не чужда этой концепции и фундаментальная онтология М. Хайдеггера) новая парадигма социального знания базируется на антропо-

космической концепции бытия, в рамках которой возможно выдвижение идей коэволюции, экологической этики и ноосферного общества.

В противоположность сциентизму современной социальной мысли, который отождествляется с научным мировоззрением в целом, новая форма научного мировоззрения будут базироваться на идеях постнеклассической науки и постнеклассической рациональности, в рамках которых ранее разделенные в европейской культуре Нового времени истина (наука), добро (мораль) и красота (искусство) соединятся в новом плодотворном синтезе.

В противоположность историцизму современного социального познания новая парадигма социального знания будет базироваться на идеях футуросинергетики, посредством которой можно будет оценивать возможные последствия динамики общества и на основе этой оценки принимать принципиальные решения для изменения социальных условий современности.

В противоположность европоцентризму культуро-исторической парадигмы социального знания новая парадигма будет характеризоваться диалогом культур, на базе которого возможны культурные синтезы. Эти синтезы могут стать универсалиями культуры объединенного человечества.

В противоположность «капиталоцентризму» современного экономического развития в новой парадигме социального знания формируются принципы и идеалы глобальной социальной демократии, которые позволят предотвращать глобальные экономические кризисы, на подобие современного финансово-экономического, и будут отвечать чаяниям и интересам не только «золотого миллиарда», но и подавляющего большинства современного человечества.

В свою очередь, все эти характеристики формирующейся парадигмы социального знания – философия как критическая рефлексия над универсалиями культуры техногенного общества, антропокосмизм как новая концепция бытия, постнеклассическая наука как современная форма научного мировоззрения, футуросинергетика как метод социального познания, диалог культур как основа духовного развития современного общества, глобальная социальная демократия как принцип социально-экономического и политического про-

гресса – предполагают друг друга и образуют систему социального знания, в рамках которой, на наш взгляд, можно найти ответы на насущные вопросы развития современного человечества.

5.2. Задачи образования в рамках эколого-футурологической парадигмы

В современных исследованиях по проблемам философии образования и теоретическим основам педагогики нет недостатка в призывах к формированию новой парадигмы образования, адекватной условиям общественного развития в конце XX – начале XXI в¹. К сожалению, эти призывы на практике сводятся к отдельным изменениям в организации учебного процесса и содержания образования. На наш взгляд, общим недостатком всех предлагаемых новых парадигм образования является отсутствие комплексного подхода к системе образования. Этот недостаток вытекает из того обстоятельства, что часто педагоги и философы рассматривают концепцию образования как автономную по отношению к господствующим парадигмам социального знания.

Как уже нами отмечалось, образование в целом и педагогическое образование в особенности являются системами передачи социально-культурного наследия от одного поколения к другому. Эти системы играют такую же роль в обществе, как хромосомная система биологического наследия функционирования организма. При этом с ускорением общественного развития, а следовательно, с ускорением изменения смыслов универсалий культуры, которые передаются от одного поколения к другому, должна ускоряться и совершенствоваться система передачи этой культуры новому поколению, то есть система образования.

¹ *Калина, И. И.* Педагогическая реальность как локальная картина мира / И. И. Калина // Мир образования – образование в мире. – 2011. – № 3. – С. 48; Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП. – СПб., 2011. – С. 29; *Урсул, А. Д.* Становление глобального образования / А. Д. Урсул // Философские основы инновационного развития образования и воспитания. – Минск, 2010. – С. 253; *Лобок, А. М.* Школа нового поколения: опыт концептуального наброска / А. М. Лобок // Качество образования: позиция педагога. – 2011. – №. 1. – С. 26.

Поэтому с возникновением в XVI – XVIII вв. в Западной Европе техногенной цивилизации, с распространением этого типа цивилизации по всей планете, в XIX – начале XX в. возникает современная система образования и интенсивно формируется система подготовки кадров для организации образовательного процесса – педагогическое образование.

Поскольку до начала XX в. процесс развития техногенного общества и в Западной Европе, и в США, и в других регионах земного шара носил достаточно устойчивый характер, то и система образования развивалась достаточно устойчиво и стабильно. Она опиралась на те идеи и традиции, которые были заложены великими философами и деятелями в области образования – Я. Коменским, Д. Локком, И. Песталоцци, И. Кантом, В. Гумбольдтом и др.

Однако с начала XX в. (а точнее с 1914 г. – начала Первой мировой войны) наблюдаются первые признаки кризиса этой глобальной цивилизации. Данный кризис обострился к концу XX – началу XXI в. Это обострение связано с появлением так называемых глобальных проблем современности. К их числу относятся: углубление широкомасштабного экологического кризиса; растущее неравенство между развитыми и развивающимися странами; сохраняющаяся угроза ядерного апокалипсиса; демографический взрыв и т. д. Поэтому культурно-историческая парадигма, которая сложилась в период устойчивого и стабильного развития техногенного общества и на основе которой формировались и развивались теоретические концепции педагогики, стала неадекватной для саморефлексии и самоопределения общества в период кризиса современной техногенной цивилизации. Вследствие этого философскую мысль XX в. можно рассматривать как процесс разработки альтернативных культурно-исторической парадигме социального знания идей общественного развития.

Исходя из взаимосвязанных друг с другом характеристик формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания, а также из разработок современной философии образования и теоретической педагогики, мы можем определить основные контуры новой парадигмы образования в целом и педагогического образования в особенности. Прежде всего, в образовании XXI в., на наш взгляд, гораздо большую роль, чем в настоящее время, должна играть философия как

критическая рефлексия над универсалиями культуры техногенного общества. Поскольку через философию культура общества, находящегося в пограничной ситуации, ищет новые пути своего дальнейшего развития (В. С. Стёпин), то следует констатировать, что для каждого человека современной техногенной цивилизации, которая находится в глубоком кризисе, чреватом возможной глобальной катастрофой, необходимо знание наработок современной философии по проблемам нахождения путей выхода из этого кризиса.

Только через философию в наше время можно связать в единое целое научное знание, этические нормы, художественно-эстетические ценности и даже религиозные утопии. Поэтому только философия может отвечать на фундаментальные мировоззренческие вопросы современного человека¹. Философия как критическая рефлексия развивает способности человека видеть предмет своей деятельности в контексте широкого развития всего знания о мире. Недаром говорят о том, что, хотя не все философы являются гениями, но гениальность в любой области духовной деятельности человека предполагает неизбежное обращение к философии². Поэтому философия не позволяет учащемуся превратиться в узкого специалиста, что является крайне опасным явлением в нашу эпоху кризиса техногенной цивилизации³. В этой связи именно философия может стать тем теоретическим базисом, который позволит перейти от господствующего в недавнем прошлом сциентистского подхода в образовании к культуросцентрическому⁴.

Философия развивает критическую рефлексию человека над основами его личного мировоззрения. Изучая философию, учащийся учится задавать себе вопросы: на основе чего я мыслю, откуда у меня появились те или иные знания о разнообразных предметах окружающего меня мира, на каких основаниях построены мои взгляды

¹ Ланглюа, Л. Философия в университете XXI в. / Л. Ланглюа // *Философские науки*. – 2011. – № 3. – С. 84–85.

² Гончаренко, Н. В. Гений в искусстве и науке / Н. В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – С. 61.

³ Никифоров, А. Л. Философия в системе высшего образования / А. Л. Никифоров // *Вопросы философии*. – 2007. – № 6. – С. 21–22.

⁴ Научные основы развития образования в XXI веке: 105 выступлений членов Российской академии образования в СПбГУП. – СПб. : СПбГУП, 2011. – С. 62–63.

о нормах социальных отношений между людьми. Эта критическая рефлексия должна помочь представителям подрастающего поколения стереотипы обыденного мышления, навязанного с помощью телевидения, Интернета и других средств массовой информации. Поскольку мировые СМИ находятся в руках западных олигархических группировок, то именно с их помощью ведется пропагандистская война против стран, пытающихся отстоять свою независимость (в том числе и Беларуси). Опыт так называемых оранжевых революций показывает, что именно через эти средства массовой информации (и прежде всего Интернет) подрастающему поколению навязываются идеологические стереотипы, превращающие многих его представителей во врагов собственного государства и общества.

Бороться против такой пропаганды путем насаждения других идеологических стереотипов, как показала практика советской идеологической пропаганды, бесполезно, поскольку догматик очень легко превращается в скептика, а скептик в догматика, но с другим набором идеологических стереотипов. Подлинно гуманистические и социалистически ориентированные идеалы могут вырасти только на почве собственной мыслительной деятельности и изучения философии. Наконец, как показывают исследования в области истории и философии науки, без обращения к философии невозможна профессиональная деятельность будущего специалиста в той или иной области научного знания, поскольку все научные открытия в прошлом и настоящем базируются на предельных философских основаниях¹.

Но если философия играет важную роль в системе образования в целом, то в педагогическом образовании она должна занимать центральное место. Как известно, превращение педагогики в самостоятельную социально-гуманитарную дисциплину в середине XIX в. связано со сциентизацией образования в целом и с разрывом между философией и наукой². В этих условиях в педагогическом образова-

¹ Мамчур, Е. А. Должна ли философия быть обязательным предметом в вузе / Е. А. Мамчур // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 129–130.

² Грехнёв, В. С. Образование как социальный феномен и объект исследования / В. С. Грехнёв // Вестник Московского ун-та. сер. 7. Философия. – 2010. – № 6. – С. 74.

нии стали играть определяющую роль сциентизированные педагогика и психология. Поэтому формирование такой философской специальности, как философия образования, обусловлено именно потребностью преодоления этого разрыва между философией и педагогикой в условиях кризиса техногенной цивилизации¹. В этой связи в процессе перехода от системы сциентизированного образования к эколого-футурологической системе, философия наряду с психологией и педагогикой должна стать основным предметом в системе педагогического образования и изучаться на протяжении всех лет обучения в высшем педагогическом учебном заведении.

С учетом предполагаемого перехода к четырехлетнему обучению в педагогических вузах нами предлагается следующая схема изучения философии. На первом курсе этих вузов изучается дисциплина «История философии в контексте философии культуры». На втором курсе – «Основные принципы в современной философии», на третьем курсе – дисциплина, посвященная философским вопросам основного предмета, изучаемого будущим учителем-предметником, например, «Философские проблемы математики», «Философские вопросы физики», «Философия истории» и т. д. На четвертом курсе – «Философия образования». Такая фундаментальная философская подготовка будущего учителя неизбежно скажется на его теоретико-методологическом уровне, который в настоящее время является довольно низким.

Как уже отмечалось, большую роль в формировании идеи антропокосмизма в подходе проблемы взаимосвязи общества и природы сыграла философия русского космизма. Следует отметить, что идеи антропокосмизма получили свое отражение и в концепциях образования. Важное значение в этой связи имеют работы известного русского педагога и последователя Н. Ф. Фёдорова К. Н. Вентцеля. В работах В. Н. Вентцеля впервые была выдвинута целостная программа так называемого космического образования. «Надо научить ребенка – писал К. Н. Вентцель – сначала чувствовать себя частью маленького доступного ему для охвата сознанием уголка природы, частью поля, леса, луга, постепенно расширяя тот клочок земли, под

¹ Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX в. / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – С. 20.

которым он воспринимает себя как одно целое с природой, до размеров земли как планеты, а отсюда уже переход к солнечной системе, к звездной системе, составляющей нашу вселенную, и к безбрежной системе вселенных, охватывающих весь безграничный космос... Цель *космического воспитания* заключается в том, чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, до сознания того, что он со всем Космосом составляет одно нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении и что он, хочет он этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни»¹.

Эти идеи Вентцеля получили свое отражение в ряде работ современных русских педагогов и философов. С точки зрения А. Д. Урсула, современное образование необходимо реформировать для того, чтобы решить проблему устойчивого развития в XXI в. Оно должно быть направлено на формирование ноосферного типа личности. С точки зрения ряда других исследователей, для решения проблемы формирования ноосферного типа личности необходим переход от утилитаристской концепции образования, характерной для современной западной модели, к холистическим концепциям мира, которые присущи философии русского космизма².

Тем не менее, к сожалению, идеи формирования ноосферного типа личности, холистического мировоззрения и антропокосмической теории образования пока находятся в зачаточном состоянии.

Научным подтверждением философской концепции антропокосмизма является идея глобального эволюционизма или Большой истории, которая лежит в основе современной постнеклассической науки. Согласно данной идее, космическая эволюция, начиная с так

¹ Вентцель, К. Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. / К. Н. Вентцель ; сост. Л. Д. Филоненко. – М. : АПО, 1993. – С. 162, 202.

² Урсул, А. Д. Становление глобального образования / А. Д. Урсул // Философские основы инновационного развития образования и воспитания: сборник научных трудов. – Минск : Право и экономика, 2010; Хагуров, Т. А. Антропологический кризис современности в пространстве образования / Т. А. Хагуров, А. А. Остапенко // Народное образование. – 2011. – № 9; Адамов, А. К. Формирование ноосферного глобального сознания / А. К. Адамов // Иммануил Кант и актуальные проблемы современной философии : сб. науч. тр. / под общ. ред. В. Н. Белова и Л. И. Тетюева. – М. : Изд-во «Экшен», 2008. – Т. 2.

называемого Большого взрыва, биологическая эволюция живых организмов на Земле и, наконец, социальная эволюция человечества являются звеньями единой цепи глобальной эволюции¹. Тем самым устанавливается единство физических, биологических и социально-гуманитарных дисциплин, отрицается та противоположность между науками о духе и науками о природе, которая была характерна для культуро-исторической парадигмы социального знания. Кроме того, как было отмечено выше, в отличие от классического и неклассического типов научного мышления в основе постнеклассической науки заложены гуманитарные ценности, которые являются своего рода регулятивными идеями научного исследования. Формирующаяся в настоящее время единая методология социальных и естественных наук, которая построена на признании гуманитарных ценностей, ведет к важным последствиям и в области образования. Прежде всего, эти последствия затрагивают содержание учебного процесса. Вероятно, система учебных дисциплин, изучаемых в школе, должна быть построена в соответствии с идеей глобального эволюционизма, которая лежит в основе современной научной картины мира. Кроме того, поскольку гуманитарные ценности играют колоссальную роль в системе современного научного знания, должен быть преодолен сциентизм и технократический подход к образованию, которые были характерны для прежней школы и вытекали из классического и неклассического типов научной рациональности. Тем самым формируется новый тип школы, концепцию которой ярко и последовательно изложил А. М. Лобок. Согласно его концепции, школа нового поколения должна быть построена на приоритете формирования мышления над приобретением знаний, на приоритете вопросов над ответами, на приоритете творчества над усвоением готовых истин, на приоритете инициативы над исполнительностью².

Следствием такого радикального изменения системы образования в соответствии с новым постнеклассическим типом научной ра-

¹ Назаретян, А. П. Универсальная (Большая) история – учебный курс и поле междисциплинарного сотрудничества / А. П. Назаретян // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 70–80.

² Лобок, А. М. Школа нового поколения: опыт концептуального наброска / А. М. Лобок // Качество образования: позиция педагога. – 2011. – №. 1. – С. 26–42.

циональности являются принципиальные изменения и в области педагогического образования. Согласно А. О. Карпову, современная система педагогического образования, которая определяется управленческими структурами, а не личным, профессиональным ростом и авторитетом преподавателей, где проблемы содержания и методов обучения подменяются калькулированием зачетных баллов и тестовыми процедурами, должна быть заменена «образованием через научные исследования». При этом эти научные исследования будут являться и методиками обучения будущих педагогов¹. Таким образом, перестройка образования на принципах постнеклассической рациональности ведет к расширению использования креативных практик как в области образования в целом, так и в области педагогического образования в особенности.

В связи с колоссальным ускорением социально-экономического развития общества в конце XX – начале XXI в. общим местом современной теоретической педагогики и философии образования стал призыв к созданию системы опережающего образования. При этом чаще всего эти призывы базируются на технократической идее о том, что современная консервативная система образования не успевает за темпами развития современной науки и техники и поэтому готовит для рынка труда таких специалистов, которые не будут востребованы этим рынком в ближайшем будущем². Поэтому призывы к опережающему образованию достаточно часто сводятся к исследованиям конъюнктуры рынка труда, прогнозированию требований к рабочей силе, которые будут актуальны в будущем, и в соответствии с этими требованиями к перестройке образовательного процесса. Такие концепции опережающего образования исходят из технократической утопии о бесконечном росте экстенсивно развивающегося техногенного общества и базируются на идеях экстраполяции, характерных для большинства западных футурологических исследований. Тем не менее в современной теоретической педагоги-

¹ Карпов, А. О. Исследовательская парадигма в образовании / А. О. Карпов // *Инновации в образовании*. – 2010. – № 7. – С. 12–32.

² Соломатина, Е. О. "Общество знания": новые тенденции стратегии образования: автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 2011. – С. 20; Островская, С. В. Современные проблемы подготовки студентов в педагогическом вузе / С. В. Островская, В. Д. Лобашев // *Наука и школа*. – 2010. – № 6. – С. 6–9.

ке и философии образования существуют более реалистические подходы, вытекающие из признания кризиса современного техногенного общества и возможностей разных сценариев будущего развития человечества в том числе и таких, которые рассматривают возможности коллапса этого общества¹. Поэтому современное образование нуждается в таких исследованиях будущего развития человечества, которые базируются на идеях футуросинергетики и мир-системного анализа. Только на основе разных сценариев развития общества возможно создание подлинной системы опережающего образования, которое было бы нацелено на достижение устойчивого развития человечества. Но в первую очередь в таких футуросинергетических исследованиях будущего должна быть заинтересована система педагогического образования, которая призвана готовить кадры для образовательного процесса кризисного социума.

Одним из факторов, способствующих для стабилизации современного глобализирующегося общества, является такая ситуация в жизни человечества, которую С. Хантингтон назвал столкновением цивилизаций. Альтернативу этому явлению предлагает концепция диалога культур. Следует отметить, что отечественная философская мысль еще задолго до того, как в Европе стали популярными идеи диалога культур и мультикультурализма, начала разрабатывать концепцию диалога культур не только в области философии и культурологии, но и в области образования. Пальма первенства здесь принадлежит выдающемуся русскому и советскому философу В.С. Библеру. Он разработал целостную концепцию нового типа школы – школы диалога культур. Концепция В. С. Библера направлена на формирование человека, способного работать с разными типами мышления и культурными традициями.

Как отмечает К. Вульф, именно европейской культуре, начиная с эпохи нового времени, свойственны претензии «на установление одного единственного масштаба», не только для самой Европы, но и для всего мира. Следствием такой агрессивной позиции и явилось

¹ Барлыбаев, Х. А. Актуальные задачи философского анализа содержания современной эпохи / Х. А. Барлыбаев // Философия и общество. – 2011. – № 2. – С. 119; Урсул, А. Д. Глобально-эволюционный подход к перспективам образования / А. Д. Урсул, Т. А. Урсул // Социально-гуманитарное знание. – 2011. – № 1. – С. 48.

сопротивление стереотипам европейской культуры, которое часто выливается в терроризм и насилие. Именно поэтому как альтернатива культурному империализму Европы эпохи колониализма, в европейских странах во второй половине XX в. начали выдвигаться идеи мультикультурализма, то есть мирного сосуществования представителей разных культурных традиций. Однако, как отмечают политические руководители европейских стран, политика мультикультурализма окончательно провалилась в начале XXI в. Причина провала заключается, на наш взгляд, в том обстоятельстве, что концепция мультикультурализма была построена в лучшем случае на безразличии носителей европейских культурных традиций к представителям иных культур. Кроме того, поскольку выходцы из других регионов земного шара занимают в Европе низшие ступени социальной лестницы, то в политике мультикультурализма в неявной или даже в открытой форме присутствовали нотки превосходства европейской культуры по отношению к иным культурам. Не был налажен диалог между представителями разных культурных традиций, в результате которого могло бы возникнуть взаимопонимание между ними. Все это и привело в конечном счете к идейному краху концепции мультикультурализма. Но настоящей альтернативой концепции мультикультурализма может явиться не рост ксенофобии и национализма, который демонстрируют правые силы современной Европы, а равноправный культурный диалог между представителями разных культурных традиций. Этот диалог должен стать основой образования в XXI в. Как отмечает К. Вольф, «столкновение с чуждыми культурами, с Другим в своей собственной культуре и с чуждым в себе нужно развивать способность воспринимать и думать с позиции Другого, с позиции Чужого. Благодаря такому изменению перспективы важно избегать сведения чуждого к собственному. Следует попытаться временно освободиться от Собственного и увидеть и пережить его с точки зрения Другого. Целью является развитие *гетерогенного* мышления»¹.

Однако диалог культур, с нашей точки зрения, имеет более важное значение нежели только нахождение взаимопонимания между представителями разных культурных традиций. Это понятие может включать в себя и иные смыслы. Например, достижение некоего ин-

¹ Вольф, К. Антропология воспитания / К. Вольф. – М. : Праксис, 2012. – С. 198.

теллектуального единства в области естественно-научного и художественно-гуманитарного творчества. Поскольку еще Ч. П. Сноу рассматривал представителей естественно-научных дисциплин и носителей гуманитарного знания как представителей разных культур. Кроме того, существует культуроинтеллектуальная деятельность человека и культура его эмоциональной жизни, между которыми существуют различия. На наш взгляд, диалог культур в таком широком понимании смысла этого понятия должен стать основой образования в целом и педагогического образования в особенности. Но, как нами уже отмечалось, диалог культур как принцип духовного развития современного человечества не осуществим вне реализации принципа глобальной социальной демократии как необходимого условия социального развития глобализирующегося мира.

Как показывает история Нового и Новейшего времени, существует диалектическая взаимосвязь между уровнем образования и уровнем развития социальной демократии. Так распад СССР и насаждение в республиках бывшего Советского Союза так называемого дикого капитализма привели к невиданной деградации системы образования. Если, согласно индексу человеческого развития по данным ООН, СССР стоял на третьем месте в мире, то современная Россия – правопреемник СССР – в 2008 г. находилась на 54-м месте. Число научных работников в современной России сократилось с 1991 г. в два раза. По разным данным около миллиона человек – наиболее квалифицированных специалистов – покинули республики бывшего Советского Союза и переехали на Запад, поскольку на своей родине они не могут заниматься научной и преподавательской деятельностью в связи с хроническим недофинансированием научно-исследовательских и образовательных программ. От одного до двух с половиной миллионов детей в современной России не посещают школу, а по данным социологического исследования около 30 % населения России уверены, что Солнце вращается вокруг Земли¹.

¹ Смолин, О. Н. Интеллектуальная катастрофа в России: причины и пути выхода / О. Н. Смолин // Свободная мысль. – 2011. – № 5. – С. 30–35; Запесоцкий, А. С. Современное образование: проблемы и поиски / А. С. Запесоцкий // Известия Российской академии образования. – 2012. – № 1. – С. 49–50.

В условиях резкого упадка системы образования и таких его последствий, как рост невежества и интеллектуальная деградация населения, руководители стран СНГ и управленцы системы образования ищут выход в присоединении к западной модели образования. Но, как отмечают многие исследователи, эта модель также переживает не лучшие времена. Ориентация современной западной системы образования на узкую специализацию, безудержное введение тестов, требующих однозначного ответа «да» или «нет», приводят к формированию полностью манипулируемой личности. С точки зрения американского социолога Дж. Ритцера, «школьников учат не только подчиняться авторитету, но и покорно следовать рационализированным процедурам заучивания и тестирования в условиях эксплуатации»¹. По мнению американского исследователя М. Фуллана, ложные ориентиры развития современной западной модели образования заключаются в следующем: «Отчетность: использование результатов тестирования и оценки преподавателей для поощрения или наказания учителей и школ – вместо создания потенциала. Совершенствование профессиональных качеств отдельных руководителей и учителей: продвижение персоналий – вместо групповых решений. Технологии: преимущественное инвестирование в современные технологии обучения и завышенные ожидания в отношении отдачи от них – вместо внимания к качеству преподавания. Фрагментарные стратегии – вместо системного подхода»².

Таким образом, принципы социальной демократии в области образования должны состоять не только в равном доступе всех членов общества к освоению высших ценностей мировой культуры, но и в создании такой системы образования, которая могла бы, по мысли П. Фрейре, не столько освобождать человека от закрепощающих его волю и разум сил, – поскольку в любой момент могут появиться новые закрепощающие его силы, – сколько укреплять и усиливать его разум и волю для того, чтобы он смог освободиться сам³.

¹ Цит. по: Громыко, Н. В. Российское образование: модернизация и «макдональдизация» / Н. В. Громыко // Ученый совет. – 2012. – № 1. – С. 45.

² Фуллан, М. Выбор ложных движущих сил для реформы целостной системы / М. Фуллан // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 82.

³ Михалина, О. А. Латиноамериканская философия и образование в поисках аутентичности / О. А. Михалина // Латинская Америка. – 2012. – № 1. – С. 66.

В данной главе представлен только эскиз концепции образования в рамках формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания, который, безусловно, требует своей доработки и детализации.

5.3. Диалектика глубинной трансформации современной техногенной цивилизации и радикальных реформ в области образования в XXI в.

Социальная природа человека предполагает использование им идеальных моделей и схем деятельности. Как известно, прежде чем человек начинает действовать (например, создавать орудие труда, строить дом и т. д.), он строит идеальную схему предстоящего ему вида деятельности. В этой схеме содержатся в явном или неявном виде представления о целях данной деятельности, ее алгоритме, ценности этой деятельности для жизнеобеспечения самого человека. При этом, поскольку уже в архаическом обществе деятельность отдельного индивида обуславливается его взаимосвязью с другими индивидами, то идеальная схема деятельности данного индивида должна быть согласована с идеальными схемами других индивидов и сообщества как социального целого. Другими словами, социальная природа человека, его способность мыслить предполагают опережение в мысли человека окружающей его реальности. Таким образом, вопрос о будущем присущ как бы самой социальной природе человека. Однако ответы на этот вопрос зависят от исторических форм жизнедеятельности общества, которые определяют как универсалии культуры, так и парадигму социального знания данного типа общества.

Так, в мифологической, космоцентрической и теоцентрической парадигмах социального знания, присущих архаическому и традиционно-аграрному обществу, представление о будущем определялось тем, что человек знал о прошлом. «Хочешь знать о будущем, посмотри назад в прошлое», – этот афоризм, приписываемый Конфуцию, хорошо отражает действительное понимание взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего в этих парадигмах социального знания. Поскольку в процесс обеспечения своей жизнедеятельности

человек и общество были включены в повторяющиеся циклы функционирования живой природы, то все представления о будущем, а следовательно, и схемы своей настоящей и будущей деятельности выводились из прошлого, ибо будущее было практически повторением прошлого. Отсюда следовала приверженность человека архаического и традиционно-аграрного общества заветам предков, вечной и непререкаемой божественной мудрости, изложенной в священных писаниях великих основателей буддизма, христианства, ислама и других религиозных вероучений, традициям и ритуалам прошлого. Можно даже сказать, что в этих парадигмах социального знания прошлое всегда определяет настоящее и будущее.

Иная взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим складывается в естественно-правовой и культуро-исторической парадигмах социального знания. Эти парадигмы формируются или в процессе перехода от традиционно-аграрного к техногенному типу общества (естественно-правовая), или на ранних этапах достаточно устойчивого развития техногенного общества (культурно-историческая), когда человек, постепенно овладевая космическими силами природы, перестает быть зависимым от повторяющихся циклов функционирования биосферы Земли. В этих условиях ни заветы предков, ни священные писания, ни традиции и обычаи прошлого не могут дать человеку руководство для его настоящей деятельности. Именно об этом говорит в своем высказывании об уроках истории, ныне часто цитируемом, Г. В. Ф. Гегель: «Правителям, государственным людям и народам с важностью советуют извлекать поучения из опыта истории. Но опыт и история учат, что народы и правительства никогда ничему не научились из истории и не действовали согласно поучениям, которые могли бы быть извлечены из нее. В каждую эпоху оказываются такие особые обстоятельства, каждая эпоха является настолько индивидуальным состоянием, что в эту эпоху необходимо и возможно принять лишь такие решения, которые вытекают из самого этого состояния»¹. Поэтому наряду с понятием парадигмы социального знания уместно ввести для анализа истории социально-политической мысли эпохи формирования и развития техногенного общества понятие великого проекта модерна.

¹ Гегель, Г. В. Ф. Соч. Т. VIII / Г. В. Гегель. – М., 1933. – С. 7–8.

Каждый новый этап превращения космических сил природы в энергию развития общества связан, с одной стороны, с глобальной научной революцией, меняющей научную картину мира и нормы научного знания, а с другой – с великой социальной революцией, радикально преобразующей социальные институты общества. Именно поэтому глобальные научные и великие социальные революции так синхронны по временам своего протекания (европейская Реформация и коперниканская научная революция XVI–XVII в., Великая французская революция и вторая глобальная научная революция конца XVIII – первой половины XIX в., третья глобальная научная революция конца XIX – первой половины XX в. и революционный подъем в странах Восточной Европы и Азии). Если научные революции в конечном счете подготавливают технологию освоения фундаментальной космической силы природы, то социальные революции изменяют социальные структуры общества таким образом, чтобы оно сумело включить данную технологию в систему общественного производства.

В свою очередь, социальные и научные революции идейно подготавливаются новыми философскими идеями, в которых синтезируются из всей совокупности гуманитарного и естественно-научного знания смыслы универсалий культуры данной исторической эпохи, и на основе критики этих смыслов определяются новые пути развития культуры. В сущности, всю европейскую философию нового и новейшего времени можно представить как идейную подготовку великих научных и социальных революций и как процесс переосмысления их последствий и результатов.

Сам процесс все ускоряющегося развития, постоянные изменения социальной структуры и политической организации общества заставляют социальных теоретиков не полагаться на традиционные устои, существующих социальных отношений и на мудрость предков, а создавать проекты социальных изменений, то есть проекты модернизации экономических, социальных и политических отношений.

С точки зрения современного этапа развития техногенного общества, все три великих проекта модернизации – Реформация, Просвещение, марксизм – являются идейным обоснованием перехода от традиционно-аграрного к техногенному обществу. Но в то же время они являются и идейным отражением трех важнейших стадий развития техногенного общества.

Протестантизм отражает первую фазу его становления, связанную с разрушением средневекового, феодального социального иерархизма, освобождения индивида от отношений и связей традиционно-аграрного общества, сковывающих его инициативу и предприимчивость. Важнейшей идеей протестантизма является идея духовной и социальной свободы.

Просвещение отражает фазу формирования социально-политических институтов техногенного общества, необходимых для функционирования этого общества на его собственной основе: верховенства законодательной власти над исполнительной, развитого парламентаризма и др. Главный лозунг эпохи Просвещения – «политическое равенство».

Марксизм отражает фазу промышленного переворота, ускоренного развития производительных сил, основанного на превращении сил природы в силы самого общества, необходимости на этой основе перераспределения национального дохода между всеми гражданами той или иной страны, необходимости контроля общества (через экономические и политические институты) за процессом производства во избежание экономических кризисов и социальных потрясений. Идейный пароль этого проекта – «социальное братство».

Однако в процессе осуществления этих проектов, в конкретной социальной обстановке, выявляются такие проблемы, которые невозможно было предвидеть и осмыслить в идейной парадигме данного проекта. Так, Великая английская революция 1642–1660 гг., которая проходила под лозунгами углубления и воплощения в жизнь самых радикальных идей европейской реформации, в реальности поставила проблемы формирования социально-политических институтов, необходимых для функционирования техногенного общества: институт разделения властей, институт избираемой законодательной власти, институт прав человека как легитимной основы государства и т. п.). Все эти проблемы, возникшие в период осуществления протестантской установки на создание богоугодного правления, неизбежно поставили перед тогдашней социальной мыслью задачи секуляризации социально-политической и духовной жизни общества, создания более адекватного новым социальным отношениям проекта политического преобразования общества. Таким новым проектом модернизации явилось европейское просвещение.

Великая французская революция 1789–1814 гг. первоначально рассматривалась ее творцами как практическое воплощение идей Просвещения. Но процесс углубления политической демократии и равенства в ходе французской революции неожиданно поставил перед французскими революционерами задачи социально-экономического характера, задачи достижения социального равенства. В ходе переосмысления итогов Великой французской революции и промышленной революции в Англии во второй половине XVIII в., в европейской социальной мысли первой половины XIX в. сформировался марксизм как идейная основа третьего великого проекта модернизации преобразования общества.

Великая Октябрьская социалистическая революция (1917–1991) явилась попыткой практического воплощения марксизма как теории социальной демократии. Но поскольку революция в России развивалась в условиях огромной страны, охватывающей одну шестую часть суши земного шара и включавшей многочисленные народы и нации, которые стояли на самых разных этапах духовного, социального и экономического развития, перед российскими революционерами встала задача не только построения техногенного общества и развития социальной демократии, но и создания новой наднациональной исторической общности людей, распространения принципов социальной демократии на все народы и нации бывшей Российской империи.

Размышляя о путях исторического развития человечества, один из создателей концепции ноосферы П. Тейяр де Шарден отмечал следующее: «Выход для мира, двери для будущего, вход в сверхчеловечество открываются вперед и не для нескольких привилегированных лиц, не для одного избранного народа! Они откроются лишь под напором всех вместе и в том направлении, в котором все вместе могут соединиться и завершить себя в духовном обновлении Земли»¹.

Опыт истории возникновения и развития Советского Союза был первым опытом пусть неудачным, грубым и противоречивым формирования ноосферы Земли, то есть создания единого человеческого сообщества, которому только и будет по плечу задача разрешения

¹ Тейяр де Шарден, П. Феномен человека: Сб. очерков и эссе: Пер. с фр. / П. Тейяр де Шарден / сост. и предисл. В.Ю. Кузнецов. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – С. 357.

так называемых глобальных проблем современности. Без решения этой задачи, как мы это видим в начале XXI в., не только прогресс, но даже само дальнейшее существование человеческого сообщества на Земле будет достаточно проблематичным. Точно также, как Англия в XVII – XVIII вв., Франция в XIX в., СССР в XX в. являлся полигоном развития мировой цивилизации.

Таким образом, все великие проекты модернизации (протестантизм, Просвещение, марксизм) являются широким синтезом общественной мысли своего времени. Однако методологической базой этих проектов являются крупнейшие философские достижения соответствующих периодов развития философии. Так, концепции протестантизма явились итогом развития идей поздней средневековой философии (У. Оккам, И. Майстер Экхарт, Д. Уиклиф, Я. Гус) и философии раннего Возрождения (Л. Валла, флорентийские неоплатоники, Эразм Роттердамский). Методологическая база идей европейского Просвещения – великие философские системы XVII в. (Р. Декарт, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Б. Спиноза, Г. Лейбниц, Д. Локк). Наконец, методологической основой становления и формирования марксизма послужила немецкая классическая философия от И. Канта до Л. Фейербаха.

Хотя все эти великие проекты создавались крупнейшими социальными мыслителями и деятелями своей эпохи (М. Лютер, Ж. Кальвин и другие деятели Реформации; Дж. Локк и философы французского Просвещения; К. Маркс, Ф. Энгельс и их последователи в конце XIX – начала XX в.), вместе с тем они выражали глубинные интересы большинства членов общества недовольных существующим социальным порядком, который сковывал их социальную инициативу и обрекал на маргинальное положение в системе общественных отношений. Так, деятели Реформации опирались на светские сословия (от королей и дворянства до крестьян и городских низов средневековой Европы) и выражали в своих работах их требования по освобождению от господства централизованной католической церкви. Мыслители эпохи Просвещения выражали интересы и требования третьего сословия, направленные против существующего феодально-абсолютистского порядка и привилегий дворянства. Наконец, марксизм выражал интересы наемных рабочих, которые требовали увеличения своей доли в совокупном общественном продук-

те и своего участия в управлении обществом. Однако, выражая коренные интересы большинства членов общества, создатели великих проектов модерна не могут полагаться на это большинство в деле практического воплощения данного проекта в социальной реальности. Дело заключается в том, что данное большинство всегда находится под политическим и идеологическим контролем со стороны тех сил, которые заинтересованы в сохранении существующего социального порядка. Любой политический режим может существовать до тех пор, пока с его существованием согласно большинство населения. Поэтому через средства массовой информации, подчиненных властям, проводится идеологическая обработка большинства, для того, чтобы это большинство приняло те социально-политические установки, которые соответствуют сохранению существующего статус-кво. Вследствие этого задачей всех социальных реформаторов является создание определенных социально-политических организаций, через которые, с одной стороны, ведется пропаганда идей социально-политических преобразований, а с другой, подготавливается группа сторонников, способных при благоприятной социально-экономической и политической ситуации к завоеванию власти. Так, один из крупнейших историков богословской мысли эпохи Реформации А. Маграт сравнил деятельность Ж. Кальвина в создании дисциплинированной и хорошо организованной реформаторской церкви, которая способна провести в жизнь идеи реформационного движения, с деятельностью В. И. Ленина в создании революционной партии, призванной воплотить в жизнь марксистский проект социальных преобразований. Согласно А. Маграту, «убежденный в необходимости создания дисциплинированной, хорошо организованной Церкви, Кальвин изложил подробные наставления, управляющие каждым аспектом ее жизни. Установление церковного аппарата, соответствующего целям Кальвина, следует считать одним из наиболее существенных аспектов его служения. Оно придает еще больший вес сравнению Кальвина с Лениным; оба прекрасно осознавали важность учреждений для распространения идей своих революций и не теряли времени при организации всего, что было для этого необходимо. ...Реформация, как и русская революция, является напоминанием о том, что идеи не являются простым

продуктом общества: иногда случается, что они приводят к образованию этих обществ. Эффектное сравнение Кальвина с Лениным, часто встречающееся в последних исследованиях, посвященных этому реформатору, указывают на историческое значение людей с радикальными идеями в поворотные моменты истории»¹.

Таким образом, для осуществления любого проекта модернизации общества необходимым является не только то, что этот проект выражает сущностные интересы большинства населения, но и то, что данный проект опирается на безусловную поддержку хорошо организованного меньшинства, способного пожертвовать всем вплоть до собственной жизни ради осуществления этого проекта. Более того, и после победы этого меньшинства в процессе осуществления проекта необходимым является пропаганда идей проекта модерна среди большинства населения той страны, в которой данный проект осуществляется. Таким образом, образование и как идейная подготовка меньшинства, способного осуществить на практике данный проект модерна, и как форма просвещения большинства о необходимости социальных преобразований является обязательным условием воплощения любого проекта модерна в жизнь.

Перед современным человечеством, находящимся вблизи точки бифуркации своего дальнейшего развития, стоит дилемма: или продолжать инерционный путь экстенсивного развития техногенного общества, который породил глобальные проблемы современности и способен привести к деградации социальные отношения, а возможно, даже и к гибели человечества, или, осуществив радикальную социальную перестройку, выйти к новым горизонтам своего дальнейшего развития. Но, как уже отмечалось, общество не просто сложная, открытая и динамически развивающаяся система, а система, способная рефлексировать над своим способом развития и, следовательно, предвидеть негативные последствия своего инерционного развития. Поэтому общество способно создавать идеальную схему своего собственного преобразования и осуществлять ее на практике. Такая схема может изменить как процессы функционирования самого общества, так и процессы его взаимосвязи с природой. Именно вследствие осознания глу-

¹ Маграт, Алистер «Богословская мысль Реформации» / А. Маграт. – Одесса : ОБШ «Бого-мыслие», 1994. – С. 238, 285.

бины глобальных проблем современности и опасности инерционного пути развития техногенного общества в современной социальной философии и обществоведческих дисциплинах все чаще слышны призывы к созданию нового проекта модерна – плана радикальных социальных преобразований. При этом Реформация, Просвещение и марксизм являлись проектами ранних этапов формирования и развития техногенного общества, когда требовалось убрать препятствия на пути его становления в виде централизованной католической церкви, сословного строя и абсолютной монархии, узкокорыстной буржуазии. Новый же проект модерна связан с углубляющимся кризисом техногенного общества и тем обстоятельством, что инерционно-экстенсивное развитие этого общества ставит на повестку дня само существование человечества на Земле. Глобальная экологическая катастрофа, широкомасштабная ядерная война не пощадят ни богатые, ни бедные страны.

Острота глобальных проблем современности на сегодняшний день такова, что не позволяет даже тем силам, которые не заинтересованы в сколько-нибудь значительных преобразованиях в мире, отмахнуться от этих проблем как от пустых «страшилок свихнувшихся интеллектуалов». Однако выдвигаемые этими силами планы по решению глобальных проблем носят паллиативный характер.

Во-первых, они нацелены на решение какой-либо отдельной проблемы: защита окружающей среды, помощь странам «третьего мира», нераспространение ядерного оружия и т. д. в планах не просматривается понимание их авторами тесной взаимосвязи между этими глобальными проблемами.

Во-вторых, эти планы нацелены на сохранение социального статуса-кво и не предполагают каких-либо серьезных изменений в мир-экономической системе позднего капитализма, а поэтому не могут изменить инерционное экстенсивное развитие техногенного общества.

Наконец, большинство из них построены на фундаментальных принципах культурно-исторической парадигмы социального знания, поэтому им присущи все вышеупомянутые недостатки этой парадигмы. Об этом свидетельствует хотя бы упование авторов этих планов и проектов на чисто технологическое решение глобальных проблем.

Поэтому вряд ли об этих планах можно говорить как о новом проекте модерна, подобном Реформации, Просвещению или марксизму.

Новый проект модерна – если он в действительности претендует на некую принципиальную новизну и будет направлен на подлинное решение глобальных проблем современности – прежде всего, должен быть построен на новой теоретической основе, то есть на основе формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания. Как показывают исторический опыт развития человечества и история обществознания, всякий новый проект модерна (будь-то Просвещение или марксизм) создается на основе уже сформировавшейся или еще формирующейся парадигмы социального знания (естественно-правовой или культурно-исторической). Не является исключением из правил и создание Нового проекта.

Поэтому такие принципы эколого-футурологической парадигмы, как антропокосмизм, футуросинергетика, философия как рефлексия и критика культурных оснований техногенного общества, диалог культур и идеи нового социализма должны лежать в основе будущего проекта модерна. Если эколого-футурологическая парадигма связана с формированием нового типа мировоззрения (мировоззрения эпохи обострения кризиса техногенной цивилизации), то Новый проект модерна предполагает систему практических преобразований социальной реальности, необходимых для того, чтобы вывести человечество из этого кризиса, угрожающего его существованию.

Новый проект модерна должен усилить рефлексивную функцию общества в отношении его собственного развития. В этой связи глобальные проблемы современности должны рассматриваться не в отрыве друг от друга, а как взаимосвязанные симптомы нарастающих противоречий техногенного общества. Поэтому цели, задачи и их конкретные решения, которые должен определить Новый проект модерна, обязаны относиться не столько к решению конкретных глобальных проблем современности, сколько к анализу противоречий техногенного общества, которые в своей совокупности порождают эти проблемы.

Уже само название глобальных проблем современности говорит о том, что это проблемы всего человечества и, естественно, их решение возможно только на основе единства и солидарности всего мирового сообщества. В свою очередь, это единство и солидарность возможны только, когда цели и средства решения глобальных проблем будут отвечать интересам большинства членов человеческого сообщества при

необходимом учете интересов социальных меньшинств, к которым, кстати сказать, относится группа стран Запада. Однако современное человечество представляет собой арену борьбы противоположных интересов отдельных стран и регионов земного шара, в котором меньшинство (Запад) играет доминирующую роль, отстаивая всеми правдами и неправдами свои узкокорыстные интересы. Поэтому Новый проект модерна должен быть направлен, прежде всего, на установление такого социально-экономического и политического мирового порядка, который отвечал бы интересам подавляющего большинства населения Земли. Вместе с тем такой мировой порядок предполагает распространение демократических институтов на область международных экономических и политических отношений.

В современных либерально-демократических концепциях общественного развития часто говорится о создании так называемого мирового правительства, которое якобы призвано объединить и направить усилия мирового сообщества на решение глобальных проблем современности. Но легитимность любого национально-государственного института власти, с точки зрения либерально-демократической политической теории, определяется тем, насколько само гражданское общество участвует и в формировании (через свободные выборы в представительные органы) этих институтов, и в контроле (через СМИ, политическую активность различных партий и т. д.) за их деятельностью. Поэтому, чтобы считаться легитимным даже с либерально-демократической точки зрения, мировое правительство должно назначаться и контролироваться мировым парламентом, избираемым всем взрослым населением земного шара, при неременном условии: «Один человек – один голос». Уже только это показывает, насколько современный мировой политический порядок далек от принципов даже либеральной демократии.

Еще более далеки от принципов демократии и социальной справедливости социально-экономические институты современного глобализирующегося мира, где замкнутые экономические группировки стран Запада диктуют всему остальному миру условия его экономической жизни.

При сохранении этих антидемократических, антилиберальных, неравноправных условий в современных мировых социально-эконо-

мических и политических отношениях трудно ожидать в области духовно-культурной жизни общества чего-нибудь иного, нежели «столкновения цивилизаций».

Новый проект модерна, который направлен на решение глобальных проблем современности, главным образом должен предусматривать установление равноправного, либерально-демократического, социально ориентированного мирового порядка. Без установления такого мирового порядка человечество не сумеет преодолеть инерцию экстенсивного развития техногенного общества и осуществления негативного сценария будущего, чреватого его возможной гибелью.

Острота глобальных проблем настолько очевидна и настолько тесно связана с господствующей в современном мире капиталистической мир-экономикой, что даже те социальные мыслители, которых трудно причислить к левому политическому движению, приходят к выводу о необходимости выхода человечества за ее пределы. Как отмечает один из крупнейших социальных мыслителей современности Э. Гидденс, «мы должны думать о постмодернистской эре в глобальных терминах. Рынки обеспечивают сигнальные устройства, заключенные в сложных системах обмена, но они также поддерживают или активно обуславливают главные виды нищеты (как верно прогнозировал Маркс). Выход за пределы капитализма, рассмотренный исключительно в терминах политики об освобождении, должен включать в себя преодоление классовых различий, которые порождены капиталистическими рынками. Жизненная политика, тем не менее, ведет нас еще дальше, за обстоятельства, в которых экономические критерии определяют обстоятельства жизни человеческих существ. Мы находим здесь потенциал для “системы-после-бедности”, координируемой на глобальном уровне.

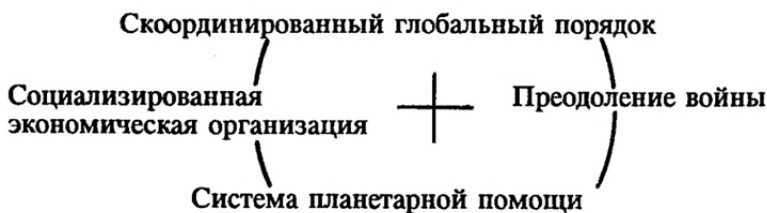


Рисунок 2 – Измерения «системы-после-бедности»

...Но мы можем спросить: в мире, для которого характерны огромные неравенства между государствами и регионами – особенно между более и менее индустриальными странами и теми, где ресурсы не только ограничены, но и уже истощаются, – может ли в таком мире постбедность быть осмысленным понятием? Но давайте вместо этого спросим: а какова другая альтернатива для мира, которая не приведет к саморазрушению? Процесс капиталистического накопления не может осуществляться в течение неопределенного времени, так как он не является самоподдерживающимся процессом в терминах ресурсов. Некоторые ресурсы существенно ограничены, а большинство ресурсов – нет, в том смысле, что, за исключением базовых требований телесного существования, “нехватка” относится к социально определяемым требованиям и к требованиям специфических жизненных стилей. Порядок постбедности должен включать существенные изменения в типах социальной жизни (рисунок 2), а ожидания продолжающегося экономического роста должны быть изменены. Потребуется глобальное перераспределение богатства. ...Обратной стороной модерна, и это никто на Земле фактически уже не может не осознать, может оказаться всего лишь «республика насекомых и травы» или группа поврежденных и травмированных человеческих сообществ. Никакие силы провидения не вмешаются, чтобы спасти нас, и никакая историческая телеология не гарантирует, что эта вторая версия постмодерна не вытеснит первую. Апокалипсис стал банальной возможностью, столь привычен он как противоположность повседневной жизни; поэтому, как и все параметры риска, он может стать реальностью»¹.

Вместе с тем эта дилемма будущего общества постмодерна, о которой говорит Э. Гидденс, не означает что в Новом проекте модерна могут быть проигнорированы противники социальных изменений, которые предполагаются этим проектом. Кого же можно отнести к этим противникам? Прежде всего, тех, кто ставит свои партикулярные интересы выше интересов человеческого рода в целом, тех, чей лозунг – «после нас хоть потоп». К таким противникам можно отнести и тех ныне живущих людей, которые своей так называемой

¹ Гидденс, Э. Постмодерн / Э. Гидденс // Философия истории: Антология. – М., 1995. – С. 341–347.

хозяйственной деятельностью превращают биосферу Земли в экологическую среду, непригодную для существования будущих поколений, и замкнутые региональные экономические и политические группировки, которые, пользуясь разнообразными рычагами экономического и военного могущества, отстаивают свои узкокорыстные интересы, расходящиеся с интересами подавляющего большинства населения Земли, и национальные государства, озабоченные лишь своими национальными интересами и игнорирующими все остальное, и социальные группы в отдельных странах, чье привилегированное имущественное и социальное положение определяется существованием современного несправедливого мирового порядка, и, наконец, отдельных человеческих индивидов, замкнутых в узкие горизонты своих личных эгоистических интересов.

В то же время к сторонникам Нового проекта модерна можно отнести всех тех, кто вышел за узкие горизонты поколенческого, регионального, национального, социального и индивидуального эгоизма, кто задумался о совсем не радужных перспективах инерционно-экстенсивного развития техногенного общества, кто борется за национальную и социальную справедливость во всем мире. К их числу относятся представители и антиглобалистского движения, и движения зеленых, и левых политических партий на Западе, и национально-освободительных движений на Юге и Востоке.

Новый проект модерна, однако, должен затрагивать не только сферу общественного целого, не только требование радикальной перестройки мировых социально-экономических и политических институтов, но и сферу бытия отдельной человеческой личности, быть проектом человека будущего. Осуществление всех глобальных проектов – диалога культур, демократизации политической жизни мирового сообщества, социального контроля над производством и потреблением материальных благ, превращения человечества в единый социум – требует новой личности, понимающей собственную ответственность за все происходящее в мире и активно участвующей в разрешении противоречий современного техногенного общества. Однако воспитание такой личности требует революции в современном образовании, которое сегодня, как и сто лет назад, направлено на подготовку узких специалистов, обслужива-

ющих процесс функционирования и экстенсивного развития техногенного общества. Новая система образования должна инициировать и усиливать тот слой культуры, в котором создаются новые программы совместной деятельности людей, а также самоконтроля и саморазвития личности. Воспитание способности к творчеству не только во всех сферах культуры, но и к творчеству человеком самого себя, на наш взгляд, должно стать приоритетной целью Нового проекта модерна в области образования. При этом, разумеется, такое образование должно быть доступно каждому члену мирового сообщества.

Однако революция в области образования может быть подготовлена только революцией в области педагогического образования. Как говорил К. Маркс, учитель сам должен быть воспитан. Только в этом случае могут быть созданы организации антисистемных сил, выступающие против несправедливостей современного мирового порядка. Эти организации, по-видимому, будут мало напоминать политические партии, действующие в отдельных национальных государствах. Вероятно, такие организации и движения за спасение человечества будут представлять собой некий синтез просветительского учреждения (типа народного университета), дискуссионного интернет-клуба, школы восточных единоборств, коммуналистской общины и политической партии в современном понимании этого слова.

Итак, современное человечество в начале XXI в. стоит на развилке своего исторического развития. И хотя события начавшегося века внушают мало оптимизма в его благополучный исход для мирового сообщества, тем не менее, как показывает история, в решающие моменты своего развития человечество через философскую мысль, через деятельность лучших представителей рода человеческого находило выход из казалось бы безнадежного тупика социальных обстоятельств и путь движения к новым горизонтам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги изложенному в данном пособии материалу, хотелось бы сделать некоторые краткие выводы:

- философия и образование на протяжении долгого периода исторического развития человечества – с того момента, когда в духовной жизни возник культурный феномен «философия» – были тесно взаимосвязаны друг с другом;
- взаимосвязь философии и образования всякий раз актуализировалась и приобретала новые черты на переломных, переходных стадиях развития общества, когда, с одной стороны, требовался пересмотр универсалий культуры, а с другой – была необходима трансформация стратегий образовательного процесса;
- современное человечество переживает фундаментальный кризис своего развития (точку бифуркации), который проявляется в так называемых глобальных проблемах. Этот кризис затрагивает и всю систему образования;
- выход из данного кризиса нельзя найти, используя идеи доминирующей в настоящее время культурно-исторической парадигмы социального знания, поскольку эта парадигма возникла в период устойчивого развития техногенного общества;
- современная философия подготовила основные идеи новой (эколого-футурологической) парадигмы социального знания для решения глобальных проблем;
- современная стратегия образования должна строиться на идеях этой новой парадигмы социального знания, если мы хотим вывести не только образование, но и все общество из данного кризисного состояния.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Интегральная схема изменения смыслового содержания основных философских понятий в связи с историческим развитием системы образования и организации педагогического образования

Поскольку изучение проблем философии образования должно проводиться после общего курса философии, данная интегральная схема должна помочь магистрантам вспомнить основное содержание этого курса и определить место образования в целом и педагогического образования в особенности в системе проблем развивающегося философского знания.

В интегральной схеме будет сделана попытка связать в единое целое следующее: 1) процесс развития общества с точки зрения коэволюции природы и общества; 2) исторические типы мировоззрения, соответствующие типам общества с точки зрения коэволюции; 3) философские концепции, обосновывающие или критикующие эти типы мировоззрения и через эту критику выводящие общественную мысль за их пределы; 4) парадигмы социального знания, сформированные на основе определенных типов мировоззрения и доминирующие в определенную историческую эпоху в общественном сознании; 5) исторические типы (парадигмы) научного знания, тесно связанные с парадигмами социального знания; 6) великие проекты модерна, обосновывающие социальные и научные революции своей эпохи; 7) смысловое содержание основных философских понятий (бытие, человек, идеальное, материя природа и т. д.), характерное для определенных исторических типов парадигм социального знания; 8) смысловое содержание понятий «образование» и 9) «педагогическое образование» в связи с развитием философии и сменой исторических типов парадигм социального знания.

Данная интегральная схема, с нашей точки зрения, позволит представить целостную картину развития образования в связи с развитием общества, философии, социального знания и науки.

1. ТИПЫ ОБЩЕСТВА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ КОЭВОЛЮЦИИ ПРИРОДЫ И ОБЩЕСТВА

Архаическое общество: превращение природной биопсихической энергии организма человека в социальные силы – возникновение общества и человека. Присваивающее хозяйство. Социальная однородность членов первобытного коллектива: первобытный «коммунизм». Единство кровнородственной и социальной организации общества. Господство мифологического мышления	Аграрно-традиционное общество: превращение энергии биосферы Земли в социальные силы и источники развития общества – появление земледелия и скотоводства. Циклический характер общественного производства и социальной жизни. Производящее хозяйство. Прибавочный продукт. Социальное неравенство, кастово-сословная социальная структура. Государство как система управления обществом. Приверженность традициям в духовной жизни. Доминирование космоцентрического и теоцентрического типов мировоззрения в общественном сознании				Техногенное общество: превращение космических сил природы в социальные силы и источники развития общества (пар, электричество, химические процессы, ядерная энергия). Резкое ускорение социально-экономического развития. Расширенное воспроизводство. Классовая социальная структура. Взаимодействие гражданского общества и государства в управлении обществом. Приоритет новаций над традициями в духовной жизни. Проекты модерна. Доминирование научного типа мировоззрения		
	1 этап	2 этап	3 этап	4 этап	1 этап	2 этап	3 этап
ок. 40 тыс. л. назад – ок. 10 тыс. л. назад: формирование надбиологического регулирования биопсихической жизни в условиях род. строя; контрол. инстинктов самосохранения и продолж. рода надбиологическими ценностями. ок. 10 тыс. л. назад – ок. 6 тыс. л. назад кризис арх. общ-ва: Кризис присваивающего хозяйства. Неолитическая революция и формиров. предпосылок появления агр.-тр. общества	Зарождение первых гидравлических цивилизаций по берегам великих рек (Нил, Тигр и т. д.): 5 тыс. до н. э. – IX в. до н. э.	Осеевое время: расширение ареала распространения агр.-тр. цивилизаций IX в. до н. э. – IV в. на Востоке до XIX в.	Великое переселение народов в Евразии. Распростр. агр.-тр. общ-ва на восток и север Евразии: V–XIV вв.	Кризис агр.-тр. общества в Западе. Европе: XIV – перв. пол. XVII в. Аграр. перенаселение. Эпоха географ. открытий. Религиозные войны	Доиндустриальный: формирование социальных и культурных предпосылок для промышленного переворота XVII–XVIII вв.	Возникновение и развитие индустриального общества. Промышленные революции. Распространение техногенного общества по всем регионам земного шара: XIX – перв. половина XX в.	Кризис техногенного общества. Возникновение глобальных проблем. Экологический кризис. Нарастание угрозы глобальной катастрофы: втор. половина XX – нач. XXI в.

2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ТИПЫ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Мифологический		Космо-центрический	Теоцентрический	Научный	
				Научно-антропоцентрический	Научно-антропокосмический (формирующийся)
1) синкретизм мифологического сознания; 2) отсутствие границ между естественным и сверхъестественным; 3) образный язык мифа; 4) магия, тотемизм, анимизм; 5) отсутствие каузальных объяснений природных процессов; 6) отсутствие доказательства того, что в мифе утверждается. Миф как способ познания и самопознания архаического общества	Кризис мифологического мышления. Стремление упорядочить мифологические сказания, построить иерархию богов. Миф как легитимация зарождающегося социального неравенства	Политеистические религиозные представления. Природа, общество и человек рассматриваются как составные элементы космического целого, подчиняющиеся его общим Законам: Дао, Кармы, Логоса	Монотеистические религиозные представления. Доминирующая роль религии в общественном сознании. Идея Бога-творца. Противопоставление Бога и мира. Человек как образ и подобие Бога и венец божественного творения. Культ Откровения Бога – Священного Писания. Провиденциализм в понимании истории общества и личной судьбы человека	Секуляризация общественного сознания. Автономизация форм общественного сознания: науки, искусства, морали, религии. Доминирование науки как исторического типа мировоззрения в общественном сознании. Понимание науки как способа господства человека над природой: знание – сила. Антропоцентризм как концепция бытия. Классическая, дисциплинарно организованная и неклассическая наука как формы научного мировоззрения	Формирование постнеклассической науки как современной формы научного мировоззрения и рациональности. Постнеклассическая наука как способ решения глобальных проблем современности. Антропокосмизм как современная концепция бытия

3. ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ, ОБОСНОВЫВАЮЩИЕ НОВЫЕ ТИПЫ МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ПАРАДИГМЫ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
–	–	IX в. до н.э. – III в. до н. э. Появление первых философских учений. Др. Восток: Индия – Упанишады, Буддизм, классич. и неклассич. школы инд. философии. Китай – Конфуций, Лао-Цзы, Сюнь-Цзы. Космоцентрический характер восточной философии. Традиционализм вост. филос. мысли. Особенности формир. древнегреч. полисной демократии. Становление полис. демократии и натурфилософия досократиков (кон. VII – перв. пол. V в. до н. э.). Школа софистов и классич. древнегреч. философия (Сократ, Платон,	Идейные предпосылки формирования буддизма как мировой религии. Античные (Платон, Аристотель, неоплатоники) и ветхозавет. источники христианства и ислама. Христианство как синтез культур. Апологетика, патристика, схоластика как этапы развития средневеков. фил-фии. Ранняя схоластика V–X вв. Высокая схоластика XI–XIII вв. (Альберт Великий, Ансельм Кентерберийский, Фома Аквинский). Поздняя схоластика XIV–XV вв. Д. Скотт, У. Оккам, М. Экхарт, Р. Бэкон. Философия эпохи Возрожд. XIV–XVI вв. Итальян. Возрожде-	Философия XVII в. (Р. Декарт, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Б. Спиноза) как переосмысление итогов и результатов Реформации и коперниканской науч. револ. Формир. идей классич. науки и естественно-правовой парадигмы соц. знания. Формир. научно-антропоцентрического типа мировоззрения. Критика великих метафизических концепций XVII в. Д. Локком, И. Ньютоном и Г. Лейбницем. Формир. идей европейского Просвещения XVIII в. Критика христианства Вольтером, материализм П. Гольбаха, А. Гельвеция, Д. Дидро, соц.-фил-	Нем. классич. фил-фия кон. XVIII – нач. XIX вв. Формирование идей культуро-исторической парадигмы соц. знания и эволюционизма в естествознании. Критика панлогизма Г. В. Ф. Гегеля А. Шопенгауэром, С. Кьеркегором, О. Контом и К. Марксом. Формир. неклассич. философии вт. пол. XIX – нач. XX вв. Роль марксизма в идейной подготовке соц. револ. перв. пол. XX вв. (1917–1968 гг.).	Философия XX в. как процесс осмысления итогов и последствий научных и соц. револ. перв. пол. XX в. Феноменология–экзистенциализм–герменевтика: от «фундаментальной» онтологии к критике универсалий культуры техноген. общ-ва. Позитивизм–неопозитивизм постпозитивизм как критика теоретич. оснований позитивистской фил-фии. Марксизм–неомарксизм–постмарксизм как переосмысление теоретич. принципов классич. марксизма. Постмодернизм как завершение фил-фии XX в. Идейные предпосылки эколого-футурологич. парадигмы соц. знания: 1) критика универсалий культуры техноген. общ-ва в классич. работах К. Маркса, Ф. Ницше и М. Хайдеггера; 2) идеи русского космизма XX в. и их развитие в работах советских	

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
		Аристотель) и расцвет полис. демократии (втор. пол. V – кон. IV в. до н. э.). Философия эллинизма (скептики, стоики, эпикурейцы) и закат полис. Демократии (III в. до н. э. – III в. н. э.). Неоплатонизм (Плотин, Порфирий, Прокл) как выражение кризиса античной цивилизации. Кризис космоцентрического мировоззрения в работах представителей классической древнегреческой философии и неоплатонизма	ние XIV – пер. пол. XV в. Л. Бруни, Л. Валла, Н. Кузанский. Флорентийские неоплатоники. Северное Возрожд. вт. пол. XV – нач. XVI вв. (Д. Колет, Т. Мор, Э. Лефевр д'Этапль, И. Рейхлин, Эразм Роттердамский). Фил-кая мысль поздней схоластики и Возрожд. как идейная подготовка Реформации и коперниканской науч. рев-ции. Первый постмодерн: М. Монтень, Ж. Шаррон, П. Бейль. Идеи религиозного скептицизма и секулярности	ские концепции Ш. Монтескье и Ж.-Ж. Руссо. Роль европ. Просвещения в идейной подготовке соц. рев-ций в Европе и Америке кон. XVIII – перв. пол. XIX вв. (1776–1848 гг.). Второй «постмодерн» европ. романтизм кон. XVIII – нач. XIX вв. Критика рационализма Просвещения		фил-фов (Н. Ф. Федоров, В. С. Соловьев, В. И. Вернадский, Н. Г. Холодный, Н. Н. Моисеев); 3) критика логоцентризма, европоцентризма и историцизма в работах фил-фов постмодернистов Ж. Деррида, Ф. Лиотара, Ж. Делёза; 4) критика техноген. общ-ва в работах представителей Римского и Будапештского клубов (А. Печчеи, А. Кинг, Э. Ласло); 5) критика позднего капитализма в работах Г. Маркузе, Т. Адорно, Ю. Хабермаса; 6) современ. критич. социология (И. Валлерстайн, З. Бауман, А. Бадью); 7) идеи синергетики (И. Пригожин, Г. Хакен, С. Курдюмов)	

4. ПАРАДИГМЫ ИСТОРИЧЕСКИХ ФОРМ КУЛЬТУРЫ И СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космо-центрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
Миф как способ укрепления единства рода. Играет прогрессивную роль в становлении человеческого общ-ва	Миф как обоснование власти восточ. деспотов и соц. неравенства. Кризис мифологич. парадигмы соц. знания	Общ-во как составная часть целостного Космоса. Циклический характер развития и функционирования общ-ва. Выводимость законов функционирования общ-ва из вечных законов косм. порядка (Дао, Кармы, Логоса). Акцент на вечности соц. иерархии и соц. порядка, укорененных в иерархии и порядке Космоса	Формы теоцентрической парадигмы социального знания: буддизм, христианство, ислам. Особенности христ-ва как мировой религии. Возникновение христ-ва как духовная революция античного общества. Догматизация христ-кого вероучения и иерархизация христ-кой церкви в эпоху поздней Римской империи. Превращение католич. и православ. церквей в условиях аграрно-традиц. общества в духовный и светский оплот существующего соц. порядка. Противоречивость христ-ва как теоцентрич. парадигмы соц. знания: 1) отказ от существующего соц. порядка как проявления господства «князя мира сего» и апологетика соц. иерархии и неравенства как воплощения вечного мирового порядка созданного Богом мира; 2) идея богоподобности человека и концепция первород-		Десакрализация обществознания. Общ-во и гос-во как результат сознат. деятельности чел-ка. Образец социального знания – математика. Теория обществен. договора. Концепция естеств. прав чел-ка. Идея правового гос-ва и разделения властей. Обоснование революционных изменений неразумного общ-ва. Идея общественного прогресса как результат Просвещения. Цель общественного развития – формирование разумного обществен. устройства («Царства Разума»).	Противопоставление наук о природе наукам о культуре. Несводимость законов общ-ва к законам природы. Общ-во как развивающаяся система. Четкое разграничение общ-ва и гос-ва. Идея гражданского общ-ва. Гос-во как продукт исторического развития общ-ва. Права чел-ка как продукт исторического развития. Историзм как основной метод познания социальных явлений	Идея Большой или Универсальной истории. История человечества как этап эволюции Вселенной. Основные характеристики эколого-футурологической парадигмы соц. знания: философия как критическая рефлексия над универсалиями культуры техногенного общества; антропокосмизм как современная концепция бытия, постнеклассическая наука как новый тип научного мировоззрения; футуросинергетика

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космо- центрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно- правовая)	Культуро- историческая	Эколого- футурологическая
			ного греха и изначальной пад- шести человека; 3) идеал христи- анского братства и сакрализация жесткой церковной иерархии; 4) акцент на духовной свободе, свободном выборе верующего и притязания на духовное господство и подавление инакомыслия; 5) обращение к активности человека как «соратника» Бога и апология пассивной смиренности и ожидания чуда «второго» при- шествия; 6) «Царство Божье» как идеал человеческого братства и солидарности на Земле и как потустороннее воздаяние. Возможность идеологии социаль- ного протеста на основе христиан- ства. Консервативно-охранитель- ное и радикально-революционное направления в истории социаль- ной мысли христ-ва				и мир-системный анализ как методо- логия современ- ного соц. познания, глобальная соци- альная демократия как идеал общест- венного развития; диалог культур как основа духовного развития общ-ва

5. ИСТОРИЧЕСКИЕ ТИПЫ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
–	–	Восточная преднаука: 1) отсутствие теоретич. ориентации знания, нацеленность на непосредственные практич. действия; 2) традиция как основа знания; 3) кастовая наследственность в овладении знанием; 4) неразвитость критич. рефлексии над деятельностью; 5) акцент на решении прикладных задач; 6) отсутствие систематики и обоснованности знаний	Античная преднаука: 1) формирование теоретических оснований научного знания (пример геометрии Эвклида), частные науки как следствия Метафизики; 2) критическое отношение к традициям; опыт философских дискуссий; 3) философские школы: собрание людей для поиска истины как прообраз научных школ; 4) приоритет теоретической рефлексии над практической деятельностью; 5) акцент на решении теоретических задач; 6) формирование первых научных систематик (система знаний Аристотеля). Теоретическая созерцательность античной науки. Качественная физика, отсутствие экспериментального, математического естествознания.		Классическая наука XVII–XVIII вв.: 1) идея суверенности познающего разума (<i>cogito</i> Р. Декарта); 2) объективность знания достигается, когда из описания и объяснения исключается все то, что относится к субъекту познавательной деятельности (принцип сомнения Декарта, критика идолов Ф. Бэкона); 3) идеал познания – в построении окончательной абсолютно истинной картины природы механицизм Р. Декарта и И. Ньютона); 4) поиск очевидных онтологических принципов (Р. Декарт – сведение материи к протяженности,	Дисциплинарно организованная наука: 1) специальные картины природы (в химии, биологии, физике электричества), несводимые к механистической картине мира; 2) дифференциация дисциплинарных норм исследования, не редуцируемых к тем нормам, которые имелись в арсенале механистического естествознания. Четкое разграничение наук о природе и наук о культуре. Методологическое разграничение объяснения и понимания. Формирование понятий о специфике социального познания и закономерностях общественного развития. Дифференциация обществознания; появление политэкономии, социологии, политологии, психологии. Научная революция конца XIX – начала XX в. Теория относительности А. Эйнштейна, кванто-	Постнеклассическая наука: 1) осмысление историчности не только научных картин мира, но и самих идеалов и норм научного знания (концепция парадигм и научных революций (Т. Кун); 2) социальные последствия и условия существования науки; 3) включение ценностного подхода в научных исследованиях при описании и исследовании объектов науки (экологическая этика); 4) все объекты науки рассматриваются в их историческом развитии (глобальный эволюционизм); 5) междисципли-

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
			Преднаука в эпохи Средневековья и Возрождения. Разбожествление природы в теоцентрической картине мира. Natura naturata и natura naturans. Появление первых механистических концепций в философии позднего Средневековья: Уильям Оккам, Николай Орем, Альберт Саксонский. Идеи опытного математического естествознания (Роджер Бэкон). Накопление эмпирического знания о мире. Великие географические открытия. Зачатки экспериментального метода в работах Леонардо да Винчи. Идеальная подготовка Коперниканской революции: У. Оккам, Н. Кузанский. Научная революция Коперника. Развитие идей Коперника в работах И. Кеплера. Эксперимент и математическая обработка данных в работах Г. Галилея		И. Ньютон – сведение материи к веществу, обладающему массой покоя). Классический тип рациональности: акцент на предметной стороне познания, объектив, параметры познания; естественно-науч. познание как образец для обществознания; юриспруденция как основная дисциплина наук об обществе. Научные революции конца XVIII – перв. пол. XIX вв. Открытия в области электричества Кулона, Вольты, Фарадея. Первые идеи эволюции в биологии (Ж. Б. Ламарк), эволюционизм в геологии (Ч. Лайель), закономерности химических процессов (А. Лавуазье)	вая механика Н. Бора, В. Гейзенберга. Неклассическая наука: 1) отказ от онтологизма, понимание относительности картин мира (теория относительности Эйнштейна – зависимость картин мира от координат наблюдателя); 2) истинность разных теоретических описаний одной и той же объективной реальности (принцип дополнительности Н. Бора); 3) устанавливается взаимосвязь между онтологическими постулатами науки и характеристиками метода, посредством которого познается объект (принцип неопределенности В. Гейзенберга). Неклассический тип рациональности: учет связей между знанием об объекте и знанием о средствах деятельности с ним. Научная революция середины XX в. – кибернетика (Н. Винер), молекулярная генетика (Дж. Уотсон и Ф. Крик), революция в астрофизике	плинарные исследования человеко-размерных систем (экосистем); 6) постнеклассическая рациональность: учет соотношения наличных знаний об объекте не только со средствами деятельности с ним, но и с ценностно-целевыми установками познания; нелинейность и неравновесность, эволюционный подход; научная рациональность как открытая, нежесткая, мягкая, нестрогая

6. ПРОЕКТЫ МОДЕРНА

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космо-центрическая	Теоцентрическая			Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
–	–	–	–	1. Реформация. Проект модерна подготовлен философской мыслью поздней схоластики (У. Оккам, М. Экхарт, Д. Скотт) и философией эпохи Возрождения (Л. Валла, Эразм Роттердамский, И. Рейхлин). 1) отриц. посредств. роли церкви между чел. и Богом; идея всесвятства (разруш. средневеков. иерархизма); 2) идея мирской аскезы (дух капитализма); 3) отрицание схоластич. фил-фии (путь к новой науке). Субъект преобразований: светские сословия. Эпоха ранних буржуазных революций (1517–1649 гг.). Становление соц. структуры техноген. общ-ва	2. Просвещение. Проект модерна подготовлен классической европейской философией XVII в. (Р. Декарт, Т. Гоббс, Д. Локк, Г. Лейбниц). 1) секуляризация обществ. мысли; гос-во и общ-во как результат деятельности самих людей (обществ. договор); 2) концеп. неотчуждаемых естественных прав чел-ка (свобода, равенство, собственность); 3) концеп. парламентаризма, раздел. властей, подчин. исполн. власти законодатель. – становлен. полит. организ. техноген. общ-ва. Субъект преобразов. – третье сословие. «Век революций» (1776–1848 гг.)	3. Марксизм. Проект модерна подготовлен – нем. классич. филос. конца XVIII в. – нач. XIX вв. (Кант, Гегель, Фейербах), утопич. социализм, классич. политэкономия. 1) идея социального освобождения и равенства; социальные права чел-ка; 2) контроль общ-ва над развитием производства и распределения материальных благ; 3) реальный гуманизм (развит. каждого как условие развит. всех). Субъект изменений – пролетариат в национал. гос-вах Запада и Востока. Эпоха революций (1917–1968 гг.)	Новый проект модерна. Источник – филос. мысль XX в.: неомарксизм, русский космизм, альтерглобалистские теоретики и экологические движения. 1) идея глобальной социальной демократии; 3-е поколение прав чел-ка; 2) концепции козволюции и ноосферы; 3) идея диалога культур. Субъект изменений – глобальное человеческое сообщество

7. ОСНОВНЫЕ ФИЛОСОФСКИЕ ПОНЯТИЯ

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
Философия							
Нет понятия. Мудрость как коллективное достижение рода. Заветы предков, отраженные в мифе	Мудрость достигается отдельным индивидом. Понятия <i>даршаны</i> и <i>чжи</i> . Особенности понимания «философия» в древнегреч. фил-кой мысли. Отождествление фил-фии и метафизики в классич. антич. фил-фии. Предпосылки превращения понятия фил-фии в понятие теологии в поздн. эллин. фил-фии	Проблемы взаимосвязи Откровения и разума, истин рациональных и сверхразумных, теологии и философии в средневековой философии. Философия и обоснование Реформации как проекта модерна	Философия как методология, обоснование и итог научного познания. Кризис метафизики. Философия Просвещения как идейно-теоретическое основание проекта модерна		Отличительные характеристики понимания философии в классическом и неклассическом типах философствования. Роль философии в формировании марксизма как проекта модерна. Формирование основных философских дисциплин и на их основе философских направлений XX в. Философия XX в. как осмысление кризиса техногенной цивилизации	Философия как критика универсалий культуры техногенного общества. Философия и новый проект модерна	
Бытие							
Антропоморфизм и анимизм в понимании бытия	Космос как сочетание бытия и небытия. Переход одного в другое в восточной фил-фии. Поворот в понимании бытия в древнегреч. фил-фии. Единство бытия и мышления в фил-фии	Бог как основа существования. Бытие творящее и бытие сотворенное	Противопоставление субъекта и объекта в классич. европ. фил-фии XVII в. как следствие кризиса теоцентрического мировоззрения. Формирование антропоцентрического		Поворот в понимании бытия в нем. классич. фил-фии. Бытие субъекта определяет бытие объектов. Априоризм И. Канта, диалектика Я и не-Я И. Г. Фихте, абсолютный идеализм Ф. В. Шеллинга,	Антиномии критики антропоцентризма в философии феноменологии и экзистенциализма. Формирование антропокосмичес-	

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая		
	Парменида. Бытие подлинное и неподлинное в классич. древнегреч. фил-фии		подхода к бытию (cogito Декарта). Проблема познания объектов в философии XVII—XVIII вв.	феноменология духа Г. В. Гегеля. Доминирование антропоцентризма в концепции бытия. Первые критики антропоцентр. подхода к бытию: Л. Фейербах, С. Кьеркегор. Понятие общественного бытия К. Маркса	кой концепции бытия в философии русского космизма и западного холизма. Следствия антропокосмической концепции бытия: идеи ноосферы, коэволюции, экологического императива		
Философский метод							
Нет границ между естественным и сверхъестественным. Практическая деятельность и магия	Дао, Карма, Логос как вечные законы космического целого. Способы деятельности человека как формы соответствие ритмам и циклам космоса. Социокультурные предпосылки формирования понятий диалектики и метафизики в древнегреческой фил-фии. Метафизика как выявление вечных, сверх-	Слияние понятий метафизики и теологии в средневековой философии. Метафизика (теология) как учение о вечных атрибутах Бога. Средневековая диалектика как способ апологетики теоцентрических учений	Проблема метода в фил-фии XVII в. как следствие секуляризации научного знания. Появление понятия онтологии. Попытки построить метафизические концепции на основании достижений научного знания (Декарт, Спиноза, Гоббс, Лейбниц). Кри-	Роль немецкой классической философии в разработке диалектических учений. Социокультурные условия доминирования диалектики в философии второй половины XIX в. Особенности марксистской диалектики. Диалектика как методология познания социальных процессов	Плюрализм философской методологии в XX в. как осознание и выражение кризиса техноген. цивилизации. Социокультур. предпосылки формирования синергетики как общенаучной методологии в		

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
		чувственных основ бытия. Диалектика как способ обоснования метафизики			зис метафизики в философии XVIII в. (Локк, Ньютон, Юм)		конце XX в. – нач. XXI в. Синергетика как форма распр. диалектич. мышления в сфере естественно-науч. познания. Синергетика и футурология. Футуросинергетика как следствие антропокосмич. концепции бытия и как современ. метод познания соц. явлений
Пространство и время							
Мифологические представления о пространстве и времени	Вечность пространства и циклическая повторяемость времени	Сотворенность пространства–времени. Идея необратимости времени	Субстанциональная теория пространства и времени. Субстанции как формы бытия	Реляционная концепция пространства–времени Эйнштейна. Формы бытия и пространственно-временные характеристики	Эволюционные концепции пространства–времени. «Сжатие» социального пространства–времени в современ. эпоху		

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно-правовая)		Культуро-историческая	Эколого-футурологическая	
Материя							
Нет понятия	В восточной философии нет жесткого противопоставления духа и материи. Причины появления понятия материи как аналога небытия в философии Платона. Материя как пассив. возможность существования вещи (Аристотель). Вечность материи в философии Аристотеля. «Качественная физика» Аристотеля	Идея сотворенности материи и материального мира в теоцентрических философских концепциях	Коперниканская научная революция и учение о материи Р. Декарта. Формирование математического естествознания. Идеи многокачественности материи (Ньютон, Локк) и французский материализм XVIII в.		Научная революция конца XVIII в. – перв. пол. XIX в. Идеи эволюционизма в области биологии. Изменение представлений о материи. Материалистическое учение К. Маркса и Ф. Энгельса	Научные революции XX в. Концепция динамических систем И. Пригожина. Принцип глобального эволюционизма	
Человек							
Человек в системе мифологического мировоззрения не выделяет себя из природы, рассматривая природные объекты как своих предков (тотемизм). Более	Человек рассматривается как часть космического целого, управляемого единым законом космического целого (Дао, Карма, Логос). Лишь познавая и следуя этому закону с помощью разума, человек освобождается от случай-	Человек рассматривается как образ и подобие Бога, венец творения, как высшее начало в сотворенном Богом мире, как хозяин природы. Но в то же время он является существом, подчинен-	Постепенная секуляризация учений о человеке. Человек рассматривается как часть Природы, но такая ее часть, которая наделена разумом, позволяющим человеку контролировать		Отрицается естественность, «природность» разума человека. Его разум является следствием развития и рефлексии Мирового разума, абсолютной идеи или культуроисторического развития человечества. Начинают	Кризис концепций антропоцентризма: идеи сверхчеловека (Ф. Ницше) и богочеловечества (В. Соловьев). Критика идей антропоцентризма в фило-	

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно- правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футуро- логическая		
того, он рассматривает себя как низшее начало, подчиненное антропоморфным силам природы (анимизм), контролировать которые он может лишь в своем воображении (магия)	ностей стихийных сил природы. В человеке выделяется высшее (разум) и низшее (тело) начало. Эти начала противопоставляются в классической древнегреческой философии. Это противопоставление позволяет рассматривать человека как причастного миру идей и выделять его из космического целого	ным законам Бога. Поэтому все зло как в самом человеке, так и в отношениях между людьми происходит вследствие отпадения человека от Бога, искажающее богоподобную природу человека. Греховность человека в основном коренится в его плотском начале, которое воздействует на его душу. Отсюда проистекает аскетизм средневекового христианства. В эпоху Возрождения подчеркивается богоподобность человека и затушевывается его падшесть. Поэтому многими мыслителями эпохи Возрождения реабилитируется плотское начало в человеке В уче-	стихийные процессы природы как вне себя (наука), так и внутри своей собственной природы (право). Человек не нуждается в помощи Бога – формируются философские основания антропоцентризма. Однако поскольку разум также свойственен природе человека, то законы разумного поведения человека рассматриваются как законы природы. Разум естествен, природа разумна	господствовать представления о том, что всем своим достижениям человек обязан себе самому. Он хозяин всего сущего на Земле. Торжество идей антропоцентризма. При этом все зло в человеке является следствием противоречий его социально-культурного бытия. Отсюда господство идеи о преобразовании сущности человека через изменение социальных отношений	софии экзистенциализма и феноменологии. Космическое призвание человека в философии русского космизма. Человек начинает рассматриваться не только как объект и вершина эволюции вселенной, но и как субъект этой эволюции. Отсюда идея ноосферы как нового витка развития природы. Современное человечество как точка бифуркации: или исчезновение человека, или через преобразование его отношений к при-		

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая	
			ниях деятелей Реформации все в большей степени греховность человека рассматривается как следствие социальных отношений далеких от принципов христианского братства. Отсюда провозглашается идея социальных изменений				роде и социальных отношений – выход к новым перспективам его собственного развития
Идеальное (сознание)							
Нет понятия	В восточной философии нет жесткого противопоставления идеального и материального. Это противопоставление появляется в философии Платона. Противопоставление мира идей (как высшего) миру материальных вещей (как низшего)	Единство идеального (замысла, Откровения) и материального (сотворенного, проявленного в Боге)	Дуалистические концепции противопоставления идеального и материального как следствие секуляризации научного знания. Решение проблемы взаимосвязи идеального и материального: Б. Спинозой – субстанционализм, Г. Лейбницем – предустановленная гармония, ма-	Решение проблемы идеального в немецкой классической философии: индивидуальное сознание как отображение Абсолютной идеи. Сознание (идеальное) как продукт общественного развития в концепции марксизма	Холотропная концепция сознания. Идеальное как порождение эволюции материального и как способ преобразования и гармонизации материального мира. Антропный принцип		

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
					териализмом – сознание как свойство материального		
Личность							
Нет института и понятия личности	Характеристики личности определяются ее положением в космической иерархии: принадлежностью к касте или сословию. Этимология понятий благородный и подлый. Социальное неравенство и иерархия рассматриваются как следствие космической иерархии и гармонии	Противореч. теоцентрической концепции личности – с одной стороны, равенство всех перед Богом, богоподобность личности, с другой – сакрализация социального неравенства как следствие космического порядка созд. Богом мира. Отсюда следует возможность соц. протеста в христве (Реформация) и проповедь смирения перед существ. соц. порядком. Первое право человека в реформационном движении – право свободного вероисповедания, личного поиска веры.	Идея самодостаточности личности. Принцип индивидуализма. Граждан. и полит. права чел-ка		Социальная природа личности. Социальные права чел-ка		Идея уникальности и космического предназначения личности. Третье поколение прав человека: экологические права, право на уникальное и свободное саморазвитие, право на овладение всей культурой человечества

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно- правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футуро- логическая
Смысл жизни							
Мертвые (заветы предков) определяют жизнь живых. Смысл жизни в подчинении и выполнении этих заветов	Идея вечного круговорота, переход от бытия к небытию и от небытия к бытию. Идея реинкарнации. Смысл жизни в следовании вечным законам космического целого (Дао, Карме, Логосу)	Земная жизнь как подготовка к вечной жизни. Смысл жизни в следовании заветам Откровения, открывающим дверь в будущую вечную жизнь	Осознание самоценности земной жизни. Смысл жизни – счастье в земной жизни и надежда на жизнь вечную		Осознание трагедийности бытия человека: биологическая смерть индивидуального организма как закон биологической эволюции и бесконечные возможности духовного развития человека как закон исторического развития человечества. Смысл жизни заключается в самоосуществлении всех задатков и способностей личности		Профанация жизни и смерти в массовом сознании современ. буржуаз. техноген. общ-ва. Жизнь как функционирование и рост капитала. Смерть лишается своего социального значения. Новое решение проблемы жизни и смерти в философии русск. космизма. Идея победы над смертью и воскрешения: от фантастической утопии к научной проблеме. Синтез смысла жизни отдельной чел-кой лич-

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
							ности и смысла истории чел-ва. Если смысл истории чел-ва заключается в полной победе над смертью, то смысл жизни чел-кой личности заключается в том, чтобы история чел-ва не закончилась позорным крахом, а вышла на новый виток своего развития, в котором и будет осуществлена победа над смертью
Познание							
Нет выделения самой проблемы познания. Единство познавательно-практической деятельности	Осознание самой проблемы познания и отличия познания от повседневной практической деятельности. Познание как созерцание	Познание как созерцание (чувственное и рациональное) законов устройства мира, созданного Богом.	Познание как созерцание (чувств. и рац.) вечных законов природы и общ-ва. Секуляризм. гносеологич.	Познание как процесс деятельности «Я», абсолютного духа в немецкой классической философии; прак-	Познание как диалог между человеком и природой. Осознание негативных		

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно-правовая)		Культуро-историческая	Эколого-футурологическая	
	цание вечных законов космич. целого (Логоса, Дао, Кармы). Интуитивно-созерцательный характер познания чел-ка в восточ. фил-фии. Формирование теоретической познавательной установки в древнегреч. фил-фии. Теория как рациональное созерцание.	Постановка проблемы взаимосвязи и взаимоограничения веры и знания. Верую, потому что абсурдно (Тертуллиан). Верить, чтобы знать (Августин). Знать, чтобы верить (Абеляр). Теория двойствен. истины (Сигер Брабантский). Гармонизация веры и разума (Фома Аквинский). Проблема познания в поздней схоластике: жесткие разграничения функций веры (необходимость спасения души) и знания (устройство человека в посюстороннем мире). Познание как естественная магия в эпоху Возрождения	учений в европ. фил-фии XVII – XVIII вв. «Cogito, ergo sum» Р. Декарта и формиров. антропоцентр. установки в области гносеологии. Спор об источниках познания: рационализм и сенсуализм. Формир. представлений о практ. использ. результатов познания. «Знание – сила». Знание как источник контроля над стихийн. силами природы и способ изменения соц. отношений		тики саморазвития общества в марксизме). Дialeктика чувственного и рационального в процессе познания. Творческий характер познавательной деятельности человека	последствий безграничной экспансии человека и необходимость ценностной установки процесса познания. Антропокосмический подход к процессу познания	

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
Истина							
Как коллективное установление мифа. Синкретизм общественного сознания. Нерасчлененность веры, истины добра и красоты	Истина как плод индивидуальных интуитивно-интеллектуальных усилий философа-мудреца в постижении вечных законов космического целого (Дао, Логоса, Кармы). Осознание единства веры и разума, добра и гармонии. Интуитивно-созерцательный характер истины в восточ. фил-фии и рационально-созерцательный характер истины в древнегреч. фил-фии	Единство добра, гармонии и истины в Боге-творце. Теол. корни репрезентативной концепции истины: согласование идей человеческого разума и замысла Творца. Истины разумные и сверхразумные в концепциях Фомы Аквинского и поздней схоластики. Интуитивистские концепции истины в эзотерических учениях эпохи Возрождения	Секуляризация репрезентативной теории истины в философии XVII–XVIII вв. Противопоставление веры, истины, добра, красоты (гармонии). Формирование автономных форм общественного сознания: науки (истина), религии (вера), искусства (красота–гармония), морали (добро)	Критика репрезентативной концепции истины: интуитивистская, прагматическая, когерентная, диалектическая концепции истины. Истина как результат деятельности человека и общества	Осознание неадекватности в современную эпоху автономии науки, морали, искусства и веры в философии постмодернизма. Критика сциентизма, морализаторства, поэтизма и религиозного фундаментализма. Противопоставление иррациональной и рациональной веры. К новому синтезу истины, добра, красоты и рациональной веры		

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно- правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футуро- логическая		
Наука							
Нет понятия	Представление о науке как о сборнике рецептов для практической деятельности в восточных культурах и философии. Зарождение теоретической установки познания в античной философии. Наука как следствие метафизики	Подчиненность научного познания теологической метафизике в средневековой философии. Автономизация научного знания по отношению к теологии в поздней схоластике. Наука как естественная магия в эпоху Возрождения	Формирование концепции классической науки в работах Р. Декарта, Ф. Бэкона, Д. Локка и И. Ньютона. Доминирование классического типа научного мировоззрения в общественном сознании. Наука как способ овладения силами природы. Аналогия естествоиспытателя со следователем в инквизиционном процессе (Ф. Бэкон)	Дисциплинарно организованное научное знание. Концепция науки как производительной силы общ-ва. Формирование идей неклассич. науки в неклассич. фил-фии втор. пол. XIX – нач. XX вв. и в работах А. Эйнштейна, Н. Бора, В. Гейзенберга. Доминирование неклассич. типа науч. мировоззрения в общественном сознании втор. пол. XX в.	Формирование постнеклассической науки как нового типа научного мировоззрения в науке и философии втор. пол. XX – нач. XXI в. Наука как способ решения глобальных проблем современности		
Общество							
Тотемистические представления о происхождении общества. В мифологических представлениях общество не выделяется как особая часть	Общество как особая часть закономерно функционирующего космоса. Законы космического целого определяют законы общества. Сакрализация сословно-кастовой иерархии. Общественные бес-	Двойственность теоцентрич. концепции общества. С одной стороны, христ-во как духовная революция античности: критика соц. иерархии как царства князя мира	Концепция общественного договора. Общество – государство как продукт деятельности самих людей. Секуляризация общественной мысли	Общество как исторически развивающаяся система. Формирование системы общественных наук. Отождествление общества с национальным государством	Мир-системный анализ, синергетика и концепция коэволюции как источники современного понимания общества и его развития.		

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно- правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футуро- логическая		
природы	порядки объясняются уклонением от вековеч- ных законов космоса и нарушением космичес- кой иерархии	сего (сатаны); в цар- стве Божьем послед- ние в этом мире будут первыми. С другой – сакрализация сред- невека. иерархии сос- ловий как отражение иерархии мира, соз- данного Богом. Воз- можность превраще- ния христ-ва в револю- ционную идеологию. Реформация как пер- вый проект модерна					Общество как подсистема бо- лее общей систе- мы – общества и природы. Отождествление общества и чело- вечества. Общес- тво как неравно- весная, открытая, динамически развивающаяся система. Понятие ноосферы
История							
Случайность чело- веческого сущест- вования. Нет чет- кого выделения прошлого настоя- щего и будущего	Циклический характер развития общества в соответствии с цикли- ческим функциониро- ванием космического целого	Появление историче- ского сознания. Необ- ратимость историче- ского развития: от гре- хопадения через исто- рическую миссию Иисуса Христа к страшному суду и Царству божьему	История как история заблуждений и непра- вильных, с точки зре- ния разума, поступков людей. Критическое отношение к прошло- му человечества. Пре- образование истори- чески сложившихся социальных отноше- ний по законам разума	История как процесс перехода общества как системы от низших состояний к высшим (концепция марксизма)		Концепция ко- эволюции приро- ды и общества. Единство исто- рии природы и истории общест- ва	

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космоцентрическая		Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футурологическая
Природа							
Анимистические представления о силах природы	Природа как живое, порождающее вещи начало	Природа как нечто сотворенное, низшее по сравн. с Богом. Человек – хозяин природы		Природа как механизм, управляемый законами механики Ньютона. Задача науки в овладении механической энергией природы	Материал для культуротворческой деятельности человека	Природа как совокупность динамически развивающихся, незамкнутых и неравновесных систем. Природа как участник диалога с человеком	
Культура							
Нет понятия	Появление термина как свидетельство осознания отличий общества как части космического целого. Но культура должна вторить ритмам космоса	Культура как следование законам Бога. Культура приравнивается к религии		Секуляризация культуры. Возникновение автономии форм культуротворчества: науки, искусства, морали и религии	Ускорение темпов развития культуры (в особенности материальной культуры общества). Осознание исторической сущности культуры и ее принципиальных отличий от законов природы. Формирование и развитие наук о культуре	Осознание кризиса культуры техногенного общества, выражающегося в растущей враждебности культуры по отношению к природе. Диалог культур и концепция ноосферы как способы выхода из кризиса	

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно- правовая)	Культуро-историческая	Эколого-футуро- логическая
Будущее							
Приоритет прошлого над настоящим и будущим. Заветы предков определяют всю жизнь человека и общества	Прошлое определяет будущее через повторение космических циклов	Будущее предсказано в прошлом. Будущее открыто верующему в Священном Писании	Настоящее (законы разума) определяет будущее		Противоречия настоящего определяют будущее развитие общества	Через альтернативы будущего выйти к проблеме настоящего и адекватно узнать прошлое	

8. ПАРАДИГМЫ СТРАТЕГИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	
Совпадение социализации и образования в арх. общ-ве. Отсутствие в архаическом обществе специальных образовательных учреждений для включения подрастающего поколения в систему социальных связей этого общества. Инициация как форма включения индивида в систему родовых связей: физические и психологические испытания; освоение индивидом норм и правил в родовом коллективе, эмпирических знаний, накопленных обществом окружающей природной среде, необходимых навыков для трудовой деятельности. Возникновение различий социализации и образования на первом этапе развития аграрно-традиционного	Первые философские школы в Древнем Китае, Древней Индии и Древней Греции как прообраз нового типа образования, ориентирующегося не на узкую профессионализацию и наследственную передачу знаний, связанных с системами управления и функционирования гидравлических цивилизаций, а подготовку тех людей (сюнцзы, гуру, философов), которые могут постигнуть высшие космические законы – Дао, Кармы, Логоса – и в соответствии с этими законами ставят задачи переустройства и гармонизации соци-	Образование под контролем религиозного мировоззрения и церковных организаций великих мировых религий. Противоречивость принципов образования в теоцентрической концепции средневекового христианства: с одной стороны, в христианстве провозглашается достижимость для каждого человека, к какому бы сословию феодального общества он ни принадлежал, вечных истин, содержащихся в Священном Писании, поэтому в монастырских школах, а затем в средневековых университетах могли обучаться представители всех сословий феодального общества. С другой стороны, поскольку само духовенство превращается в особое сословие, оно проводит жесткий отбор тех, кто может и должен получить соответствующее образование и тем самым влиться в ее ряды; с одной стороны, в христианстве		Процесс секуляризации образования. Доминирующая роль в образовании принадлежит науке. Впервые провозглашается принцип всеобщего начального образования. Противоречия концепции образования в просветительской мысли. С одной стороны, впервые образованию придается большое значение в историческом развитии человечества, с другой – господствует педагогическая утопия о том, что образование (просвещение) само по себе может решить все социальные проблемы, прежде всего, устранить социальное неравенство, где господствует частная собственность. С одной стороны, цель образования заключается в развитии личности каждого человека, с другой – образование сравнивается с фабрикой, где идет обработка сырого материала по заданному образцу. С одной стороны, целью	Идеи демократизации образования. Формирование идей всеобщего и доступного образования. Главные проблемы образования на пороге XXI в.: если раньше процесс образования задавался рамками существующей культуры, то в наше время образование призвано закладывать основы будущего развития культуры; если раньше роль учителя заключалась в трансляции ценностей культуры, то в настоящее время его роль заключается в том,	

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро- историческая		
общества. Характерные черты знания и образования в «гидравлических» обществах: 1) отсутствие теоретической ориентации знания, нацеленность на непосредственных практические действия; 2) традиция как основа знания; 3) кастовая наследственность в овладении знанием; 4) отсутствие критической рефлексии над основами знаний и моральных принципов, доминирующих в обществе; 5) акцент на решение прикладных задач, транслируемых через образование, знания; 6) отсутствие систематики и принципов обоснования знания	альных отношений. Ориентация этих школ не на заветы предков (миф), а на разум учителя и ученика в постижении космических законов. Идея иерархического космоса исключает доступность для каждого человека познания этих законов	провозглашается, что все истины веры содержатся в Священном Писании, которое понятно для любого человека, с другой – правом интерпретировать Священное Писание, а следовательно, утверждать во что необходимо верить, чему обучать, а чему нет, обладает духовенство. Всякое иное толкование Писания объявляется ересью и преследуется; с одной стороны, адопматизм раннего христианства, отказ от языческой мифологии, "разбожествление" природы способствуют развитию научного знания. С другой стороны, средневековая богословская мысль, опирающаяся на философскую концепцию Аристотеля, исключает свободу научного творчества, а следовательно, и свободу научного образования. Идея всеобщего духовного образования в период Реформации	образования является не только получение знаний и овладение навыками в практической хозяйственной деятельности, но и нравственное воспитание личности. С другой стороны, господство просветительской иллюзии о том, что знание и практические навыки само по себе ведут к нравственному совершенствованию личности	чтобы научить учиться; если раньше полученного образования (особенно высшего) хватало для будущей профессиональной деятельности учащегося на всю его жизнь, то в настоящее время ему придется учиться и переучиваться всю свою жизнь (идея непрерывного образования)		

9. СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2
Мифологическая	Космоцентрическая	Теоцентрическая	Натуралистическая (естественно-правовая)		Культуро-историческая	
Общественный характер процесса образования: каждый взрослый член родового коллектива обязан участвовать в образовании подрастающего поколения. Система образования нацелена на воспроизводство знаний, умений и моральных ценностей родового общества. Неизменность методов образовательного процесса. Ориентация на пассивность ученика в процессе образования. В «гидравлических» обществах возникает система частного образования. Кастовая наследственность знаний. Сохранение неизменности методов образовательного процесса. Нерелефность, рецептуарность и сакрализация методов образовательного процесса	Философская школа как основной транслятор передачи теоретического всеобщего знания о мире и образовательный центр подготовки будущих философов – учителей жизни. Личностный характер трансляции знаний от учителя к ученику. Определение методов образования с учетом личностных особенностей учителя и ученика. Нацеленность на активность ученика в постижении идей учителя. Допущение возможностей развития учеником идей учителя. Эзотерический характер философских учений и способов их трансляции	Система педагогического образования сливается с системой подготовки священнослужителей. Богословский факультет средневековых факультетов будущих учителей. Lectio, question, disputatio как основные методы педагогического образования. Основные противоречия системы педагогического образования в рамках теоцентрической парадигмы социального знания: догматизированное содержание образования и личностный характер усвоения этого содержания. Плюралистический характер систем педагогического образования в эпоху Реформации. Построение первой системы массового образования	Секуляризация педагогического образования. Философия эпохи Просвещения как теоретическая основа педагогического образования. Выделение трех основных тенденций педагогического образования: 1) учитель как идеологический работник в сфере духовной жизни национального государства; 2) учитель как технолог подготовки кадров для функционирования и развития техногенного общества; 3) учитель как философ, обеспечивающий духовное развитие личности человека и общества. Формирование в середине XIX в. педагогики как специализированной педагогической дисциплины и педагогического образования как специализированной формы образовательного процесса		Разрыв взаимосвязи педагогики и философии в конце XIX – начале XX в. Это приводит к деградации роли учителя как руководителя духовного развития личности и общества. В процессе глобализации учитель утрачивает функции идеологического работника национального государства. Главной функцией учителя становится функция социального технолога для подготовки кадров функционирования и роста техногенного общества. Приоритет в современном педагогическом образовании стандартизации и технологизации образовательного процесса. Кризис техногенного общества и современного педагогического образования. Появление философии образования как поиск путей выхода из этого кризиса	

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ ИСТОРИИ ОБЩЕСТВА	6
1.1. Роль образования в становлении и развитии общества и человека	6
1.2. Понятие культуры. Роль философии в системе культуры	15
1.3. Диалектика взаимосвязи этапов развития общества, исторических форм мировоззрения и культуры, парадигм социального и естественно-научного знания и исторических стратегий образования	26
ГЛАВА 2. ФИЛОСОФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРЫ	49
2.1. Роль философии в развитии (смене парадигм) социального знания и формировании идеалов и принципов образования	49
2.2. Характерные особенности исторических стратегий образования	61
2.3. Социокультурные предпосылки разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX века	79
ГЛАВА 3. КРИЗИС СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОГЕННОГО ОБЩЕСТВА И ОБРАЗОВАНИЕ	96
3.1. Характерные черты, основные этапы и глубинные причины кризиса современного техногенного общества	96
3.2. Кризисные явления в современном образовании как следствия кризиса техногенного общества. Основные черты кризиса образования в современной общественной мысли	117
3.3. Особенности развития философской мысли XX века как идейного источника современной философии образования	134
ГЛАВА 4. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ	146
4.1. Идейные источники и характерные черты эмпирико-аналитического направления в современной философии образования	146

4.2. Идейные источники и пути развития гуманистического направления	160
4.3. Формирование и развитие критико-эмансипаторского и постмодернистского направлений в современной философии образования.....	172
ГЛАВА 5. СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ НОВОЙ – ЭКОЛОГО-ФУТУРОЛОГИЧЕСКОЙ – ПАРАДИГМЫ СОЦИАЛЬНОГО ЗНАНИЯ	185
5. 1. Идейные источники и характерные черты формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания	185
5.2. Задачи образования в рамках эколого-футурологической парадигмы	198
5.3. Диалектика глубинной трансформации современной техногенной цивилизации и радикальных реформ в области образования в XXI веке	210
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	225
ПРИЛОЖЕНИЕ	226

Учебное издание

Бущик Василий Васильевич
Торхова Анна Васильевна
Кузнецов Анатолий Владимирович и др.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

*Учебное электронное издание
локального распространения*

*Корректор О. П. Андриевич
Техническое редактирование и компьютерная верстка О. С. Яворская
Дизайн обложки М. С. Дмитриевич*

Гарнитура Times. 1,83 Mb. Тираж 5 электрон. экз. Заказ 11.

Издатель и полиграфическое исполнение:
Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка».

Свидетельство о государственной регистрации издателя
печатных изданий № 1/236 от 24.03.14.

ЛП № 02330/448 от 18.12.13.

Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

<http://www.bspu.by/universitet/uchebno-izdatelskii-centr>.