

Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Исторический факультет

Кафедра социально-гуманитарных дисциплин

(рег. № _____)

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой

_____ С.В.Зенченко

_____ 2022 г.

СОГЛАСОВАНО

Декан исторического факультета

_____ С.П.Шупляк

_____ 2022 г.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ
ДИСЦИПЛИНЕ**

«ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

для специальностей:

1-02 05 01 Математика и информатика

1-01 01 01 Дошкольное образование

1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь

Составители:

Кузнецов В.В. доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат философских наук, доцент.

Никитина И.Ю. доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат философских наук, доцент.

Рассмотрен и утвержден
на заседании Совета БГПУ «01» 12 2022 г. протокол №3

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка	4
I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	6
РАЗДЕЛ I. Исторические стратегии образования и системы педагогического образования в развитии культуры	6
Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры	6
Тема 2. Педагогика и философская антропология.....	16
Тема 3. Роль педагогического образования в исторических системах образования	17
Тема 4. Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования.....	17
РАЗДЕЛ II. Пути формирования и основные направления современной философии образования.....	18
Тема 5. Кризис современного образования	18
Тема 6. Социокультурные предпосылки формирования философии образования	20
Тема 7. Основные направления современной философии образования	20
Тема 8. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания	22
II. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ	23
Тематика семинарских занятий, тексты и задания к ним	23
III. КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ.....	74
Перечень вопросов к зачету	74
IV. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ	76
4.1. Учебная программа	76
4.2. Литература	95
4.3. Интегральная схема изменения смыслового содержания основных философских понятий в связи с историческим развитием системы образования и организации педагогического образования	97

Пояснительная записка

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 студентом 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.

Учебно-методический комплекс по дисциплине «Философия образования» для студентов БГПУ рассчитан 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.

Основные цели изучения учебной дисциплины «Философия образования», связанные с формированием компетенций:

- формирование у обучающихся интегрального видения роли образования в современном мире;
- формирование основ 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.

Задачей изучения философии образования как учебной дисциплины является формирование у студента предметных и операциональных философских компетенций.

В результате изучения данной учебной дисциплины студент 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.

Операциональные философские компетенции студента предполагают, что он 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 соответствии с вышеуказанными целями и задачами студент при освоении учебной дисциплины «Философия образования» должен *владеть*:

- навыками анализа и оценки педагогических явлений и событий прошлого и настоящего в свете современного научного знания;

- междисциплинарным подходом при решении проблем в сфере образования;

- умением творчески применять философские знания, приобретенные в рамках данной учебной дисциплины, в своей педагогической деятельности.

На изучение учебной дисциплины «Философия образования» в соответствии с учебным планом дневной формы получения образования отводится 72 часа, из них 34 часа – аудиторные, которые распределяются по следующим видам учебных занятий: лекции – 22 часа, семинарские занятия – 12 часов. На самостоятельную работу отводится 38 часов. Форма контроля – зачет.

На изучение учебной дисциплины «Философия образования» в соответствии с учебным планом заочной формы получения образования отводится 10 часов, из них 8 часов – лекции, семинарские занятия – 2 часа; для заочников при сокращенной форме обучения отводится 8 часов, из них 6 часов – лекции, семинарские занятия – 2 часа. Форма контроля – зачет.

I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

РАЗДЕЛ I. Исторические стратегии образования и системы педагогического образования в развитии культуры

Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры

Культура как система норм, правил и ценностей, определяющих воспроизводство человеческого общества. Философия как рефлексия над универсалиями культуры, с помощью которой общество ищет новые пути своего исторического развития. Функции философии.

Применение в XX веке продуктивной аналогии между биокодами, закрепляющими наследственную информацию организмов, и социокодами, закрепляющими накопленный социально-исторический опыт, в результате синтеза знаний (генетика, теория информации, теория систем, семиотика, история, антропология, психология и лингвистика). Понимание человека как существа, бытие которого определено сложным взаимодействием двух типов программ (кодов): генетических, представленных геномом, и надбиологических – социокодом.

Проблема определения понятия культуры. Интегральное понятие культуры в работах В.С. Стёпина как синтез различных подходов (деятельностный, аксиологический, семиотический и др.) к ее исследованию.

Система активности человека как социального существа: деятельность, поведение, коммуникация (общение). Культура как система ценностей, целей, норм, определяющих активность человека как социального существа. Культура как социокод воспроизводства социальной активности человека. Гуманитарные науки как выявление норм, ценностей и правил, управляющих разными сферами социальной активности человека. Иерархическое строение этих норм, ценностей и правил. Понятие универсалий культуры (категорий культуры, мировоззренческих универсалий): онтологии (обобщенные представления о мире, понятия «природа», «пространство», «время» и др.), смысложизненные ориентиры, способы упаковки и трансляции социального опыта, понятия личности, деятельности, истины, добра и зла, справедливости, красоты и т. д.

Возникновение новых форм активности человека как причина кризиса устоявшихся смыслов универсалий культуры и мировоззренческих ориентаций. ***Философия как рефлексия над мировоззренческими универсалиями культуры, обеспечивающая динамику ее развития.***

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, критически осмысливает основания 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.

Философские категории как результат рефлексии над универсалиями культуры. Язык философии: в процессе рефлексии над мировоззренческими универсалиями философия схематизирует и упрощает их, превращает в особые идеализированные (абстрактные) объекты, в понятия (содержание своих категорий), где часто исчезает вся полнота эмоциональных переживаний мира, а упор делается скорее на структуру понимания и осмысления мира. Таким образом, происходит формирование различий в смысловых значениях одинаковых терминов, обозначающих мировоззренческие универсалии или соответствующие философские категории. Отличие философского мышления от обыденного сознания и здравого смысла: «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» (В.С. Стёпин) Хотя философия дана как сущностное свойство бытия человека, развитие этого свойства возможно только через понимание и разрешение проблем, стоящих перед каждым этапом культурного развития человечества.

Из определения философии как рефлексии над мировоззренческими универсалиями культуры вытекают основные функции философии:

1. Систематизация и синтез всех форм знаний о мире и социальной активности человека на определенном этапе исторического развития человечества и на основе этого синтеза выявление смыслов универсалий культуры этого этапа.

2. Критика старых смыслов универсалий культуры.

3. Обоснование новых смыслов универсалий культуры, определяющих ее дальнейшее развитие.

Исходя из данных функций философии, можно выяснить характерные ее черты.

Поскольку философия реализует свои познавательные и объяснительные возможности в форме рефлексии над фундаментальными характеристиками

сознания и универсалиями культуры, то ей присуща принципиальная *рефлексивность*.

В отличие от частных наук, различных формообразований культуры и обыденного сознания философия, как правило, стремилась зафиксировать в языке своих категориальных определений *системное, интегральное представление о культуре* как целостности и выразить его в совокупности предельных ее оснований. В категориях и понятиях философии осуществляется синтез конкретно-исторических формообразований культуры, в которых зафиксирован опыт основных типов деятельности и коммуникации, присущих определенному социуму.

Творческая и креативная направленность философского мышления определяет наличие такой важнейшей его характеристики, как *критическое осмысление реальности* и неприятие укоренившихся догм и стереотипов сознания.

Не менее важно указать и на такую черту философского мышления, как его *эвристичность и творческий характер*. Творческая и продуктивная природа философского мышления убедительно обнаруживает себя в процедурах генерации и обоснования потенциально возможных социальных миров и понятийно-категориальных каркасов будущих состояний культуры.

Образование как система целенаправленной трансляции ценностей культуры. Значение философии в формировании новых принципов и идеалов образования в переломные эпохи развития общества.

Образование в самом широком смысле слова – как способность человека интериоризировать (т. е. превращать в свои собственные) нормы и регуляторы надбиологического поведения, выработанные человечеством, лежит в основании становления и развития человеческого сообщества.

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.

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 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 сосредотачивается 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. Этих 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.

Осевое время в истории культуры. Роль конфуцианства и даосизма в истории китайской культуры и традиционного китайского образования. Роль классических индийских даршан и буддизма в истории духовной жизни Индии и в формировании системы традиционного образования в Индии и в Индокитае.

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.

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 – любомудров), 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.

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.

Особенности истории европейской культуры. Древнегреческая философия как колыбель европейской культуры. Характерные черты классической европейской философии (от Платона до Гегеля). Взаимосвязь науки и философии в классическую эпоху. Образование и педагогика как частные проблемы в истории классической европейской философии.

Как известно, теоцентрическая парадигма социального знания формируется в эпоху возникновения и развития мировых религий: буддизма, христианства, ислама.

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).

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». 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». 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 развитию научного знания. С другой стороны, 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».

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...».

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.

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. Герbart) 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).

Причины разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX в.: промышленный переворот и переход европейского общества на путь развития техногенной цивилизации. Формирование автономных сфер

социальной жизни европейского общества. Появление системы массового образования и выделение образования в автономную сферу социальной жизни. Роль второй глобальной научной революции и великих социальных революций конца XVIII – первой половины XIX в. в формировании дисциплинарно организованных естествознания и обществознания. Ориентация новых социально-гуманитарных дисциплин (политэкономия, социология, психология, педагогика и др.) на методологию естественнонаучного познания.

Кризис европейской метафизики в конце XVIII – первой половине XIX в. Роль критической философии И. Канта. Значение позитивизма в переориентации дисциплинарно организованной науки на методологию классического естествознания.

Разрыв взаимосвязи философии и образования во второй половине XIX – начале XX в. как следствие периода устойчивого развития техногенного общества.

Поскольку классическое естествознание, с точки зрения философии 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». 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 педагогический 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 века, 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.

Тема 2. Педагогика и философская антропология

И. Кант о роли философской антропологии в системе философского знания. Проблема человека и его места в мире как основная проблема, исторически связывающая философию и образование. Основные источники современной педагогической антропологии. Педагогическая антропология как философское учение, претендующее на создание целостного и всестороннего взгляда на образование. Субъект–субъектные и субъект–объектные отношения в современной педагогике. Необходимость исторического подхода в педагогической антропологии. Критика биологической антропологии и философских концепций, игнорирующих историческую сущность человека. Зависимость исторических стратегий образования от образов человека в истории философской мысли.

Тема 3. Роль педагогического образования в исторических системах образования

Диалектическая взаимосвязь понятий "культура", "социализация", "образование", "педагогическое образование". Предыстория педагогического образования в аграрно-традиционных обществах. Выделение педагогического образования в период формирования техногенного общества в самостоятельный институт образования. Позитивная и негативная роль государства в формировании современного педагогического образования. Значение педагогического образования для формирования национальной культуры.

Возрастающая роль педагогического образования в переломные эпохи развития техногенного общества в процессе осуществления великих проектов модерна: Реформации, Просвещения и марксизма. Значение педагогической деятельности Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Л.С. Выготского для развития педагогического образования. Основные тенденции педагогического образования второй половины XIX – начала XX в. Позитивные и негативные последствия дифференциации современного педагогического знания. Значение современной философии образования в интеграции педагогического знания. Роль высших учебных заведений педагогического профиля (педагогических университетов) в развитии современного педагогического знания и образования.

Тема 4. Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования

Определение понятий: парадигмы социального знания, исторические стратегии образования, системы подготовки педагогических кадров. Роль парадигм социального знания в изменении исторических парадигм образовательных стратегий и систем подготовки педагогических кадров.

Совпадение социализации и образования в рамках мифологической парадигмы социального знания архаического общества. Общественный характер воспитания в архаическом обществе. Характерные черты знания и образования в "гидравлических" цивилизациях Древнего Востока. Кастовая наследственность в передаче знаний.

Первые философские школы в Древнем Китае, Древней Индии и Древней Греции как прообраз типов образования, характерных для космоцентрической парадигмы социального знания. Личностный характер трансляции знаний в рамках космоцентрической парадигмы. Противоречивость принципов

образования в рамках теоцентрической парадигмы социального знания. Богословский факультет средневековых университетов как основа для подготовки педагогических кадров в средневековом обществе. Идея всеобщего духовного образования и плюралистический характер систем образования в эпоху Реформации. Секуляризация процесса образования в рамках естественно-правовой (натуралистической) парадигмы социального знания. Противоречия концепции образования просветительской мысли. Философия эпохи Просвещения как теоретическая основа педагогического образования в XVIII – первой половине XIX в.

Становление основных тенденций педагогического образования в Европе в Новое время. Формирование во второй половине XIX – начале XX в. педагогики как автономной социально-гуманитарной дисциплины и педагогического образования как необходимого условия образовательного процесса в современном обществе. Разрыв взаимосвязи философии и педагогики в конце XIX – начале XX в. Ориентация педагогики на методологические принципы естественнонаучного познания. Технократический подход к образовательному процессу и его влияние на педагогическое образование. Концепции педагогических технологий.

Формирование идейных источников философии образования в культурно-исторической парадигме социального знания как попытка преодоления разрыва между философией и педагогикой.

РАЗДЕЛ II. Пути формирования и основные направления современной философии образования

Тема 5. Кризис современного образования

Основные черты кризиса современного образования:

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, деятельность 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.

Особенности образования в России и других странах бывшего Советского Союза как периферийных областях современной капиталистической мир-экономической системы. "Болонизация" образования в этих странах как проявление культурного империализма современного Запада. Дискуссия о причинах кризиса образования в современной философии образования: является ли данный кризис следствием развития техногенного общества и перехода данного типа общества от индустриальной стадии его развития к постиндустриальной или 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 капиталистической мир-экономики как условию реформ в области образования. Критика концепций "постиндустриального", "информационного" общества и "общества знаний" как консервативных идеологических утопий современного позднего капитализма.

Проблема создания новой стратегии образования в рамках формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания.

Тема 6. Социокультурные предпосылки формирования философии образования

Основные этапы, характерные черты и глубинные причины кризиса техногенного общества в XX в. Обострение кризиса в начале XXI в. Осознание кризиса техногенной цивилизации в философии XX – начала XXI в. Влияние осознания кризиса техногенной цивилизации на современную педагогическую мысль.

Две глобальные научные революции XX века. Формирование неклассической и постнеклассической науки. Разрушение дисциплинарных барьеров между науками в современном постнеклассическом научном мышлении. Критика позитивизма и аналитической философии в работах И. Лакатоса, Т. Куна, П. Фейерабенда. Осознание необходимости философских идей для развития фундаментальных научных исследований в работах А. Эйнштейна, Н. Бора, В. Гейзенберга, И. Пригожина, Н. Моисеева и др. Влияние современной научной картины мира и идеалов и норм постнеклассического научного познания на педагогическую мысль.

Превращение образования в автономную и ускоренно развивающуюся сферу социальной жизни общества. Усложнение институтов образования. Разноречие в трактовке целей и идеологий образовательного процесса. Многопарадигмальность современного педагогического знания. Необходимость пересмотра систем образования в результате появления новых информационных технологий. Превращение образования в предмет целого комплекса научных дисциплин и требование их интеграции.

Формирование философии образования в середине XX в. как процесс преодоления разрыва между философией и образованием в предшествующую эпоху развития общества. Задачи философии образования: анализ предельных оснований обучения и воспитания, преодоления сциентистских и технократических предрассудков на основе нового постнеклассического научного мировоззрения, определение новых целей образовательного процесса на основе анализа кризиса современного техногенного общества.

Тема 7. Основные направления современной философии образования

Три направления неклассической философии: философия жизни, позитивизм и марксизм как идейные источники основных течений современной философии образования.

Роль А. Бергсона и В. Дильтея в формировании гуманистических концепций философии образования: критика классического научного мировоззрения в объяснительной экспериментальной психологии; акцент в

рассмотрении педагогического процесса делается не на анализе трансляции ценностей культуры, а на обучающемся субъекте; понимание и переживание как методологические принципы педагогического знания; анализ исторических типов педагогики. С точки зрения представителей гуманистического направления философии образования, в педагогике в отличие от науки нет общезначимых положений. М. Шелер: образование – не средство достижения каких-либо целей, оно само является сутью человеческого бытия. Х.-Г. Гадамер: образование помогает человеку стать тем, кем он должен быть, поскольку от природы он таким не является. Э. Мунье: миссия образования заключается в воспитании личности и в освобождении человека от поработающих его дух и тело социальных институтов и предрассудков ходячего общественного мнения. Педагогика в гуманистической философии образования рассматривается как наука о духе, имеющая иную методологию исследования, нежели науки естественного профиля.

История позитивистской философии второй половины XIX – начала XX в. Роль ранних работ Л. Витгенштейна в формировании логического позитивизма. Влияние логического позитивизма на формирование англо-американской аналитической философии образования. Значение прагматической философии Д. Дьюи для формирования аналитической философии образования. Эмпирико-аналитическая методология в понимании общества и человека аналитической философии образования в 50–60-е гг. XX в. Роль педагогической практики Л. Витгенштейна в его повороте к анализу обыденного языка человеческого общения.

Идеализм гуманистического и сциентистские, технократические интенции аналитического направлений философии образования.

Роль ранних работ К. Маркса в формировании критико-эмансипаторского направления современной философии образования. Синтез гуманистической и эмпирико-аналитической традиций в работах Ю. Хабермаса и В. Клафки. Критика западных систем образования, направленных на увековечивание буржуазного общества и его культуры в виде общечеловеческих ценностей, в работах И. Иллича и П. Фрейре. Значение работ представителей критического марксизма в СССР (Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, Г.С. Батищев, Г.П. Щедровицкий) в развитии критико-эмансипаторского направления в современной философии образования. Достижения и противоречия постмодернистского направления. Развитие идей критической педагогики в XXI в. в работах П. Макларена. Роль современного критико-эмансипаторского направления философии образования в формировании новой парадигмы педагогики.

Тема 8. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания

Основные идейные источники и характерные черты формирующейся эколого-футурологической парадигмы социального знания. Эколого-футурологическая парадигма как поиск адекватных ответов на кризис современной техногенной цивилизации. Критико-эмансипаторское направление в современной философии образования и формирование новой стратегии образования в рамках эколого-футурологической парадигмы социального знания. Поскольку одним из важнейших факторов кризиса современного образования в целом и педагогического образования в особенности является разрыв между философией как критической рефлексией над универсалиями культуры, в результате которой определяются новые цели и задачи развития культуры, и педагогикой, превращенной в технологию по производству деталей для мегамшины современного капитализма, то необходим синтез философии образования на основе критико-эмансипаторского направления современной философии образования. Философия должна стать ведущей дисциплиной (наряду с педагогикой и психологией) в педагогических вузах.

Главной проблемой педагогики является образование человека будущего общества (но если человечеству в будущем суждено выжить, то это общество необходимо должно быть ноосферного типа). Следовательно, целью новой стратегии образования в рамках эколого-футурологической парадигмы социального знания должно стать формирование человека ноосферного типа.

Образование должно быть очищено от сциентистских и технократических предрассудков научного мировоззрения эпохи классической и неклассической науки и перестроено на принципах нового постнеклассического научного мировоззрения.

Для того чтобы образование смогло ответить на вызовы современного кризиса техногенного общества, оно должно быть преобразовано из транслятора ценностей культуры в систему, созидающую эти ценности, а учитель вместе с учениками должны быть сотворцами этих ценностей.

Новая стратегия образования в современном глобализирующемся обществе должна строиться на концепциях диалога культур и глобальной социальной демократии, без осуществления которых глобализация может обернуться катастрофой.

Диалектика взаимосвязи переустройства современной техногенной цивилизации и капиталистической мир-экономики и радикальных реформ образования в целом и педагогического образования в особенности.

II. ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

Тематика семинарских занятий, тексты и задания к ним

РАЗДЕЛ I. ИСТОРИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ

Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры

Вячеслав Семёнович Стёпин (1934–2018)

Вопросы и задания:

1. Как определяется понятие культуры. Какова структура культуры?
2. Что такое универсалии культуры? Каковы их содержание, уровни и функции?
3. Чем определяется динамика культуры в истории человечества? Какова роль философии в этой динамике?



Каждая эпоха по новому проводит грань между тем, что относится к философии и что к ней не относится. <...> Я полагаю, что предварительно философию можно определить, используя идею Гегеля, которую любил повторять К. Маркс, что философия — живая душа культуры, квинтэссенция культуры, эпоха, высказанная в мысли. А значит для уточнения проблемы надо философию соотнести с культурой и выяснить, какую роль в культуре играет философское мышление.

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), 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 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.).

Динамика культуры связана с появлением одних и отмиранием других надбиологических программ человеческой жизнедеятельности. Все эти программы образуют сложную развивающуюся систему, в которой можно выделить три основных уровня. Первый из них составляют реликтовые программы, представляющие своеобразные осколки прошлых культур, уже потерявшие ценность для общества новой исторической эпохи, но тем не менее воспроизводящие определенные виды общения и поведения людей. К ним относятся обычаи, суеверия и приметы, имеющие хождение в наши дни, но возникшие в культуре первобытного общества. <...>

Второй уровень культурных образований — программы, которые обеспечивают воспроизводство форм и видов деятельности, жизненно важных для данного типа общества и определяющих его специфику. Наконец, можно выделить третий уровень культурных феноменов, в котором вырабатываются программы будущих форм и видов поведения и деятельности, соответствующих будущим ступеням социального развития. Генерируемые в науке теоретические знания, вызывающие перевороты в технике и технологии последующих эпох, идеалы будущего социального устройства, нравственные принципы, разрабатываемые в сфере фило-софско-этических учений и часто опережающие свой век, — все это образцы программ будущей деятельности, приводящие к изменению существующих форм социальной жизни.

Такие программы появляются в результате поиска путей разрешения социальных противоречий. Их становление закладывает контуры новых типов и способов деятельности, а их генерация выступает как результат и выражение творческой активности личности.

В сложном калейдоскопе культурных феноменов каждой исторической эпохи можно выявить их основания, глубинные программы социальной жизнедеятельности, которые пронизывают все другие феномены и элементы культуры и организуют их в целостную систему. Основания культуры определяют тип общества на каждой конкретной стадии его исторического развития, они составляют мировоззрение соответствующей исторической эпохи. <...> Если основания культуры выступают как предельно обобщенная система мировоззренческих представлений и установок, которые формируют целостный образ человеческого мира, то возникает вопрос о структуре этих представлений, способах их бытия, формах, в которых они реализуются.

Таковыми формами являются категории культуры — мировоззренческие универсалии, систематизирующие и аккумулирующие накапливаемый человеческий опыт. Именно в их системе складываются характерный для исторически определенного типа культуры образ человека и представление о его месте в мире, представления о социальных отношениях и духовной жизни, об окружающей нас природе и строении ее объектов. Мировоззренческие универсалии определяют способ осмысления, понимания и переживания человеком мира.

Социализация индивида, формирование личности предполагают их усвоение, а значит и усвоение того целостного образа человеческого мира, который формирует своеобразную матрицу для развертывания разнообразных конкретных образцов деятельности, знаний, предписаний, норм, идеалов, регулирующих социальную жизнь в рамках данного типа культуры. В этом отношении система универсалий культуры предстанет в качестве своеобразного генома социальной жизни.

В системе мировоззренческих универсалий можно выделить два основных блока. Первый из них образуют категории, в которых фиксируются наиболее общие характеристики объектов, преобразуемых в деятельности: «пространство», «время», «движение», «вещь», «свойство», «отношение», «количество», «качество», «причинность» <...>. Второй блок универсалий культуры составляют категории, характеризующие человека как субъекта деятельности, структуры его общения, его отношений к другим людям и обществу в целом, к целям и ценностям социальной жизни. К ним относятся категории «человек», «общество», «я», «другие», «труд», «сознание», «истина», «добро», «красота», «вера», «надежда», «долг», «совесть», «справедливость», «свобода». Эти категории относятся только к сфере социальных отношений. Но в жизнедеятельности человека они играют не меньшую роль, чем «объектные категории». Они фиксируют в наиболее общей форме исторически накапливаемый опыт включения индивида в систему социальных отношений и коммуникаций, его определенности как субъекта деятельности.

Развитие человеческой деятельности, появление ее новых форм и видов выступают основанием для развития обоих типов категорий. В их составе могут возникать новые категории, а уже сложившиеся обогащаться новым содержанием. <...> С этих позиций целесообразно говорить о наличии в каждом типе культур специфического для них категориального строя сознания, который соединяет в своем содержании моменты абсолютного, непреходящего (выражающего глубинные инварианты человеческого бытия, его атрибуты) и моменты относительного, исторически изменчивого (выражающего особенности культуры исторически определенного типа общества, присущие

ему формы и способы общения и деятельности людей, хранения и передачи социального опыта, принятую в нем шкалу ценностей).

Важно подчеркнуть, что категории культуры реализуются и развертываются не только в формах понятийно-мыслительного постижения объектов, но и в других формах духовного и практического освоения человеком мира. Именно последнее позволяет характеризовать категории как квинтэссенцию накопленного опыта человечества, включая все формы этого опыта, а не только сферу его теоретической реализации. <...>

Универсалии не локализованы в какой-то одной области культуры, а пронизывают все ее сферы. <...> Таким образом универсалии культуры одновременно выполняют, по меньшей мере, три взаимосвязанные функции.

Во-первых, они обеспечивают сортировку многообразного, исторически изменчивого социального опыта. Этот опыт рубрифицируется соответственно смыслам универсалий культуры и включается в процесс трансляции и передается от человека к человеку, от одного поколения к другому.

Во-вторых, универсалии культуры выступают базисной структурой человеческого сознания, их смыслы определяют категориальный строй сознания в каждую конкретную историческую эпоху. В-третьих, взаимосвязь универсалий образует обобщенную картину человеческого мира, то, что принято называть мировоззрением эпохи. Эта картина, выражая общие представления о человеке и мире, вводит определенную шкалу ценностей, принятую в данном типе культуры, и поэтому определяет не только осмысление, но эмоциональное переживание мира человеком. <...>

Преобразование базисных смыслов универсалий культуры и соответственно изменение типа культуры всегда связано с переломными этапами человеческой истории, ибо оно означает трансформацию не только образа человеческого мира, но и продуцируемых им типов личности, их отношения к действительности, их ценностных ориентации. <...>

В эпохи социального развития происходит переоценка целого ряда ранее казавшихся очевидными и само собой разумеющимися смыслов универсалий культуры. В этой деятельности по перестройке категорий культуры особую роль начинает играть осознание их целостной системы, выявление их смыслов, сопоставление этих смыслов с реалиями бытия. Из неосознанных, неявно функционирующих структур человеческого понимания и деятельности они должны стать осмысливаемыми общими категориальными формами, на которые направлено сознание. Именно такого рода рефлексия над основаниями культуры и составляет задачу философского познания.

Необходимость этой рефлексии вызвана не познавательным интересом, а реальными потребностями в поиске новых мировоззренческих ориентации, в выработке и обосновании новых предельно общих программ человеческой

жизнедеятельности. Философия, анализируя смыслы категорий культуры, выступает в этой деятельности как теоретическое ядро мировоззрения.

Философия всегда активно участвует в выработке таких ориентации. Рационализируя основания культуры, она осуществляет прогнозирование и проектирование возможных изменений в ее основаниях. <...> Философия, осуществляя свою познавательную работу, всегда предлагает человечеству некоторые возможные варианты его жизненного мира. В этом смысле она обладает прогностическими функциями. <...>

Генерация в системе философского познания новых категориальных моделей мира осуществляется за счет развития философских категорий. Можно указать на два главных канала, обеспечивающих это развития.

Первым из них является рефлексия над различными феноменами культуры (материальной и духовной) и выявление реальных изменений, которые происходят в универсалиях культуры в ходе исторического развития общества. Вторым — установление содержательно-логических связей между философскими категориями, их развитие как системы, когда изменение одного элемента приводит к изменению других.

Первый канал связан с обобщением опыта духовного и практического освоения мира. Он позволяет не только сформировать философские категории как рационализации универсалий культуры (категорий культуры), но и постоянно обогащать их содержание за счет философского анализа естественного языка, научных знаний, искусства, нравственных проблем, политического и правового сознания феноменов предметного мира, освоенного человеческой деятельностью, а также рефлексии философии над собственной историей. Второй канал основан на применении аппарата логического оперирования с философскими категориями как особыми идеальными объектами, что позволяет за счет «внутреннего движения» в поле философских проблем и выявления связей между категориями выработать их новые определения. Благодаря такому оперированию во многом обеспечивается развитие в философии нестандартных категориальных моделей мира.

Степин В. С. Эпоха перемен и сценарии будущего. – М., 1996. – С. 7–11.

Артур Владимирович Сагадеев (1931–1997)

Вопросы и задания:

1. Каковы, с точки зрения многих философов компаративистов, принципиальные отличия западной и восточной философии?
2. Как трактуется в современной компаративистике проблема синтеза восточной и западной философской традиции?
3. Как в современной компаративистике критикуется стандартное противопоставление западной и восточной философии?



...Мы попытаемся установить то типичное или чаще повторяющееся, что может служить своеобразным общим знаменателем для компаративистских концепций западной и восточной философии, и, хотя это не всегда возможно, не касаться индивидуальных отклонений в трактовке вопроса.

Согласно многим из них, западной философии свойствен дуализм, прежде всего субъекта и объекта, а восточной — монизм, в частности слитность объекта и субъекта. В западных системах проводится четкое разграничение духа и материи, совершенного и несовершенного, вечного и временного, бога и мира. Уже греки подчеркивали дуализм действий природы и творений искусства; «закон, логос, разум» — все это отделяло западного человека от природы. Поскольку Запад живет в мире, расколотом на субъект и объект, «я» и «не-я», «да» и «нет», добро и зло, правильное и неправильное, истину и ложь, он более логичен и научен.

<...> Компаративисты связывают с дуализмом субъекта и объекта также экстравертность западной мысли в противоположность интра-вертности, обращенности к внутреннему миру человека, свойственной восточной мысли. Ориентация первой на внешний мир связывается, в свою очередь, с ее концептуальностью и рационализмом в противовес интроспективности и интуитивизму второй. Запад — это вера в разум, Восток — убеждение в том, что истина в последней инстанции может быть постигнута лишь через преодоление узких границ интеллекта — в этом случае употребляется термин «опыт», который, однако, ничем не напоминает западное понятие, ассоциирующееся с индуктивным методом познания. На Западе истина — это свойство суждений, поддающееся объективной верификации с помощью формальных или эмпирических средств; на Востоке — нечто вроде познавательного аспекта переживания, а с точки зрения цели — «целокупность реальности». Если представитель Запада на это возражает, что, дескать, истина в таком смысле не может быть проверена, то представитель Востока отвечает: истина объективна, ибо святые, которые ее постигли, по сути, единодушны в том, что касается ее природы и способов ее постижения.

В связи с этим на Западе сложилось убеждение, что результат любого познавательного процесса может быть объективирован в словесных символах, отношения которых подчиняются обычным правилам логики; поскольку категории западной мысли общезначимы, постольку обеспечивается преемственность знания от одного поколения к другому и его поступательное движение — ведь разум всегда способен установить источник возникающих в нем ошибок и преодолеть их, исправив ту или иную концептуальную систему. Для Востока же интуитивное, «высшее» познание не поддается вербальному выражению и передаче, по крайней мере тем, кто его не достиг

<...> По мнению компаративистов, в структуре «восточного сознания» этическое занимает место, аналогичное тому, которое отводится в нем рациональному. Так как «дух» Запада логичен, для него существует лишь одна истинная теория, один закон, и соответственно нравственность выражается в том, чтобы знать и уважать Универсальный Закон. Поскольку «дух» Востока интуитивен, мудрец здесь стремится растворить свое «я» в высшей реальности и потому мало заботится об этических теориях и правилах поведения — его цель находится «по ту сторону этики».

Культура, допускающая только понятия через интуицию, пишет Нор-троп, автоматически лишается возможности развивать науки западного типа. Рационализм, взаимосвязанный с дуализмом и экстравертностью «западной мысли», полагают компаративисты, придал последней научный и натуралистический характер, тогда как «на Востоке материализм никогда не пользовался большим влиянием». Кроме того, Восток не смог выработать индуктивный метод в западном понимании этого термина.

Следует отметить, что азиатские компаративисты не считают восточную мысль сколько-нибудь приниженной из-за отрицания за ней научности и натурализма. Данные качества, отождествляемые со сциентизмом, они склонны рассматривать как показатель того, что Запад потерял способность к целостному мировосприятию, без которого нельзя установить связь между жизнью и философией. Это прежде всего относится к логическому позитивизму; он сводит философию к простой аналитической деятельности и в лучшем случае помогает известному прояснению высказываний. Подобного взгляда придерживаются и отдельные западные ученые, например американский философ Х.Л. Парсонс: «Наука, отчуждающая человека от природы, обречена в конце концов на то, чтобы отчуждать человека от самого себя».

Все перечисленные выше трактовки «духа» Востока и «духа Запада» фокусируются в концепции, противопоставляющей «научность» западной философии «религиозности», «спиритуализму» восточной. Внимание Запада, согласно этой концепции, направлено на посюсторонний мир, Востока — на первичную реальность за пределами этого мира или глубоко внутри его. Здесь философия и религия составляют нерасторжимое единство, а философские классики были одновременно и религиозными классиками. Напротив, на Западе философия старалась быть независимой от религии и часто приходила с ней в столкновение. Более того, основу восточного способа мировосприятия составляет «эстетический континуум», поэтому в восточной мысли оказываются соединенными искусство, философия и религия.

<...> На Востоке основная цель философии — духовное освобождение, неотделимое от «переживания реальности», в котором разум играет подчиненную роль. С этой точки зрения восточные философские традиции

служат руководством для жизни и достижения духовного покоя, теоретические же соображения в отличие от научно ориентированного Запада играют второстепенную роль — «фаустовский идеал» в целом чужд Востоку. Философия тут никогда не обладала самостоятельной ценностью, носила узкопрактический или «своего рода прагматический характер»; если на Западе она возникла из удивления, то на Востоке—из необходимости удовлетворять практические потребности человека. Здесь содержание понятия «практика» сводится к освобождению от всех пут, мешающих постижению истины в ее целостности, и основная роль философии заключается в том, чтобы интерпретировать и направлять этот процесс. На Западе практика означает действие, которое направлено вовне и посредством которого устанавливается контроль над препятствиями, стоящими на пути удовлетворения желаний индивида или общества.

<...> Запад — это активность, завоевание, достижение; Восток—отрешенность, бездеятельность, покорность. Запад верит, что этот мир с течением времени может быть преобразован и тем самым спасен; Восток убежден, что в мире нет места для надежды и что он не может быть спасен. Отсюда — подчеркиваемый А. Швейцером пессимизм миро- и жизнеотвергающего Востока и оптимизм миро- и жизнеутверждающего Запада. Отсюда и вера Запада в исторический прогресс, выражающаяся, в частности, в том, что в отличие от Востока он видит золотой век в будущем, а не в прошлом.

Дуалистичность и натуралистичность одной традиции, недуалистичность и спиритуалистичность другой определяют и соответствующую трактовку статуса человека. На Западе, считают компаративисты, человек — «центр природы, вокруг которого должно вращаться все и перед которым должны склоняться прочие творения»; всемерно акцентируется ценность и уникальность индивида. В восточной философии отдельный человек «в конечном счете скорее иллюзия, чем реальность»; в индуизме и буддизме, в частности, личность отрицается, признается лишь безличная «самость». Крупнейшие религии Востока — индуизм, буддизм, даосизм — менее гуманистичны, чем христианство, поскольку они более мистичны, а «любой мистицизм склонен подчеркивать роль божественного в ущерб человеческому». Антропоцентризм, приравнивающий творчество художника к деятельности бога и демиурга, приписывается эстетике Запада; космоцентризм, сопряженный с благоговением перед природой и приуменьшением значения человека, — эстетике Востока.

Нужно отметить, что азиатские философы, не отвергая изложенные выше представления о статусе индивида в обеих традициях, по сути, отказываются признавать в западной гуманистическую направленность— и нередко именно за те ее качества, исходя из которых ее характеризуют как гуманистическую.

«Трагедия европейского гуманизма», говорят они, состоит в том, что, начав в эпоху «пресловутого Ренессанса» с непомерного возвеличения человека, Европа стала превозносить «дух народа» и кончила тем, что водрузила на пьедестал Гитлера и Муссолини. Восток (в частности мусульманский Восток, как утверждает иранский философ С.Х. Наср) призван помочь европейцам вернуться к той духовности, которую они начали терять в эпоху Возрождения.

Касательно истории философских традиций компаративисты единодушны в мнении, что восточная (индийская и китайская) традиция, несмотря на разнообразие школ, демонстрировала постоянство и преемственность на протяжении многих столетий, в то время как западная развивалась через борьбу идей, в процессе которой новые теории вызревали в недрах старых и, преодолевая их, приходили им на смену.

<...> По мнению С.Л. Галика, представители Востока склонны к созерцательности, интравертны, интересуются прежде всего той Реальностью, которую обнаруживают в своем «я», стремятся скорее овладеть собой, чем внешним миром, и постичь вечное, то, что «есть», больше, чем данный им в повседневном опыте; эмпирический мир, эмоциональны, сентиментальны, обладают богатым воображением, поэтичны и находят удовлетворение в ощущении своего единства с природой, космосом. Представители Запада демонстрируют противоположные качества: отличаются практичностью, экстравертностью, пытливостью ума, решительностью, индивидуалистичностью, стремлением всегда смотреть вперед, оценивать успех по степени овладения материальным миром, опираться не на эмоции, а на разум, ясную и логичную мысль, отвергать всякое мифотворчество, предрассудки и мистицизм.

<...> Согласно профессору Корнелльского университета Э.А. Берту Индия проявляет интерес главным образом к человеческой личности в ее космическом развитии ; Китай занят обществом и гармоничным отношением между людьми; Запад же ушел в индивидуализм и анализ внешнего мира.

Сагадеев А.В. Стереотипы и автостереотипы в сравнительных исследованиях восточной и западной философии // Философское наследие народов Востока и современность. – М., 1983. – С. 16–26.

Тема 2. Педагогика и философская антропология

Иммануил Кант (1724–1804)

Вопросы и задания:

1. В чем заключается родовая сущность человека?
2. Каковы принципы этики Канта?



Природные задатки человека (разумного существа), направленные на применение его разума, развиваются полностью не в индивидуе, а в роде. Разум, которым надделено существо — это способность расширять за пределы природного инстинкта правила и цели приложения его сил: замыслам его нет границ. Но сам разум не действует инстинктивно, а нуждается в испытании, упражнении и обучении, дабы постепенно продвигаться от одной ступени проницательности к другой. Вот почему каждому человеку нужно непомерно долго жить, чтобы научиться наиболее полно использовать свои природные задатки; или если природа установила лишь краткий срок для его существования (как это и есть на самом деле), то ей нужен необозримый ряд поколений, которые последовательно передавали бы друг другу свое просвещение, дабы наконец довести задатки рода до такой степени развития, которая полностью соответствует цели.

Природа хотела, чтобы человек все то, что находится за пределами механического устройства его животного существа, всецело произвел из себя и заслужил только то счастье и совершенство, которое он сам создает свободно от инстинкта, своим собственным разумом. Природа не делает ничего лишнего и не расточительна в применении средств для своих целей. Так как она дала человеку разум и основывающуюся на нем свободную волю, то уже это было ясным свидетельством ее намерения наделить его [способностями]. Она не хотела, чтобы он руководствовался инстинктом или был обеспечен прирожденными знаниями и обучен им, она хотела, чтобы он все произвел из себя <...>. Природа здесь сама находит удовольствие в величайшей бережливости, и она так скупно наделила людей животными качествами, так строго нацелила уже первоначальное существование их на высшую потребность, как если бы она хотела, чтобы человек, когда он от грубости возвысится до величайшей искусности, до внутреннего совершенства образа мыслей и благодаря этому достигнет счастья, — чтобы только он воспользовался плодами своих трудов и был обязан ими только самому себе.

Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане // Кант И. Соч.: 8 т. — М., 1994. — Т. 8. — С. 14–15.

<...> существует только один категорический императив, а именно: поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом.

Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1965. — Т. 4. — Ч. 1. — С. 260.

В ряду целей человек (а с ним и всякое разумное существо) есть цель сама по себе, то есть никогда никем (даже Богом) не может быть использован как средство, не будучи при этом вместе с тем и целью, что, следовательно, само человечество в нашем лице должно быть для нас святым, так как человек

есть субъект морального закона, того, что само по себе свято, ради чего и в согласии с чем нечто может быть названо святым.

Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Собр. соч.: В 6 т. – М., 1965. – Т. 4. – Ч. 1. – С. 465–466.

Карл Маркс (1818–1883)

Вопросы и задания:

1. Какова сущность человека и как он связан с Природой?
2. В чем заключается назначение человека?



[Сущность человека]

Он [Гегель] забывает, что сущность «особой личности» составляет не ее борода, не ее кровь, не ее абстрактная физическая природа, а ее *социальное качество*, и что это — не что иное, как способы существования и действия социальных качеств человека. Понятно, что индивиды, поскольку они являются носителями государственных функций и властей, должны рассматриваться по своему социальному, а не по своему частному качеству <...>.

Человек — не абстрактное, где-то вне мира ютящееся существо. Человек — это мир человека, государство, общество. <...> Та сумма производительных сил, капиталов и социальных форм общения, которую каждый индивид и каждое поколение застают как нечто данное, есть реальная основа того, что философы представляли себе в виде «субстанции» и в виде «сущности человека», что они обожествляли и с чем боролись.

Маркс К. Критика гегелевской философии права // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М., 1954. – Т. 1. – С. 242; 414.; Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М., 1956. – Т. 3. – С. 37.

[Человек и природа]

Человек является непосредственно *природным существом*. В качестве природного существа, притом живого природного существа, он, с одной стороны, наделен *природными силами, жизненными силами*, являясь деятельным природным существом; эти силы существуют в нем в виде задатков и способностей, в виде влечений; а с другой стороны, в качестве природного, телесного, чувственного, предметного существа, он, подобно животным и растениям, является *страдающим*, обусловленным и ограниченным существом, т. е. предметы его влечений существуют вне его, как не зависящие от него предметы; но эти предметы суть предметы его потребностей; это — необходимые, существенные для проявления и утверждения его сущностных сил предметы <...>.

Подобно тому как в теоретическом отношении растения, животные, воздух, свет являются частью человеческого сознания, отчасти в качестве

объектов естествознания, отчасти в качестве объектов искусства, являются его духовной неорганической природой, духовной пищей, которую он предварительно должен приготовить, чтобы ее можно было вкусить и переварить, так и в практическом отношении они составляют часть человеческой жизни и человеческой деятельности. Физически человек живет только этими продуктами природы, будь то в форме пищи, отопления, одежды, жилища и т. д. Практически универсальность человека проявляется именно в той универсальности, которая всю природу превращает в его *неорганическое тело*, поскольку она *служит*, во-первых, непосредственным жизненным средством для человека, а во-вторых, материей, предметом и орудием его жизнедеятельности. Природа есть *неорганическое тело* человека, а именно – природа в той мере, в какой сама она не есть человеческое тело. Человек *живет* природой. Это значит, что природа есть его *тело*, с которым человек должен оставаться в процессе постоянного общения, чтобы не умереть. Что физическая и духовная жизнь человека неразрывно связана с природой, означает не что иное, как то, что природа неразрывно связана с самой собой, ибо человек есть часть природы <...>.

Маркс К. Экономическо-философскиерукописи 1844г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М., 1974. – Т. 42. – С. 92, 162–163.

[Происхождение человека]

Труд — источник всякого богатства, утверждают политэкономы. Он действительно является таковым, наряду с природой, доставляющей ему материал, который он превращает в богатство. Но он еще и нечто бесконечно большее, чем это. Он — первое основное условие всей человеческой жизни и притом в такой степени, что мы в известном смысле должны сказать: труд создал самого человека <...>

Коротко говоря, животное только *пользуется* внешней природой и производит в ней изменения просто в силу своего присутствия; человек же вносимыми изменениями заставляет ее служить своим целям, *господствует* над ней. И это является последним существенным отличием человека от остальных животных, и этим отличием человек опять-таки обязан труду.

Энгельс Ф. Диалектика природы // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М., 1961. – Т. 20. – С. 486, 495.

[Родовая сущность человека]

Практическое созидание *предметного мира*, *переработка* неорганической природы есть самоутверждение человека как сознательного - родового существа. Т. е. такого существа, которое относится к роду как к своей собственной сущности, или к самому себе, как родовому существу. Животное, правда, тоже производит. Оно строит себе гнездо или жилище, как это делает пчела, бобр, муравей и так далее. Но животное производит лишь то, в чем


непосредственно нуждается оно само или его детеныш; оно производит односторонне, тогда как человек производит универсально. Оно производит лишь под властью непосредственной физической потребности, между тем как человек производит даже будучи свободен от физической потребности и в истинном смысле слова только тогда и производит, когда он свободен от нее; животное производит только самого себя, тогда как человек воспроизводит всю природу; продукт животного непосредственным образом связан с его физическим организмом, тогда как человек свободно противостоит своему продукту. Животное строит только своеобразно мерке и потребности того вида, которому оно принадлежит, тогда как человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету присущую мерку; в силу этого человек строит также и по законам красоты <...>. Поэтому именно в переработке предметного мира человек впервые действительно утверждает себя как *родовое существо*.

Маркс К. Экономическо-философскиерукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. – М., 1974. – Т. 42. – С. 93–94.

Льюис Мэмфорд (1895–1990)

Вопросы и задания:

1. В чем заключается сущность критики Л. Мэмфордом концепции человека как «животного», изготавливающего орудия труда?
2. С чего реально начиналась история человечества? Почему необходим поворот в развитии техники?

 Наша эпоха переходит от первобытного состояния человека, выделившегося благодаря изобретению орудий труда и оружия с целью достижения господства над силами природы, к качественно иному состоянию, при котором он <...> полностью отделит себя от органической среды обитания. <...> Человек из активно функционирующего животного, использующего орудия, становится пассивным, обслуживающим машину, собственные функции которого, если этот процесс продолжится, либо будут переданы машине, либо станут ограниченными и регулируемыми <...> Последствия такого подхода должны быть ясны: а именно, не было ничего уникально человеческого в древней технологии до той поры, пока она не оказалась видоизмененной лингвистическими символами, социальной организацией и эстетическими замыслами. На этой стадии производство символов резко обогнало производство орудий и способствовало развитию технической способности. <...> Рассматривать человека как главным образом изготавливающее орудия животное – это значит пропустить основные главы человеческой предыстории, которые фактически были решающими этапами

развития. <...> Человек является главным образом использующим ум, производящим символы, самосовершенствующимся животным; и основной акцент всей его деятельности — его собственный организм. Пока человек не сделал нечто из себя самого, он мало что мог сделать в окружающем его мире.

В этом процессе самораскрытия и самотрансформации техника в узком смысле, конечно, служила человеку хорошо лишь как вспомогательное средство, но не как главный действующий агент в его развитии; техника вплоть до нашего нынешнего времени никогда не была отделена от большей культурной целостности, еще менее техника господствовала над остальными институтами. <...> при своем возникновении техника была связана со всей природой человека. Примитивная техника была *жизне-ориентирована*, а не узко трудоориентирована, еще менее ориентирована на производство или на власть. <...>

Что в действительности останется от человеческой жизни, если одна автономная функция за другой или захватываются машиной <...>. Научные и технические средства полностью рациональны, но конечные цели безумны.

<...> наша сегодняшняя полная привязанность к машине, которая возникает главным образом от нашей односторонней интерпретации раннего человеческого технического развития, должна быть заменена более полной картиной как человеческой природы, так и технической среды, поскольку обе развились вместе. Это явится первым шагом к многосторонней трансформации человеческого Я, его работы и его естественной среды. Для осуществления этого понадобится, вероятно, много веков, даже после того как будет преодолена инерция господствующих ныне сил.

Мэмфорд Л. Техника и природа человека // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986. – С. 225–239.

Тема 3. Роль педагогического образования в исторических системах образования

Ян Амос Коменский (1592–1670)

Вопросы и задания:

1. Какую цель перед образованием ставит Я.А. Коменский?



Всякий человек рождается способным к приобретению познания вещей.

<...> Образование необходимо всем; всем, рожденным людьми.

<...> чтобы в школах обучали всех, всему, всесторонне.

Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1982. – Т. 1. – С. 272, 284, 286.

Науки в том виде, в каком они обычно преподаются, недостаточно приспособлены к потребностям повседневной жизни. Философия, говорит один знаменитый писатель, обращена к школам, и нет человека, который обратил бы ее к потребностям жизни; она устрашает своими хитросплетениями и занимается только завязыванием и развязыванием узлов, сделанных ею же самую <...>.


Люди образованные не только редко превосходят необразованных в стремлении к добродетелям (которые являются основой гражданского общения), но даже по большей части оказываются ниже их в отношении пригодности к задачам жизни. Я говорю не только об одних грамматических буквоедах: относительно большинства стремящихся ввысь философов и богословов справедливо, что, хотя в своих отвлеченных умозрениях они кажутся себе орлами, в делах жизненных и общественных они не более, как кроты. Отсюда и вышла поговорка: «Хороший схоластик – плохой политик». Между тем школа должна бы быть преддверием жизни.

Коменский Я. А. Предвестник всеобщей мудрости // Коменский Я. А. Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1997. – Т. 1. – С. 493.

Иммануил Кант (1724–1804)

Вопросы и задания:

1. Какова основная цель воспитания и образования?
2. Как должен быть организован процесс образования? Каковы его основные задачи?

 Человек — единственное создание, подлежащее воспитанию. Под *воспитанием* мы понимаем уход (попечение, содержание) и обучение вместе с образованием. <...>

Дисциплина подчиняет человека законам человечности и заставляет чувствовать власть законов. Но начинаться это должно заранее. Так, например, детей сначала посылают в школу не для того, чтобы они там чему-нибудь учились, но с тем, чтобы они постепенно привыкли сидеть спокойно и в точности соблюдать то, что им предписывают, чтобы впоследствии не вздумали вести себя так, как им взбредет в голову <...>.

Человек может стать человеком только путем воспитания. Он - то, что делает из него воспитание. Следует заметить, что человек может быть воспитан только человеком - людьми, точно так же получившими воспитание. Поэтому недостаток в дисциплине и обучении у некоторых людей делает их в свою очередь плохими воспитателями. Если бы за наше воспитание взялось существо высшего порядка, тогда действительно увидели бы, что может выйти из человека. Но так как воспитание одному учит, а другое только развивает, то

неизвестно, как далеко простираются природные способности <...>. <...> в воспитании кроется великая тайна усовершенствования человеческой природы. <...>

В человечестве заключено много задатков, и наша задача — пропорционально *развивать природные способности* и раскрывать свойства человека из самых зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего *назначения*. Животные исполняют последнее сами собой бессознательно. Человек должен сперва стремиться достичь его, а этого не может быть, если он не имеет даже понятия о своем назначении. <...>.

Воспитание есть *искусство*, применение которого должно совершенствоваться многими поколениями. Каждое поколение, обладая знаниями предыдущего, может все более и более осуществлять такое воспитание, которое пропорционально и целесообразно развивает все природные способности человека и таким путем ведет род человеческий к его назначению. Провидению было угодно, чтобы человек воспроизводил добро из самого себя <...>. <...> *воспитание — величайшая проблема и труднейшая задача для человека*, так как сознание зависит от воспитания, а воспитание, в свою очередь, от сознания.

Поэтому-то воспитание и может двигаться вперед лишь постепенно, и только благодаря тому, что одно поколение передает свой опыт и сведения последующему, а оно прибавляет что-нибудь и в свою очередь в таком виде передает их дальнейшему поколению, может возникнуть правильное понятие о способе воспитания. Какую же культуру предполагает это понятие? Не должно ли воспитание, в частности, подражать образованию человечества в общем в том виде, как оно шло через различные поколения?

Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными: искусство управлять и искусство воспитывать <...>. Принцип *искусства воспитания* <...> гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшего, состояния рода человеческого, т. е. для *идеи человечества* и сообразно его общему назначению. Этот принцип имеет великое значение. <...> Но здесь имеются два препятствия: а) родители заботятся только о том, чтобы их дети хорошо *устроились* в жизни; б) правители же смотрят на своих подданных как на *средства* для своих целей. Родители заботятся о семье, правители — о государстве. И те и другие не ставят своей целью всеобщее благо и то совершенство, к которому предназначено человечество. А план воспитания должен быть составлен с космополитической точки зрения:

1. *Приучить к дисциплине*. Дисциплинировать - значит обезопасить себя оттого, чтобы животная природа человека не шла в ущерб его чисто

человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости.

2. Человека следует *приобщить к культуре*. Культура включает наставление и обучение. Она есть сообщение навыков. Навык - это обладание какой-либо способностью. Он не определяет никаких целей, но предоставляет это впоследствии обстоятельствам. Из-за множества целей число навыков простирается до бесконечности.

3. Следует также обращать внимание на то, чтобы человек стал *умен*, пригоден для человеческого общества, приятен и пользовался влиянием. <...>

4. Человек должен выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели, которые одобряются всеми и могут быть целями каждого.

Кант И. О педагогике // Тракаты и письма. – М., 1980. – С. 445–505.

Пётр Фёдорович Каптерев (1849–1922)

Вопросы и задания:

1. В чем заключается цель образования?
2. Как связаны процессы образования и творчества?



Образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями <...>. Таким образом, не школа и образование суть основа и источник самовоспитания и самообразования, как принято думать, а, наоборот, саморазвитие есть та необходимая почва, на которой школа только и может существовать <...>. Человек начинается с самообразования, с саморазвития, а не с воспитания <...>. Школа есть не что иное, как применение к детям начал самообразования.

Каптерев П. Ф. Теория образования // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 351–355.

Педагогический процесс есть процесс творческого характера. Дан организм, дана известная среда. При этих данных начнется процесс саморазвития, определяемый свойствами организма и среды. Процесс будет совершенствоваться с необходимостью: организм по присущим ему законам будет оживлять и перерабатывать впечатления, под их влиянием действовать. Весь процесс будет носить самобытный творческий характер, совершенствоваться по органической необходимости, а не по указанию со стороны. В педагогических сочинениях много говорится о развитии самостоятельности, причем необходимость заботы о ее развитии оправдывается ценностью этого свойства в жизни. Но самостоятельность важна прежде всего не по ее приложимости в жизни, а потому что она отвечает сущности педагогического процесса—творческому саморазвитию. Иным путем, помимо самостоятельности, человек развиваться не может: такова его природа.

Каптерев П. Ф. Теория образования // Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 162.

Тема 4. Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования

Вячеслав Семёнович Стёпин (1934–2018)

Вопросы и задания:

1. С чего начинается научное познание?
2. Какую роль для современных научных концепций саморазвивающихся систем сыграла диалектика Гегеля?
3. Какую роль в научном познании играет философия?
4. В чем В.С. Стёпин усматривает недостатки концепции смены парадигм научного познания Т. Куна?



Любое познание мира, в том числе и научное, в каждую историческую эпоху осуществляется в соответствии с определенной «сеткой» категорий, которые фиксируют определенный способ членения мира и синтеза его объектов.

В процессе своего исторического развития наука изучала различные типы системных объектов: от составных предметов до сложных саморазвивающихся систем, осваиваемых на современном этапе цивилизационного развития.

Каждый тип системной организации объектов требовал категориальной сетки, в соответствии с которой затем происходит развитие конкретно-научных понятий, характеризующих детали строения и поведения данных объектов. Например, при освоении малых систем можно считать, что части аддитивно складываются в целое, причинность понимать в лапласовском смысле и отождествлять с необходимостью, вещь и процесс рассматривать как внеположенные характеристики реальности, представляя вещь как относительно неизменное тело, а процесс — как движение тел.

Именно это содержание вкладывалось в категории части и целого, причинности и необходимости, вещи и процесса естествознанием XVII—XVIII веков, которое было ориентировано главным образом на описание и объяснение механических объектов, представляющих собой малые системы.

Но как только наука переходит к освоению больших систем, в ткань научного мышления должна войти новая категориальная канва. Представления о соотношении категорий части и целого должны включить идею о несводимости целого к сумме частей. Важную роль начинает играть категория случайности, трактуемая не как нечто внешнее по отношению к необходимости, а как форма ее проявления и дополнения.

<...> Если в культуре не сложилась категориальная система, соответствующая новому типу объектов, то последние будут восприниматься через неадекватную сетку категорий, что не позволит науке раскрыть их существенные характеристики. Адекватная объекту категориальная структура должна быть выработана заранее, как предпосылка и условие познания и понимания новых типов объектов. Но тогда возникает вопрос: как она формируется и появляется в науке? Ведь прошлая научная традиция может не содержать категориальную матрицу, обеспечивающую исследование принципиально новых (по сравнению с уже познанными) предметов. Что же касается категориального аппарата обыденного мышления, то, поскольку он складывается под непосредственным влиянием предметной среды, уже созданной человеком, он часто оказывается недостаточным для целей научного познания, так как изучаемые наукой объекты могут радикально отличаться от фрагментов освоенного в производстве и обыденном опыте предметного мира.

Задача выработки категориальных структур, обеспечивающих выход за рамки традиционных способов понимания и осмысления объектов, во многом решается благодаря философскому познанию.

Философия способна генерировать категориальные матрицы, необходимые для научного исследования, до того, как последнее начинает осваивать соответствующие типы объектов. Развивая свои категории, философия тем самым готовит для естествознания и социальных наук своеобразную предварительную программу их будущего понятийного аппарата. Применение развитых в философии категорий в конкретно-научном поиске приводит к новому обогащению категорий и развитию их содержания. Но для фиксации этого нового содержания опять-таки нужна философская рефлексия над наукой, выступающая как особый аспект философского постижения действительности, в ходе которого развивается категориальный аппарат философии.

Но тогда возникает вопрос о природе и истоках прогностических функций философии по отношению к специальному научному исследованию. Это вопрос о том, как возможно систематическое порождение в философском познании мира идей, принципов и категорий, часто избыточных для описания фрагментов уже освоенного человеком предметного мира, но необходимых для научного изучения и практического освоения объектов, с которыми сталкивается цивилизация на последующих этапах своего развития.

Уже простое сопоставление истории философии и истории естествознания дает весьма убедительные примеры прогностических функций философии по отношению к специальным наукам. Достаточно вспомнить, что кардинальная для естествознания идея атомистики первоначально возникла в философских системах Древнего мира, а затем развивалась внутри различных

философских школ до тех пор, пока естествознание и техника не достигли необходимого уровня, который позволил превратить предсказание философского характера в естественнонаучный факт.

<...> Наконец, рассматривая проблему прогностических функций философии по отношению к специальному научному исследованию, можно обратиться к фундаментальным для нынешней науки представлениям о саморазвивающихся объектах, категориальная сетка для осмысления которых разрабатывалась в философии задолго до того, как они стали предметом естественнонаучного исследования. Именно в философии первоначально была обоснована идея существования таких объектов в природе и были развиты принципы историзма, требующие подходить к объекту с учетом его предшествующего развития и способности к дальнейшей эволюции.

Естествознание приступило к исследованию объектов, учитывая их эволюцию, только в XIX столетии. С внешней стороны они изучались в этот период зарождающейся палеонтологией, геологией и биологическими науками. Теоретическое же исследование, направленное на изучение законов исторически развивающегося объекта, пожалуй, впервые было дано в учении Ч. Дарвина о происхождении видов. Показательно, что в философских исследованиях к этому времени уже был развит категориальный аппарат, необходимый для теоретического осмысления саморазвивающихся объектов. Наиболее весомый вклад в разработку этого аппарата был внесен Гегелем.

Гегель не имел в своем распоряжении достаточного естественнонаучного материала для разработки общих схем развития. Но он выбрал в качестве исходного объекта анализа историю человеческого мышления, реализовавшуюся в таких формах культуры, как философия, искусство, правовая идеология, нравственность и т.д. Этот предмет анализа был представлен Гегелем как саморазвитие абсолютной идеи. Он анализировал развитие этого объекта (идеи) по следующей схеме: объект порождает «свое иное», которое затем начинает взаимодействовать с породившим его основанием и, перестраивая его, формирует новое целое.

Распространив эту схему развивающегося понятия на любые объекты (поскольку они трактовались как инобытие идеи), Гегель, хотя и в спекулятивной форме, выявил некоторые особенности развивающихся систем: их способность, развертывая исходное противоречие, заключенное в их первоначальном зародышевом состоянии, наращивать все новые уровни организации и перестраивать при появлении каждого нового уровня сложное целое системы.

Сетка категорий, развитая в гегелевской философии на базе этого понимания, может быть расценена как сформулированный в первом

приближении категориальный аппарат, который позволял осваивать объекты, относящиеся к типу саморазвивающихся систем.

<...> Утверждение в физике новой картины исследуемой реальности сопровождалось дискуссиями философско-методологического характера, в ходе которых осмысливались и обосновывались новые представления о пространстве и времени и новые методы формирования теории. В процессе такого анализа уточнялись и развивались философские предпосылки, которые обеспечивали перестройку классических идеалов и норм исследования и электродинамической картины мира. Таким путем они превращались в философские основания релятивистской физики, во многом способствуя ее интеграции в ткань современной культуры.

Таким образом, 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.

Все эти предпосылки и «эскизы» будущих оснований научного поиска конкретизируются и дорабатываются затем в процессе методологического анализа проблемных ситуаций науки. В ходе этого анализа уточняется обоснование новых идеалов науки и формируются соответствующие им нормативы, которые целенаправляют построение ядра новой теории и новой научной картины мира.

Стёпин В.С. Теоретическое знание. – М., 2000. – С. 261–264, 266–267, 577.

Ханс-Георг Га́дамер (1900–2002)

Вопросы и задания:

1. Почему, с точки зрения Гадамера, пренебрежение философией пагубно для самой науки?
2. В чем отличие языка философии от языка науки?



Фактически абсолютизирование идеала «науки» — это большое ослепление, которое каждый раз снова ведет к тому, чтобы герменевтическую рефлексию вообще считать беспредметной. Сужение перспективы, которое следует за мыслью о методе, кажется исследователю трудно понимаемым. Он всегда уже ориентирован на оправдание метода своего опыта, то есть отворачивается от противоположного направления рефлексии. Даже если он,

защищая свое сознание метода, в действительности рефлектирует, он и тогда опять не позволяет своей рефлексии становиться темой сознания. Философия науки, рассматривающая научную методiku как теорию и не принимающая участия ни в какой постановке вопроса, которая не может быть охарактеризована как осмысленная методом проб и ошибок, не осознает, что этой характеристикой она сама себя ставит вне ее.

Природа вещей такова, что философский разговор с философией науки никогда не удастся. Герменевтическая рефлексия рассматривается самым последовательным образом как теологический обскурантизм в научном эмпиризме, когда он поднимает «критический рационализм» до абсолютного масштаба истины.

К счастью, соответствие в вещах может состоять в том, что имеется только единственная «логика исследования», но и это еще не все, так как избирательная точка зрения, которая, в согласии с обстоятельствами, выделяет определенную постановку вопроса и поднимает его до темы исследования, сама не может быть получена из логики исследования. Примечательно здесь то, что теорию науки хотят, ради рационализма, отдать полному иррационализму, а тематизирование такой познавательной-практической точки зрения путем философской рефлексии считают незаконным; ведь философию, которая так поступает, упрекают как раз в том, что она защищена в своих утверждениях от опыта. Сторонники такого подхода не понимают, что сами более зависимым образом содействуют оторванности от опыта, например от здравого человеческого смысла и жизненного опыта. Это всегда происходит в том случае, когда научное понимание частичных связей подкрепляют некритическим применением, например, когда ответственность за политические решения возлагают на экспертов. <...>

Часто мои исследования упрекают в том, что их язык неточен. Я не рассматриваю данный упрек лишь как обнаружение недостатка. Это, как мне кажется, скорее соответствует задаче философского языка понятий — давать понять цену точного отграничения понятий от путаницы во всемирном языковом знании и тем самым сделать живым отношение к целому. Это позитивная импликация «языковой нужды», которая с самого начала была присуща философии. При уравновешенной понятийной системе в весьма особые мгновения и при весьма особых обстоятельствах, которых мы не найдем у Платона или Аристотеля, ни у Майстера Экхарта или Николая Кузанского, ни у Фихте и Гегеля, но, возможно, найдем у Фомы Аквинского, у Юма и Канта, эта бедность языка остается скрытой, но и там она с необходимостью вскрывается опять-таки только при следовании за движением мысли. Слова, которые используются в философском языке и заостряются до понятийной точности, постоянно имплицитно имеют момент «объектно-речевого»

значения и сохраняют поэтому нечто несоответствующее. Но взаимосвязь значения, которая звучит в каждом слове живого языка, входит одновременно в потенциальное значение термина. Данную особенность нельзя исключать ни при каком применении общеязыковых выражений для понятий. Но в естественных науках это не требуется при образовании понятий постольку, поскольку в них всякое употребление понятий контролируется отношением к опыту, то есть обязывает к идеалу однозначности и подготавливает логическое содержание высказываний.

Другое дела — философия и вообще те области, где посылки донаучного языкового знания включаются в познание. Там язык, кроме обозначения данного, имеет еще и другую функцию: он является «самоданным» и вносит эту самоданность в коммуникацию. В герменевтических науках с помощью языкового формулирования не просто указывают на содержание предмета, который можно познать иным путем после повторной проверки, а постоянно также выясняют, как сделать ясным его значение. Особое требование к языковому выражению и образованию понятий состоит в том, что здесь должна быть вместе с тем отмечена та взаимосвязь понимания, в которой содержание предмета что-то значит. Сопутствующее значение, которое имеет выражение, не затуманивает, таким образом, его ясность (поскольку оно неоднозначно обозначает общее), а повышает ее, поскольку подразумеваемая связь достигается в ясности как целое. Это то целое, которое построено с помощью слов и только в словах становится данностью.

Гадамер Х. Г. Истина и метод. – М., 1988. – С. 618, 628.

Раздел II. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 5. Кризис современного образования

Вячеслав Семёнович Стёпин (1934–2018)

Вопросы и задания:

1. В чем заключаются глобальные проблемы современности?
2. Что понимает В.С. Стёпин под антропологическим кризисом?
3. Что представляет собой угроза человеческой телесности?
4. Каковы перспективы развития человечества?



Среди многочисленных глобальных проблем, порожденных техногенной цивилизацией и поставивших под угрозу само существование человечества, можно выделить 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.

Старая парадигма, будто природа — бесконечный резервуар ресурсов для человеческой деятельности, оказалась неверной. Человек сформировался в рамках биосферы — особой системы, возникшей в ходе космической эволюции. Она представляет собой не просто окружающую среду, которую можно рассматривать как поле для преобразующей деятельности человека, а выступает единым целостным организмом, в который включено человечество в качестве специфической подсистемы. Деятельность человека вносит постоянные изменения в динамику биосферы и на современном этапе развития техногенной цивилизации масштабы человеческой экспансии в природу таковы, что они начинают разрушать биосферу как целостную экосистему. Грозящая экологическая катастрофа требует выработки принципиально новых стратегий научно-технического и социального развития человечества, стратегий деятельности, обеспечивающей коэволюцию человека и природы.

И наконец, еще одна — 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 социальные факторы, которые начинают формировать структуры, радикально меняющие человеческую жизнь и очевидно ухудшающие ее. Еще в 60-е годы 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.

Ускоренное развитие техногенной цивилизации делает весьма сложной проблему социализации и формирования личности. Постоянно меняющийся мир обрывает многие корни, традиции, заставляя человека одновременно жить в разных традициях, в разных культурах, приспосабливаться к разным, постоянно обновляющимся обстоятельствам. Связи человека делаются спорадическими, они, с одной стороны, стягивают всех индивидов в единое человечество, а с другой — изолируют, атомизируют людей.

Современная техника позволяет общаться с людьми различных континентов. Можно по телефону побеседовать с коллегами из США, затем, включив телевизор, узнать, что делается далеко на юге Африки, но при этом не знать соседей по лестничной клетке, живя подолгу рядом с ними.

Проблема сохранения личности приобретает в современном мире еще одно, совершенно новое измерение. Впервые в истории человечества возникает реальная опасность разрушения той биогенетической основы, которая является предпосылкой индивидуального бытия человека и формирования его как личности, основы, с которой в процессе социализации соединяются разнообразные программы социального поведения и ценностные ориентации, хранящиеся и вырабатываемые в культуре.

Речь идет об угрозе существования человеческой телесности, которая является результатом миллионов лет биоэволюции и которую начинает активно деформировать современный техногенный мир. Этот мир требует включения человека во все возрастающее многообразие социальных структур, что сопряжено с гигантскими нагрузками на психику, стрессами, разрушающими его здоровье. Обвал информации, стрессовые нагрузки, канцерогены, засорение окружающей среды, накопление вредных мутаций — все это проблемы сегодняшней действительности, ее повседневные реалии.

Цивилизация значительно продлила срок человеческой жизни, развила медицину, позволяющую лечить многие болезни, но вместе с тем она устранила действие естественного отбора, который на заре становления человечества вычеркивал носителей генетических ошибок из цепи сменяющихся поколений. С ростом мутагенных факторов в современных условиях биологического воспроизводства человека возникает опасность резкого ухудшения генофонда человечества.

Выход иногда видят в перспективах генной инженерии. Но здесь нас подстерегают новые опасности. Если дать возможность вмешиваться в генетический код человека, изменять его, то этот путь ведет не только к позитивным результатам лечения ряда наследственных болезней, но и открывает опасные перспективы перестройки самих основ человеческой телесности. Возникает соблазн «планомерного» генетического совершенствования созданного природой «антропологического материала»,

приспосабливая его ко все новым социальным нагрузкам. Об этом сегодня пишут уже не только в фантастической литературе. Подобную перспективу всерьез обсуждают биологи, философы и футурологи. Несомненно, что достижения научно-технического прогресса дадут в руки человечества могучие средства, позволяющие воздействовать на глубинные генетические структуры, управляющие воспроизводством человеческого тела. Но получив в свое распоряжение подобные средства, человечество обретет нечто, равнозначное атомной энергии по возможным последствиям. При современном уровне нравственного развития всегда найдутся «экспериментаторы» и добровольцы для экспериментов, которые могут сделать лозунг совершенствования биологической природы человека реалиями политической борьбы и амбициозных устремлений. Перспективы генетической перестройки человеческой телесности сопрягаются с не менее опасными перспективами манипуляций над психикой человека, путем воздействия на его мозг. Современные исследования мозга обнаруживают структуры, воздействия на которые могут порождать галлюцинации, вызывать отчетливые картины прошлого, которые переживаются как настоящие, изменять эмоциональные состояния человека и т.п. И уже появились добровольцы, применяющие на практике методику многих экспериментов в этой области: вживляют, например, в мозг десятки электродов, которые позволяют слабым электрическим раздражением вызывать необычные психические состояния, устранять сонливость, получать ощущения бодрости и т.п.

Усиливающиеся психические нагрузки, с которыми все больше сталкивается человек в современном техногенном мире, способствуют накоплению отрицательных эмоций и часто стимулируют применение искусственных средств снятия напряжения. В этих условиях возникают опасности распространения как традиционных (транквилизаторы, наркотики), так и новых средств манипуляции психикой. Вообще вмешательство в человеческую телесность и особенно попытки целенаправленного изменения сферы эмоций и генетических оснований человека, даже при самом жестком контроле и слабых изменениях, могут привести к непредсказуемым последствиям. Нельзя упускать из виду что человеческая культура глубинно связана с человеческой телесностью и первичным эмоциональным строем, который ею продиктован. Предположим, что известному персонажу из антиутопии Оруэлла «1984» удалось бы реализовать мрачный план генетического изменения чувства половой любви. Для людей, у которых исчезла бы эта сфера эмоций, уже не имеют смысла ни Байрон, ни Шекспир, ни Пушкин, для них выпадут целые пласты человеческой культуры. Биологические предпосылки — это не просто нейтральный фон социального бытия, это почва, на которой выростала

человеческая культура и вне которой невозможна была бы человеческая духовность.

Все это — проблемы выживания человечества, которые породила техногенная цивилизация. Современные глобальные кризисы ставят под сомнение тип прогресса, реализованный в предшествующем техногенном развитии.

По-видимому, на рубеже двух тысячелетий по христианскому летосчислению, человечество должно осуществить радикальный поворот к каким-то новым формам цивилизационного прогресса.

Некоторые философы и футурологи сравнивают современные процессы с изменениями, которые пережило человечество при переходе от каменного к железному веку. Эта точка зрения имеет глубокие основания, если учесть, что решения глобальных проблем предполагают коренную трансформацию ранее принятых стратегий человеческой жизнедеятельности. Любой новый тип цивилизационного развития требует выработки новых ценностей, новых мировоззренческих ориентиров. Необходим пересмотр прежнего отношения к природе, идеалов господства, ориентированных на силовое преобразование природного и социального мира, необходима выработка новых идеалов человеческой деятельности, нового понимания перспектив человека.

Стёпин В.С. Теоретическое знание. – М., 2000. – С. 30–34.

Джон Дьюи (1859–1952)

Вопросы и задания:

1. Какова цель образования вообще и в демократическом обществе в частности?
2. В чем заключается основной недостаток современного образования?
3. Какие психологические открытия необходимо внедрить в процесс образования?
4. Каковы принципы «прогрессивной школы»?
5. Какова цель образования в прогрессивной школе? Чем она отличается от цели образования в традиционной школе?



Цель воспитания, по сути, всегда состояла в том, чтобы дать молодёжи те знания, которые необходимы ей для постоянного развития, постепенного становления человека как члена общества. Эту цель преследовало и воспитание молодёжи во времена расцвета Афин. Эту же цель преследует и современное воспитание. Но становление члена общества в австралийском буше не имеет почти ничего общего с понятием о личности в Древней Греции, еще меньше с тем, что понимают под личностью сегодня. Любое воспитание, в своих формах и методах, всегда является продуктом потребностей данного конкретного общества. <...> Всё, что казалось необходимым для достижения

идей демократии на ранних этапах становления современной системы образования, было дать всем детям равные возможности в жизни, обучая их основам конкретного знания, а затем предоставить им возможность самостоятельной жизни и реализации.

<...> Изобретения и открытия в науке позволили создать <...> множество тех вещей, которыми никто не смог бы пользоваться без необходимого минимума знаний и простого руководства по эксплуатации. <...> Все эти изменения не произошли в один момент. Но коль скоро они произошли, вероятно, следовало бы отказаться от прежних учебных планов в средних школах и начать обновлять всю систему, учитывая по возможности все эти новые противоречивые факторы. Вместо этого произошло то, что школьная программа просто пополнилась новыми предметами.

<...> Изобретение различных моделей обучения, идея индивидуальных особенностей личности и взаимосвязь целей и интересов человека были либо неизвестны школьным учителям, либо были слишком новыми для их понимания. <...> Вкратце эти психологические открытия могут быть описаны следующим образом:

1. Человеческий мозг не способен к познанию, если он находится в вакууме; факты, предлагаемые для изучения, для запоминания, должны иметь некоторое отношение к предыдущему опыту личности или к её настоящим нуждам; знание развивается от частного к общему, а не от общего к частному.

2. Каждая личность отличается от всех других не только общими возможностями и характером; различия распространяются скорее на мелкие способности и качества, и никакое количество дисциплин не устранил этого различия. <...>

3. Старание человека невозможно без личной заинтересованности. <...> Если работа не затрагивает личные интересы индивида, он не будет прикладывать все свои силы для её выполнения. <...> Прогрессивные педагогические движения стали результатом установки педагогов на то, что наша ускоряющаяся, сложноустроенная цивилизация требует изменения в школьной программе и педагогической практике; чтобы сделать эти изменения эффективными необходимо нечто большее, чем просто смешение различных дисциплин. Новые предметы должны быть представлены во взаимосвязи друг с другом, должны быть обозначены направления их развития и связи с реальной жизнью. Этот вывод является результатом стремления применить в школьной практике открытия психологической науки индивидуального обучения и индивидуальных различий.

Желание современных психологов адаптировать школьную программу к общественным нуждам привело к увеличению эрудиции школьников. Но когда пытаешься адаптировать учебную программу к социальным запросам,

возникает необходимость сформулировать эти запросы. <...> Правильно ли это воспитывать молодежь в стремлении сохранить все таким, как оно есть сегодня, или она должна стремиться к переменам, переосмыслять ценности и находить благо в изменении? Какое количество данных и фактов о нашей цивилизации необходимо детям, чтобы дать им представление о современном мире? <...>

Два аспекта критики, которые обычно направлены против прогрессивной школы, заключаются в том, что смысл начального образования состоит в обучении чтению и дисциплине. <... > Опыт показал, что если ребёнок нормален в умственном развитии, то в любом случае он научится читать приблизительно к десяти годам. Так же нет никаких научных оснований полагать, что проблемы с поведением в прогрессивных школах решаются более просто, чем в традиционных. Вероятно, прогрессивные школы кажутся распушенными тем, кто не может представить школы без стройных рядов учеников, смиренно сидящих за партами, до тех пор, пока учитель не потребует что-либо сделать. Но современное воспитание не стремится к такого рода дисциплине. Оно стремится к той форме дисциплины, которая царит в классе, где каждый работает над решением общей проблемой. Критерием этой дисциплины является не тишина в классе или количество стандартных принадлежностей на парте, которые используются для выполнения работы, а качество и итог работы, выполненной индивидуально и группой в целом.

Прогрессивное воспитание акцентирует внимание на индивидуальном развитии и воспитании особых способностей или талантов, в ущерб изучению общественных норм, хороших манер, и тому, как ладить со старшими. В действительности, его критикуют за проповедуемую им индивидуалистическую философию. Если рассуждать только в пределах отвлечённой философии, то истинным будет казаться противоположное мнение. Но современные школы сформулировали свои задачи в соответствии с конкретными социальными условиями. Они пытаются разработать метод достижения гармонии между демократическими принципами свободы личности и ее ответственностью за успешную работу всей группы в целом. Тот простой факт, что ребёнок имеет свободу передвижений в классе не находит понимания у многих педагогов, и это не позволяет им проводить часть классной работы в небольших группах, в результате как данность принимается то, что такие методы обучения развивают индивидуалистов, и дают детям возможность делать все, что они захотят. В действительности, эти методы применялись, потому что мы знаем, что физическая свобода необходима для нормального развития, и потом что психологические исследования доказали, что обучение осуществляется тем лучше и быстрее, чем скорее ученик поймет свои ошибки, и когда он выполняет работу самостоятельно, а не под руководством учителя. Моральные и интеллектуальные усилия возрастают, когда они поддерживаются

непосредственным интересом личности и желанием достигнуть положительного результата. Причем это верно как для детей, так и для взрослых. И именно эти силы стремятся высвободить прогрессивное воспитание. <...>

Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание / Д. Дьюи // От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. – М., 2009. – С. 154–164.

Каков же истинный смысл подготовки в системе образования? Прежде всего она означает, что человек, юный или старый, извлекает из своего наличного опыта все, что из него можно извлечь в данное время. Если же подготовка сама по себе превращается в руководящую цель, потенциальные возможности настоящего приносятся в жертву предположительному будущему. Когда это случается, реальная подготовка к будущему как раз и не происходит. Идеал использования настоящего как подготовки к будущему сам себе противоречит. Он упускает именно те условия, в которых человек может подготовиться к своему будущему. Мы живем сейчас, а не в какое-то другое время, и только лишь извлекая здесь и теперь полный смысл из всякого получаемого нами опыта, мы готовимся делать то же самое в будущем. <...>

Никакое количество совместных действий еще не образует сообщество <...> научиться быть человеком значит развить посредством участия в коммуникации ясное ощущение действительного бытия отдельным членом сообщества, понимающим и ценящим его убеждения, стремления и способы действия и вносящим свой вклад в дальнейшее преобразование органических сил в человеческие ресурсы и ценности, в преобразование, которое никогда не завершится. <...> В процессе приобретения различных привычек посредством учения человек может приобрести и привычку к учению. Тогда совершенствование становится осознанным принципом жизни.

Дьюи Дж. Демократия и образование. – М., 2000. – С. 347.

Тема 6. Социокультурные предпосылки формирования философии образования

Аурелио Печчеи (1908–1984)

Вопросы и задания:

1. Как взаимосвязаны глобальные проблемы современности?
2. Можно ли эти проблемы решать обособленно друг от друга?



Необходимо совершенно ясно отдавать себе отчет в нелепости утверждений, что нынешнее глубоко ненормальное и неблагополучное

состояние человеческой системы можно хоть как-то приравнять к каким бы то ни было циклическим кризисам или связывать с какими-то преходящими обстоятельствами. И уж если — за неимением другого подходящего слова — мы все же вынуждены называть это кризисом, то должны сознавать, что это особый, всеобъемлющий, эпохальный кризис, пронизывающий буквально все стороны жизни человечества. Римский клуб назвал его *затруднениями человечества*.

Диагноз этих затруднений пока неизвестен, и против них нельзя прописать эффективных лекарств: притом они усугубляются еще тесной взаимозависимостью, которая связывает ныне все в человеческой системе. С тех самых пор, как человеком был открыт ящик, подобный ящику Пандоры, и неведомая донныне техника выскользнула из-под его контроля, все, что бы ни произошло где-то в мире, отдается звонким эхом почти повсюду. Нет больше экономических, технических или социальных проблем, существующих отдельно, независимо друг от друга, которые можно было бы обсуждать в пределах одной специальной терминологии и решать не спеша, по отдельности, одну за другой. В нашем искусственно созданном мире буквально все достигло небывалых размеров и масштабов: динамика, скорости, энергия, сложность — и наши проблемы тоже. Они теперь одновременно и психологические, и социальные, и экономические, и технические, и вдобавок еще и политические; более того, тесно переплетаясь и взаимодействуя, они пускают корни и дают ростки в смежных и отдаленных областях.

Даже при беглом взгляде на приведенный перечень проблем легко увидеть звенья, которые сцепляют их воедино; при более детальном рассмотрении эти связи прослеживаются еще нагляднее. Бесконтрольное расселение человека по планете; неравенство и неоднородность общества; социальная несправедливость, голод и недоедание; широкое распространение бедности; безработица; мания роста; инфляция; энергетический кризис; уже существующий или потенциальный недостаток природных ресурсов; распад международной торговой и финансовой системы; протекционизм; неграмотность и устаревшая система образования; бунты среди молодежи; отчуждение; упадок городов; преступность и наркомания; взрыв насилия и ужесточение полицейской власти, пытки и террор; пренебрежение законом и порядком; ядерное безумие; политическая коррупция; бюрократизм; деградация окружающей среды; упадок моральных ценностей; утрата веры; ощущение нестабильности и, наконец, неосознанность всех этих трудностей и их взаимосвязей — вот далеко не полный список или, вернее сказать, клубок тех сложных, запутанных проблем, который Римский клуб назвал *проблематикой*.

В пределах этой проблематики трудно выделить какие-то частные проблемы и предложить для них отдельные, независимые решения — каждая проблема соотносится со всеми остальными, и всякое очевидное на первый взгляд решение одной из них может усложнить или как-то воздействовать на решение других. И ни одна из этих проблем или их сочетаний не может быть решена за счет последовательного применения основанных на линейном подходе методов прошлого. Наконец, над всеми проблемами нависла еще одна трудность, недавно появившаяся и перекрывающая все остальные. Как показал опыт, на определенном уровне развития проблемы начинают пересекать границы и распространяться по всей планете, невзирая на конкретные социально-политические условия, существующие в различных странах, — они образуют *глобальную проблему*.

<...> С этим тесно связана и другая важная мысль — мысль *о единстве мира и целостности человечества* в эпоху глобальной человеческой империи. Вряд ли надо еще раз повторять, что, подобно тому как биологический плюрализм и дифференциация способствуют стойкости природных систем, культурное и политическое разнообразие обогащает человеческую систему. Однако последняя стала сейчас столь интегрированной и взаимозависимой, что может выжить, только оставаясь единой. А это предполагает взаимно совместимое и согласованное поведение и отношения между отдельными частями этой системы. Всеобщая взаимозависимость процессов и явлений диктует еще одну необходимую для формирования чувства глобальности концепцию — *концепцию системности*. Без нее невозможно представить себе, что все события, проблемы и их решения активно воздействуют и испытывают такое же воздействие со стороны всего остального круга событий, проблем и решений.

Все эти аспекты новой глобальности тесно взаимосвязаны и соотносятся с двумя другими, продиктованными особенностями нашей эпохи, концепциями. Эти новые концепции касаются соотношения времени и целей и проистекают из того факта, что благоприобретенное могущество человека ускорило ритм событий и увеличило неоднозначность и неопределенность нашего будущего. Это вынуждает человека *смотреть дальше вперед и ясно представлять себе свои цели и задачи*. Человек, по выражению Денниса Габора¹, не в состоянии предсказать свое будущее, зато он может его построить. И гуманистическая концепция жизни на нынешней, высшей стадии эволюции человека требует от него, чтобы он перестал наконец «заглядывать в будущее» и начал «создавать» его. Он должен смотреть возможно дальше и в своих действиях уделять одинаковое внимание как нынешним, так и отдаленным во времени

¹ *Габор Деннис* (1900–1979) – физик, создатель голографии, футуролог.

последствиям, включая весь тот период, в течение которого эти последствия могут проявляться. Поэтому он должен хорошенько подумать и решить, каким бы он хотел видеть будущее, и в соответствии с этим регулировать и регламентировать свою деятельность.

Я полностью отдаю себе отчет в том, как трудно нам, при всем различии наших культур, воспринимать концепцию глобальности — концепцию, связывающую воедино личность, человечество и все взаимодействующие элементы и факторы мировой системы, объединяющую настоящее и будущее, сцепляющую действия и их конечные результаты. Эта в корне новая концепция соответствует нашему новому сложному и переменчивому миру — миру, в котором в век глобальной империи человека мы оказались полновластными хозяевами, и чтобы быть людьми в истинном значении этого слова, мы должны развить в себе понимание глобальности событий и явлений, которое бы отражало суть и основу всей Вселенной...

<...> Мы приближаемся сейчас к такому периоду, когда придется изыскивать более разумные способы удовлетворения своих собственных интересов. И здесь важно понять, что *благополучие всего мира в целом является необходимым условием благополучия отдельных его частей*, в то время как обратное вовсе не очевидно и должно проверяться в каждом конкретном случае. Благополучие человеческих обществ испокон веков основывалось на этических и моральных принципах. И сейчас один из важнейших таких принципов гласит: ни одна — даже самая могущественная и процветающая — страна или коалиция не может надеяться не только преуспеть, но даже и просто выжить, если создастся опасная глобальная ситуация, ставящая под угрозу существование всех остальных групп человечества. А далее следует важнейший вывод: чем выше статус или уровень ожиданий, которые данная страна связывает с будущим, и, следовательно, чем большую долю она надеется получить от мирового обновления, тем большим должен быть ее собственный вклад в это обновление.

Печчеи А. Человеческие качества. – М., 1985. – С. 118–120, 214–215, 271.

Вячеслав Семёнович Стёпин (1934–2018)

Вопросы и задания:

1. Каковы особенности классической науки?
2. Чем отличается современная постнеклассическая наука от классической и неклассической науки XVII — первой половины XX в.?
3. Какую роль в современной постнеклассической науке играют принципы этики?



Относительно медленные темпы развития техногенной цивилизации на ранних стадиях ее истории по сравнению с современными не приводили в классической науке к частым перестройкам ее оснований (сформировавшиеся в эпоху научной революции XVII столетия основания научного поиска устойчиво транслировались вплоть до XIX в.).

В силу этого естественным было восприятие сложившихся идеалов и норм познания в качестве выражения самой природы мыслительной деятельности человека, которая рассматривалась как неизменная в своей основе. До тех пор, пока динамика общественного развития не обнажила зависимостей познавательной деятельности от социальных условий, в которых она осуществляется, наука и философия специально не рассматривали социальных детерминаций человеческого познания, не выявляли тех социальных предпосылок, которые формируют особенности интеллектуального освоения мира в каждую историческую эпоху. Деятельностно-практическая природа научного познания, зависимость вырабатываемых наукой представлений об объектах от операциональных структур, мировоззренческих факторов и ценностей соответствующей эпохи оставались в тени и не были предметом рефлексии в науке и философии классического периода.

Отсюда вытекала характерная для этого периода трактовка идеалов и норм объяснения и обоснования знаний. Идеалы и нормы, конституирующие науку в качестве специфической формы познания (такие, как требование объективности и предметности знания, эмпирической проверки и т.д.), связывались с их особой интерпретацией. Считалось, что объективность и предметность теории достигается тогда, когда в «твердо установленных» фактах рассуждение выявляет сущностные характеристики, элиминируя из объяснения все, что относится к субъекту и процедурам его деятельности. Обоснованность теоретических знаний рассматривалась как способность объяснять и предсказывать факты и базироваться на самоочевидных принципах, почерпнутых из опыта.

<...> 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.

На предшествующих этапах развития науки, начиная от становления естествознания вплоть до середины XX столетия, такое «организмическое» понимание окружающей человека природы воспринималось бы как своеобразный атавизм, возврат к полумифологическому сознанию, не согласующемуся с идеями и принципами научной картины мира. Но после того как сформировались и вошли в научную картину мира представления о живой природе как сложном взаимодействии экосистем, после становления и развития идей Вернадского о биосфере как целостной системе жизни, взаимодействующей с неорганической оболочкой Земли, после развития современной экологии, это новое понимание непосредственной сферы человеческой жизнедеятельности как организма, а не как механической системы, стало научным принципом, обоснованным многочисленными теориями и фактами. Экологическое знание играет особую роль в формировании научной системы представлений о той сфере природных процессов, с которой человек взаимодействует в своей деятельности и которая выступает непосредственной средой его обитания как биологического вида. Эта система представлений образует важнейший компонент современной научной картины мира, который соединяет знания о биосфере, с одной стороны, и знания о социальных процессах — с другой. Она выступает своеобразным мостом между представлениями о развитии живой природы и о развитии человеческого общества. Неудивительно, что экологическое знание приобретает особую значимость в решении проблем взаимоотношения человека и природы, преодоления экологического кризиса, и поэтому становится важным фактором формирования новых мировоззренческих оснований науки.

Вместе с тем принципы, развитые в экологии и включенные в общенаучную картину мира, обретают и более широкое мировоззренческое звучание. Они оказывают влияние на мировоззренческие основания всей культуры, «существенно воздействуют на духовно-интеллектуальный климат современной эпохи в целом, детерминируют изменение ценностных структур мышления».

В современной культуре все более отчетливо формируются контуры нового взгляда на мир, в становление которого вносит существенный вклад научная картина мира. Этот взгляд предполагает идею взаимосвязи и

гармонического отношения между людьми, человеком и природой, составляющими единое целостное образование.

В рамках такого подхода складывается новое видение человека как органичной части природы, а не как ее властителя, развиваются идеи приоритетности сотрудничества перед конкуренцией.

Становление «нового взгляда» на мир, о котором говорит Э. Ласло, это, по существу, формирование новой системы мировоззрения, вбирающей в себя достижения современной науки. Этому подходу созвучны идеи Ф. Капра о «едином экологическом взгляде на мир». Капра употребляет это понятие в смысле «углубленной экологии» в противовес «поверхностной экологии», которая антропоцентрична по своей природе и рассматривает человека как возвышающегося над природой, видя в нем источник ценностей, отводя природе функцию вспомогательного средства. В противоположность «поверхностной экологии», «углубленная экология», по мнению Капра, не выделяет человека из естественной среды, но трактует мир как целостную совокупность явлений, связанных и зависимых друг от друга. Она ориентирована на рассмотрение ценности всех живых существ, а человека рассматривает как закономерную и неотъемлемую часть во всем многообразии жизни.

Экология, и в частности «единая экология» (А. Несс), с достаточной очевидностью показывает ограниченность антропоцентризма, демонстрируя, что «человек не является ни властелином, ни центром мироздания, он лишь существо, которое подчиняется законам взаимности».

Изменения, происходящие в современной науке и фиксируемые в научной картине мира, коррелируют с напряженными поисками новых мировоззренческих идей, которые вырабатываются и шлифуются в самых различных сферах культуры. Это и поиски новой религии, и переосмысление старой, как это делают Р. Атфилд и Л. Уайт, и создание «новой этики», как предлагают Э. Ласло и О. Леопольд. Как отмечал Ласло, «мы нуждаемся в новой морали, в новой этике, которая основывалась бы не столько на индивидуальных ценностях, сколько на необходимых требованиях адаптации человечества как глобальной системы к окружающей природной среде. Такая этика может быть создана на основе идеала почтения к естественным системам».

Подобные идеи развивает и О. Леопольд, предлагая различать этику в философском смысле, как различие общественного и антиобщественного поведения, и этику в экологическом смысле как ограничение свободы действий в борьбе за существование.

<...> Новые мировоззренческие идеи возникают в качестве своеобразного резонанса современной науки и создаваемых в ней картин мира с другими

областями культурного творчества. Взаимное влияние этих областей ускоряет процесс формирования новых смыслов универсалий культуры и соответственно новой системы ценностных приоритетов, предполагающих путь к иным, нетрадиционным стратегиям человеческой жизнедеятельности.

В свою очередь новые смыслы и ценностные ориентации все в большей мере включаются в систему философско-мировоззренческих оснований науки.

Ключевым моментом в их развитии являются представления научной картины мира об органичной включенности человека в целостный космос и о соразмерности человека как результата космической эволюции породившему его миру.

Возникающие на этой основе этические идеи ответственности человека перед природой делают картину мира аксиологически нагруженной.

<...> 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 невозможно 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».

Диалог с природой в новом типе рациональности сопрягается с идеалом открытости сознания к разнообразию подходов, к тесному взаимодействию (коммуникации) индивидуальных сознаний и мента-литетов разных культур.

На этот аспект открытости и коммуникативности как характеристику нового типа рациональности и соответствующих ему стратегий деятельности обращает особое внимание Ю. Хабермас. Он отмечает, что «вместо того, чтобы полагаться на разум производительных сил, т.е. в конечном счете на разум естествознания и техники, я доверяю производительной силе коммуникации». Причем рамки и структуры коммуникативности, совместности, открытости непрерывно меняются — как «в себе, так и в отношении к другим сферам общества как такового».

Стёпин В.С. Теоретическое знание. – М., 2000. – С. 556–557, 674–677, 678–679.

Мераб Константинович Мамардашвили (1930–1990)

1. Какова распространенная ошибка в понимании образовательного процесса?
2. Что означает слово «понимать»? Почему понимать можно только самостоятельно?

Вопросы и задания:



Фактически предполагается некоторая привилегированная (в этом смысле абсолютная) система отсчета — такая, что перенос знания из любой точки пространства и времени в любую другую точку пространства и времени (в том числе из одной головы – в другую в обучении и усвоении) покоится на реконструкции или воссоздании одного единого (или самотождественного) субъекта по всем точкам этого поля. Это означает, что везде происходит «то же самое», что может быть получено на основе подстановки однорефлексивного, автономного и конечного источника выбираемых, приводимых в связь и подтверждаемых данных, представлений и знаний.

На этом основании считалось, что ребенку можно передать знания, и он, повторяя всеобщий путь познания, поймет, наконец, то, что мы все уже, якобы, понимаем. На самом деле это невозможно в силу простых онтологических обстоятельств:

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, т. е. 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.

Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – М., 1996.

Тема 7. Основные направления современной философии образования

Макс Шелер (1874–1928)

1. Как взаимосвязаны образование, свобода личности и демократия?
2. В чем заключается сущность образования? Кто такой Человек как образец, по которому должно строиться образование?
3. Как осуществляется процесс образования?
4. Что такое образовательная форма знания?

Вопросы и задания:



Никогда <...> подлинное образование не было столь необходимо правящим элитам — но и не было для них столь трудным! <...> Я отнюдь не

слыву 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 борьбе за новый мир *новый человек* дерзает создавать новые формы, центральной становится проблема *образования человека*. И тем не менее до сих пор никто не пытался дать *философское, сущностное определение образования*.

Тот, кто стремится *получить образование* или дать его другим, должен уяснить себе три круга проблем. Во-первых, что такое *сущность* «образования» вообще? Во-вторых, как происходит процесс образования? И, в-третьих, какие виды и *формы знания* и познания обуславливают и определяют процесс, посредством которого человек становится *образованным* существом?

<...> *Итак, образование есть категория бытия*, а не знания и переживания. Образование — это отчekanенная форма, образ *совокупного* человеческого бытия; но это форма не материального вещества, как это имеет место в скульптуре или картине, а отчеканивание, 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, «микрокосм», — сам по себе целостность, которая в каждой своей части и в каждом элементе с той или иной степенью полноты позволяет отчekanенной, развивающейся живой форме каждой конкретной личности высветиться с предметной стороны. Данный «микрокосм» — не *область* мира в виде предмета знания, образования человека или в виде сопротивления его трудовым усилиям, но именно *целостность* мира. В ней все сущности–идеи и сущности–ценности вещей обнаруживаются в упорядоченной композиции, *все*, которые реализованы в одном, великом, абсолютном, реальном универсуме, отмеченном никогда не постигаемой человеком случайностью своего существования. Такой «универсум», сосредоточивающий себя в *одном* человеческом существе, и есть мир образования. <...>

Это, первое, определение сущности образования из идеи микрокосма объединим теперь с другим: *образование как становление человека* — начиная с дочеловеческой природы — *и одновременно* как опыт постоянного «само-*deificatio*» — с осознания того, что над самим человеком есть верховная сущность, внушающая глубокое благоговение. Мы еще очень мало знаем о том, что это вообще такое — «человек». <...> Не является ли этот *homo naturalis* вообще «*тупиком природы*» Природы, которая именно потому, что она в человеке как бы зашла в тупик, заблудилась и не могла идти дальше теми же методами, что продвигали всю эволюцию до человека <...>, — словно превратилась в дух, духовно управляемую и направляемую «историю». <...>

Тот, кто исповедует лишь это воззрение на сущность человека, рекомендуемое естествознанием и в рамках *одного только* естествознания неопровержимое, кто видит в том, что традиционный язык Европы со времен древних греков называет «дух», «разум», всего лишь сложный побочный продукт двустороннего процесса жизни, - тому надлежит быть последовательным и *отречься* от идеи и ценности «образования». Ибо это слово полагает *самоценность* того, что по вышеуказанному определению может быть исключительно «средством» для сохранения и повышения ее уровня. Идею и самоценность, *бытийную ценность* духовно разумной человеческой личности, превосходящую все возможные ценности людских достижений и ценности жизни, - может и имеет право утверждать только тот, кто вместе с Кантом видит в человеке гражданина *двух миров*; кто усматривает в человеке существо, укорененное в двух различных сущностных атрибутах *одной* субстанциально божественной мироосновы. <...>

Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избр. произв. – М., 1994. – С. 15–45.

Карл Рэнсом Роджерс (1902–1987)

Вопросы и задания:

1. В чем сущность личностно-ориентированной педагогики?



Учить 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 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.

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

Эвальд Васи́льевич Илье́нков (1924–1979)

Вопросы и задания:

1. Почему слова «знать» и «мыслить», с точки зрения автора, являются синонимами?
2. Каковы распространенные заблуждения относительно знания?
3. Кто является догматиком, а кто – скептиком?
4. Почему «учить мыслить» означает учить диалектике? Что такое диалектика, с точки зрения автора?

 С некоторых пор в педагогической литературе стал популярным лозунг, согласно которому школа должна учить мыслить. Лозунг резонный. Но он сразу ставит педагогику перед вопросом: что это значит — «мыслить»? Что такое «мышление»? <...>

Не трудно уразуметь, что усвоение предусмотренного программами материала отнюдь не совпадает автоматически с воспитанием способности «самостоятельно мыслить». Точнее – просто мыслить, ибо мыслить можно только «самостоятельно». Однако понять разницу между тем и другим – значит сделать лишь первый шаг в верном направлении. Второй, куда более важный и куда более трудный шаг, состоит в том, чтобы эту разницу преодолеть, т. е. перестать рассматривать «усвоение знаний» и «воспитание ума» как две разные задачи. «Разные – это значит, что каждая из них может и должна решаться порознь, независимо от другой, и, соответственно, «разными» средствами и методами. Это-то как раз и невозможно по самой природе вещей, по природе знания и мышления, и вся проблема заключается в том, чтобы построить процесс усвоения знаний так, чтобы он одновременно был процессом воспитания ума, способности мыслить.

Да, но разве мы не сталкиваемся <...> с людьми, которые «знают», а «творчески (самостоятельно) мыслить» не умеют? В таких случаях правильнее было бы сказать, что действительного знания тут нет и в помине, а есть что-то другое, лишь по недоразумению именуемое «знанием». Ведь нельзя «знать» вообще — можно знать только что-то определенное, а знать предмет — значит

уметь самостоятельно обращаться с ним и разбираться в нем. Но «мышление» и есть не что иное, как способность («умение») обходиться с предметом умно, т. е. в соответствии с собственной природой. Мышление и есть реально функционирующее знание. <...>

Эта парадоксальная ситуация возникает там, где предмета в действительности не знают, а знают нечто иное. Что? Фразы о нем. Слова, термины, формулы, знаки, символы и их устойчивые, отложившиеся в науке сочетания, усвоенные (заученные) вместо знания предмета, — как особый, над и вне действительности существующий предмет, как особый объект, как особый мир идеальных, абстрактных, призрачных «предметов». <...> И когда такое иллюзорное, чисто формально усвоенное «знание» стараются связать с жизнью, с реальностью, то ничего хорошего ни для знания, ни для жизни получиться, собственно, не может. <...> «Мышление» поэтому и понимается и исследуется сторонниками этого взгляда прежде всего в его словесном обнаружении, как «языковое мышление». Естественно, сама способность мыслить 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». «Правилам» этих действий придается статус и название «законов мышления».

Нетрудно понять, что действительную способность мыслить, 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 изоциренная 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. <...> 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 образования.

<...> *Учить мыслить* — значит прежде всего учить диалектике. <...> Могут сказать: не задаемся ли мы утопической задачей, мечтая обучить школьника тому, что далеко не все профессора могут понять и усвоить? Не опасно ли демонстрировать перед неокрепшим умом «противоречия», заключенные в вещах и в их словесном выражении (в языке науки)? Не приведет ли это к скепсису, к недоверию к науке? Не вернее и не безопаснее ли действовать по старинке, то есть преподавать ученику одни лишь твердо установленные истины, проверенные и перепроверенные формулы знания?

Безопаснее? Пожалуй. Но тогда не нужно задаваться целью учить мыслить. Тогда надо лишь загружать голову школьника, как контейнер, учебным материалом и больше ни о чем не заботиться. Такова альтернатива, и третьего тут не дано. В этом, между прочим, как раз и заключается диалектическая проблема современного образования – соединить, наконец, процесс овладения прочными основами современной науки с процессом воспитания ума, способности мыслить, самостоятельно эти основы развивать, приводить в соответствие с новыми данными, с изменяющимися условиями реальной жизни, – с окружающим нас (диалектически изменяющимся) миром.

Да, это очень трудная задача — соединить указанные противоположности, процесс усвоения готового знания и процесс развития способности добывать это знание самому, а не усваивать готовое. Но она вполне разрешима. При одном условии. Если школьнику <...> показывать как любая, «готовая» истина рождалась в качестве ответа на трудную проблему, выраставшую перед людьми из гущи живой жизни, из ее противоречий.

Ильенков, Э.В. Знание и мышление // Ильенков, Э.В. Школа должна учить мыслить. – М., 2002. – С. 85–89.

Не боги научили людей обжигать горшки — они научились этому сами. <...> Это хорошо понимал уже Гегель: «Относительно познаний мы видим, как то, что в более ранние эпохи занимало зрелый дух мужей, низведено до познаний, упражнений и даже игр мальчишеского возраста, и в педагогических успехах мы узнаем набросанную как бы в сжатом очерке историю образованности всего мира». <...> В своем духовном развитии он, однако, часто застревает на какой-то стадии, давно человечеством пройденной, и так и не добирается до финиша. Почему? Только потому, что педагогический процесс еще не отлажен так хорошо, как процесс биологического созревания. <...>

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 остается 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.

<...> Карл Маркс очень точно и исчерпывающе охарактеризовал человека с таким складом ума (речь идет о представителе буржуазной политической экономии XIX века Вильгельме Рошере): «Рошер, безусловно, обладает большим - часто бесполезным знанием литературы <...> что за польза мне от субъекта, знающего всю математическую литературу, но не понимающего математики? <...> Его существенной особенностью является то, что он не понимает самих вопросов, и потому его эклектизм сводится в сущности, лишь к натаскиванию отовсюду уже готовых ответов» <...>.

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 понять, 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 общество равных себе, в общество таких же эгоцентриков, с которыми он вынужден спорить и считает себя в силах делать это. Только тут 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. Что они — равноправны. <...> Эта педагогическая ситуация складывается естественнее всего в условиях игры со сверстниками, а преодоление эгоцентризма оказывается условием возможности самой игры <...>. А вот в отношениях ребенка и взрослого такая ситуация сложиться не может. Не может тут возникнуть спора между равными, между равноправными и противоположными точками зрения, между противоположными образами одной и той же вещи. Преодоление эгоцентризма в восприятии и в мышлении — это процесс чрезвычайно длительный и мучительный. <...> Нередко это понимание не приходит к человеку и к старости. <...>

Диалектически мыслящий (умный человек) тем и отличается от недиалектически, однобоко мыслящего (от глупого), что заранее — наедине с

собой — взвешивает все «за» и «против». Он заранее учитывает все «против», их цену и вес, и заранее же готовит контраргументы. <...> Здесь-то и проявляется все коварство так называемых «абстрактных истин», зазубренных без понимания тех условий, внутри которых они остаются верными. <...> «Дважды два — четыре?» Вы уверены, что это — абсолютно несомненная и бесспорная истина? <...> 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. <...> В философии эта позиция называется релятивизмом, а человек, ее исповедающий, есть скептик.

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, т. е. 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. <...> Только тогда перед его взором и станет сама вещь, а не два одинаково абстрактных (и потому два одинаково ложных) ее изображения. В этом и суть диалектики как логики действительно объективного осмысления действительности.

Диалектическое мышление — третья, высшая по сравнению с догматизмом и скептицизмом стадия развития ума и человечества и отдельного человека — может 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.

Ильенков Э. В. Учиться мыслить! // Русская философия: Имена. Учения. Тексты. — М., 2001. — С. 454–457.

Тема 8. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания

Пётр Георгиевич Щедровицкий (р. 1958)

Вопросы и задания:

1. В чем заключается сущность непрерывного образования?



Хотим мы того или нет, идея «непрерывного образования» направлена против предзаданности образа действий и мысли, а вместе с тем — против культуры как основы образования. Программа непрерывного образования задает совершенно новую формацию мышления и деятельности и существенно смещает смысловые акценты исходного понятия «образование». Мы говорим о непрерывном и управляемом развитии, а не об образовании, предлагающем предзаданность и завершенность культурной формы. Мы как бы выходим из сферы образования и образованности в сферу развития, где действуют совершенно иные правила; самоопределение в области развития должно быть иным <...>.

Рассматривая становление и распространение идеологии непрерывного образования, мы увидим, что в основе лежит идея подчинения системы образования задачам развития людей. При этом теоретики и идеологи склонны рассматривать и трактовать развитие человека, прежде всего, как саморазвитие; понятие «self» проникает во все области человеческой деятельности и возникает вполне оправданный тезис о том, что главным ресурсом развивающегося общества являются люди, не столько подготовленные, сколько развивающиеся непрерывно. Цель обучения — предоставить каждому индивиду проблемную область и сферу деятельности, необходимую для развития его инициативы и формирования самостоятельного суждения.

Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. — М., 1993. — С. 13, 154.

Константин Николаевич Вентцель (1857–1947)

Вопросы и задания:

1. Каковы необходимые условия «космического» воспитания?

2. Как должно осуществляться «космическое» воспитание и в чем заключается его цель?



Мир и человечество — это атмосфера, в которой только, усиленно вдыхая и впитывая ее в себя, и может распуснуться цветок индивидуальности. <...> Каждый ребенок, <...> каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование <...>, на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т. е. право на воспитание и образование, сообразно с его индивидуальностью.

<...> Надо научить ребенка сначала чувствовать себя частью маленького доступного ему для охвата сознанием уголка природы, частью поля, леса, луга, постепенно расширяя тот клочок земли, под 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. <...> Каждая личность может дорасти до сознания, никогда ее не покидающего, что она не только сын своих ближайших родителей, отца и матери, но и Сын Великого Творящего Космоса и Великого Творящего Человечества. И развитие в себе чувства сыновности по отношению к Космосу и Человечеству есть вопрос времени.

<...> Космос требует одного: чтобы, отдаваясь земному и земным переживаниям, мы никогда не забывали о целостной единой космической жизни и о жизни Человечества в целом. <...> 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 ли этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни

Вентцель К. Н. Свободное воспитание. – М., 1993. – С. 156, 162–164, 202.

Владимир Соломонович Библер (1918–2000)

Вопросы и задания:

1. В чем заключается общий замысел «школы диалога культур»?
2. Чему и как должны учить в каждом классе этой школы?
3. Какова цель обучения в «школе диалога культур»?



Основные моменты предложенной схемы: *1–2 классы (подготовительные)*. Это классы, в которых завязываются те узелки понимания, которые станут в дальнейшем основными предметами диалогов, освоения, развития. Задача этих классов не только в том, чтобы дать ребенку

определенные знания, умения и навыки, но в том, главным образом, чтобы формировать у него точки удивления, помочь ему увидеть мир не как нечто определенное, очевидное и известное, а как нечто загадочное, удивительное, как предмет познавательного интереса, эстетической активности. При обучении, например, математике, языку, природоведению - число, слово, явление природы представляются не только как вещи, с которыми надо научиться обращаться определенным образом, но как удивительно странные, не имеющие определенного ответа на вопросы к нам, - как они и представляются ученому — математику, физику, лингвисту. Не столько научить, но и озадачить, не столько дать ответ, но и помочь поставить вопрос, — вот главная задача этих подготовительных классов. Вот примерный перечень этих «точек удивления», загадок, узелков понимания: загадка слова, загадка числа, загадка предмета природы, загадка момента истории, загадка Я-сознания. В этих «точках удивления» завязаны проблемы, которые являются общими для современных понятий и для исходных детских вопросов и удивлений, возникающих при психологическом подходе от доминанты сознания, характерной для дошкольного возраста, к доминанте мышления, характерной для школьника, связанной с вопросом о том, как возможно парадоксальное - невозможное с точки зрения здравого смысла — бытие числа, слова и т. п. В таких узелках исходного удивления обнаруживаются различные «темы», которые затем войдут в разные учебные предметы. С другой стороны, обнаруживаются различные культурные способы понимания - античные, средневековые, нововременные, которые станут предметом диалога в следующих классах.

Последующие классы строятся в последовательности и сопряжении основных исторических культур. *3–4 классы посвящены изучению античной культуры.* Обучение в этих классах опирается на то расшатывание исходных понятий и формирование «точек удивления», которое осуществляется в первых двух классах. Античная механика, математика, трагедия, философия осваиваются как моменты целостной античной культуры. Ремесло и физическая культура, характерные для античности, тоже воспроизводятся в этом цикле. Античная культура, с одной стороны, осваивается в ее внутренней амбивалентности, во внутреннем диалоге с Египетско-Вавилонской культурой; в диалоге мифологического и логического понимания; в диалоге двух мифологий и двух интенций Логоса — мифологии Титанов (силы Хаоса) и мифологии Олимпа (силы Космоса). С другой стороны, античная культура осваивается как постоянный диалог с культурами средневековой и нововременной, в диалоге различных форм мышления, в разновозрастных диалогах учеников разных классов. Античность 3–4 классов — это современная античность, — как она актуальна в культуре XX века, в своей способности

раскрыть и развить свои смыслы в ответ на вопросы нашего времени. Так, например, спор атомистов и пифагорейцев, пронизывающий всю культуру античности, актуален в XX веке в построении современных понятий квантовой механики. Детский ум, еще не поднаторевший в постановке этой проблемы, характерной для Нового времени, оказывается способным воспринимать ту редакцию этих вопросов, что присуща эллинскому мышлению. Основой античного понимания, сознания, обобщения является идея эйдоса, составляющего основу античного понятия, позволяющего упорядочить хаос, превратить его в эстетически значимый космос. Именно античная культура реально и осознанно осуществляет соединение образа и понятия, этим определяется место этой культуры в школе диалога культур — непосредственно после подготовительных классов, что связано с особой актуальностью этого способа понимания для младшего школьника.

5–6 классы посвящены культуре Средневековья. Для культуры Средневековья характерен иной по сравнению с античностью, причащающий разум, связанный с принятием христианства. Однако обучение в «средневековых» классах не должно быть превращено в уроки религии. Реалии веры и культуры должны быть осмыслены в повороте на культуру, верование сдвинуто в сторону «фундаментального сомнения». Идея культуры реализуется в обучении через поэтику средневекового произведения. Как и в античных классах; не только религиозные, но и иные реалии средневековой культуры — математика, искусство, труд и т. п. осмысливаются как момент единого целого — определенной культуры. Важнейшее средоточие этой культуры — храм. «Социум» культуры Средних веков — это не социум античной трагедии, но жизнь в круге храма; движение в храм, литургия, движение из храма в свою индивидуальную земную жизнь. В «средневековых» классах особое значение имеет развитие речевой, словесной культуры, авторитет Слова, первоначального текста и его бесчисленных комментариев. В качестве одного из основных текстов, помимо Библии, предполагается «Слово о полку Игореве». Осмысление речевой культуры невозможно вне исторической стихии родного языка.

7–8 классы — культура Нового времени. В основу обучения должны быть положены (с учетом диалога между нововременными классами и классами «античными» и «средневековыми») классические школьные курсы, изложенные в обычных учебниках, но взятые под вопрос, соотнесенные с основными авторскими текстами — первоисточниками XVI–XIX вв. Такое соотнесение позволит осуществить еще один диалог, адекватный мышлению Нового времени, — между исходными точками возникновения идей и «снятым» словом учебника, годным для прагматического использования. Здесь будут даны основные споры в математике, биологии, физике этого времени,

дополненные и преобразенные в коренных нравственно-поэтических перипетиях искусства Нового времени («быть или не быть» Гамлета; трагедия Фауста; важнейшие напряжения в живописи, архитектуре, музыке) и в форме основных идейно-классовых столкновений. Как и в «античных» и в «средневековых» классах, нововременная культура осваивается в сквозном диалоге с культурами античной и средневековой. Здесь особую роль играет культура Возрождения, как сквозная - для Нового времени — форма такого диалога, как сжатый схематизм основных мучений индивида в горизонте нововременной личности. Решающее значение имеет для нововременного цикла идея познающего разума, основанного на эксперименте (в отличии и диалоге с космоизирующим разумом античности и причащающим разумом средневековья), и идея прогресса, «восходящего развития», предполагающего открытое в бесконечность пространство - время. Развитая культура Нового времени имеет по своей природе расчлененный, энциклопедический характер и предполагает четкую многопредметность с необходимыми межпредметными диалогами и сопряжениями, позволяющими сохранить восприятие целостной, хотя и жестко расчлененной структуры знания. Кроме того, в этих классах предполагается «бифуркация» обучения, наличие отдельных (обобщающихся между собой) классов «гуманитариев», «математиков», «естествоиспытателей». В этих нововременных классах рефлексия современного знания, деятельности, понимания спора Нового времени с культурой XX в. и взаимодополняемость этих культур занимает особое место.

9–10 классы — культура современности. Эти классы имеют особое значение в двух отношениях. Во-первых, здесь сводятся воедино (как моменты современного мышления) знания и умения, «загадки» и «отгадки», наработанные во всех остальных учебных циклах. Во-вторых, углубление во внутреннюю противоречивость современных понятий и современных образов культуры ставит ученика на передний край напряжения знаний и незнаний, характерных для XX века. Существенными узлами, стягивающими расчлененные знания и незнания нашей эпохи, оказываются общечеловеческие проблемы конца века: личность и общество; культура и цивилизация; экологическая проблема; космологическая проблема. Это не только и не столько собственно интегрально научные, но (одновременно) бытийные проблемы, мучающие индивида, живущего в XXI веке.

11-й класс — класс специально диалогический. Здесь выпускники школы диалога культур организуют диалоги между классами, возрастами, культурами; этот класс - педагогический, позволяющий определить сквозной смысл нашей школы, готовящей - впрок - будущим преподавателей школы XXI в. Такова основная схема построения содержания образования в школе диалога культур.

Два момента существенны для всех классов школы. Во-первых, начиная с третьего класса, параллельно с усвоением соответствующих культур идет углубление культуры родной речи. Античная, средневековая, нововременная культура погружаются в стихию родной речи, укореняются в ней, сопрягаются с национальными смыслами культуры. Во-вторых, во всех классах существенным является орудийная сторона культуры. Формирование навыков и умений имеет не только прагматический смысл, но вводит в оборот ту внелогическую закраину, которая весьма существенна для понимания смысла культуры. Такое построение содержания образования предполагает совершенно иные, по сравнению с традиционными, педагогические принципы. Прежде всего меняется сама позиция учителя на уроке. Он выступает не как представитель анонимного, существующего независимо от него и от учеников знания, которое ребенок должен усвоить. Учитель вступает в спор с ребенком, выстраивающим свою, неповторимую и ответственную позицию, а не просто усваивающим предложенное знание. В такой школе не стоит проблема «выравнивания» детей, наоборот, каждый ребенок со своими, присущими именно ему особенностями мышления может занять свою незаменимую культурную позицию. При таком обучении оказывается, что т. н. отстающие - это дети, для которых характерен отличный от нововременного тип мышления, и именно благодаря этому их голос в общем диалоге оказывается особенно важным. Межвозрастные уроки, которые проходят через весь цикл обучения, обнаруживают, что второклассник вовсе не глупее семиклассника, но иной, с иной картиной мира, с иной манерой понимания, которая нужна, важна и интересна и для семиклассника, и для учителя. Основным учебным материалом в этой школе является не учебник, не антология наиболее представительных текстов данной культуры. Основная форма работы учеников — создание собственных текстов, произведений в контексте культуры и диалога с ней.

Библер В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы // Школа диалога культур: Основы программы. – Кемерово, 1992. – С. 21–27.

III. КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ

Перечень вопросов к зачету

1. Значение философии в формировании принципов и идеалов образования.
2. Восточная философия и системы образования в Древнем Китае и Древней Индии.
3. Философия образования Востока и Запада: общее и особенное.
4. Образование и педагогика в истории классической европейской философии.
5. Причины разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX в.
6. Проблема человека и его место в мире как основная проблема современной философии и педагогики.
7. Основные источники современной педагогической антропологии.
8. Зависимость исторических стратегий образования от образов человека в истории философской мысли.
9. Диалектика взаимосвязи понятий: «культура», «социализация», «образование», «педагогическое образование».
10. Роль педагогического образования в осуществлении великих проектов модерна.
11. Значение современной философии образования в интеграции педагогического знания.
12. Роль парадигм социального знания в изменении исторических стратегий образования и систем подготовки педагогических кадров.
13. Характерные особенности исторических парадигм образования и систем педагогического образования.
14. Педагогическое знание и педагогическое образование в XX в.
15. Кризис современного техногенного общества и кризис образования. Основные черты кризиса современного образования.
16. Проблемы преодоления кризиса образования в современной философии образования.
17. Кризис техногенной цивилизации и его влияние на современную педагогическую мысль.

18. Формирование постнеклассической науки и ее влияние на современную педагогику.
19. Формирование философии образования в середине XX в. как процесс преодоления разрыва между философией и образованием.
20. Основные направления неклассической философии и их влияние на проблемы философии образования.
21. Гуманистическое и аналитическое направления в современной философии образования.
22. Формирование и развитие критико-эмансипаторского направления в современной философии образования.
23. Идейные источники и характерные черты формирования эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания.
24. Задачи образования и педагогического образования в рамках эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания.
25. Диалектика переустройства современной техногенной цивилизации и радикальных реформ в области образования.

IV. ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

4.1. Учебная программа

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе БГПУ

_____ А.В.Маковчик

« ____ » _____ 2021 г.

Регистрационный № УД - _____ уч.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебная программа учреждения высшего образования
по учебной дисциплине (по выбору студентов) для специальностей:

1-02 05 01 Математика и информатика

1-01 01 01 Дошкольное образование

1-03 04 04 Социальная и психолого-педагогическая помощь

2021 г.

Учебная программа составлена на основе образовательных стандартов, утвержденного и введенного в действие Министерством образования 30.08.2013, регистрационный №87, учебных планов специальностей.

СОСТАВИТЕЛИ

Кузнецов В.В. доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат философских наук.

Никитина И.Ю. доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», кандидат философских наук, доцент.

РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:

Кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
(протокол № 11 от 25.06.2021)

Заведующий кафедрой _____ С.В. Зенченко

Советом исторического факультета БГПУ
(протокол № ____ от __.__.2021)

Председатель _____ В.П. Скок

Оформление учебной программы и сопровождающих ее материалов действующим требованиям Министерства образования Республики Беларусь соответствует.

Методист
учебно-методического отдела _____ А.В. Виноградова

Директор библиотеки _____ Н.П. Сятковская

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН КУРСА «Философия образования»

Тематический план (дневная форма обучения)

Название тем, разделов, модулей	Количество аудиторных часов			Само- стоятельная работа
	Всего	Лекции (час.)	Практические (семинарские) занятия (час.)	
Раздел I. Исторические стратегии образования и системы педагогического образования в развитии культуры	16	10	6	18
<i>Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры</i>	6	4	2	6
<i>Тема 2. Педагогика и философская антропология</i>	3	2	1	4
<i>Тема 3. Роль педагогического образования в исторических системах образования</i>	3	2	1	4
<i>Тема 4. Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования</i>	4	2	2	4
Раздел II. Пути формирования и основные направления современной философии образования	18	12	6	20
<i>Тема 5. Кризис современного образования</i>	4	4	2	4
<i>Тема 6. Социокультурные предпосылки формирования философии образования</i>	3	2	1	6
<i>Тема 7. Основные направления современной философии образования</i>	4	2	2	6
<i>Тема 8. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания</i>	4	4	1	4
Всего:	34	22	12	38

Тематический план (заочная форма обучения)

Название тем, разделов, модулей	Количество аудиторных часов		
	Всего	Лекции (час.)	Практические (семинарские) занятия (час.)
<i>Тема 1.</i> Взаимосвязь философии и образования в истории культуры	2	2	
<i>Тема 2.</i> Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования	2	2	
<i>Тема 3.</i> Кризис современного образования	2		2
<i>Тема 4.</i> Основные направления современной философии образования	2	2	
<i>Тема 5.</i> Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания	2	2	
Всего:	10	8	2

Тематический план (заочная, сокращенная форма обучения)

Название тем, разделов, модулей	Количество аудиторных часов		
	Всего	Лекции (час.)	Практические (семинарские) занятия (час.)
<i>Тема 1.</i> Взаимосвязь философии и образования в истории культуры	2	2	
<i>Тема 2.</i> Кризис современного образования	2		2
<i>Тема 3.</i> Основные направления современной философии образования	2	2	
<i>Тема 4.</i> Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания	2	2	
Всего:	8	6	2

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Раздел I. ИСТОРИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ

Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры

Значение философии в формировании принципов и идеалов образования.
Восточная философия и системы образования в Древнем Китае и Древней Индии.
Особенности истории европейской культуры. Образование и педагогика как частные проблемы в истории классической европейской философии.
Причины разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX в.

Тема 2. Педагогика и философская антропология

Проблема человека и его место в мире как основная проблема современной философии и педагогики.
Основные источники современной педагогической антропологии.
Зависимость исторических стратегий образования от образов человека в истории философской мысли.

Тема 3. Роль педагогического образования в исторических системах образования

Диалектика взаимосвязи понятий: "культура", "социализация", "образование", "педагогическое образование".
Роль педагогического образования в осуществлении великих проектов модерна.
Значение современной философии образования в интеграции педагогического знания.

Тема 4. Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования

Роль парадигм социального знания в изменении исторических стратегий образования и систем подготовки педагогических кадров.
Характерные особенности исторических парадигм образования и систем педагогического образования.
Педагогическое знание и педагогическое образование в XX в.

Раздел II. ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Тема 5. Кризис современного образования

Кризис современного техногенного общества и кризис образования.
Основные черты кризиса современного образования.
Проблемы преодоления кризиса образования в современной философии образования.

Тема 6. Социокультурные предпосылки формирования философии образования

Кризис техногенной цивилизации и его влияние на современную педагогическую мысль.

Формирование постнеклассической науки и ее влияние на современную педагогику.

Формирование философии образования в середине XX в. как процесс преодоления разрыва между философией и образованием.

Тема 7. Основные направления современной философии образования

Основные направления неклассической философии и их влияние на проблемы философии образования.

Гуманистическое и аналитическое направления в современной философии образования.

Формирование и развитие критико-эмансипаторского направления в современной философии образования.

Тема 8. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания

Идейные источники и характерные черты формирования эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания.

Задачи образования и педагогического образования в рамках эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания.

Диалектика переустройства современной техногенной цивилизации и радикальных реформ в области образования.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА (дневная форма обучения)

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов		Самостоятельная работа (количество часов)	Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Формы контроля знаний
		лекции	практические (семинарские) занятия				
1	Раздел I. Исторические стратегии образования и системы педагогического образования в развитии культуры	10	6	18			
	Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры 1. Значение философии в формировании принципов и идеалов образования. 2. Восточная философия и системы образования в Древнем Китае и Древней Индии. 3. Особенности истории европейской культуры. Образование и педагогика как частные проблемы в истории классической европейской философии. 4. Причины разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX в.	4	2	6	Список учебной литературы по философии образования. Конспект лекций. Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий	[5], [6], [7], [8], [9], [13]	Проверка ответов по конспектированию первоисточников.
	Тема 2. Педагогика и философская антропология 1. Проблема человека и его место в мире как основная проблема современной философии и педагогики. 2. Основные источники современной педагогической антропологии. 3. Зависимость исторических стратегий образования от образов человека в истории философской мысли.	2	1	4	Конспект лекций. Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий	[1], [2], [3], [4], [7], [10], [14]	Проверка конспектов первоисточников. Анализ выступлений на семинаре.

	<p>Тема 3. Роль педагогического образования в исторических системах образования</p> <p>1. Диалектика взаимосвязи понятий: "культура", "социализация", "образование", "педагогическое образование".</p> <p>2. Роль педагогического образования в осуществлении великих проектов модерна.</p> <p>3. Значение современной философии образования в интеграции педагогического знания.</p>	2	1	4	<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [3], [4], [5], [8], [10],	<p>Рефераты, эссе, презентации, тесты.</p> <p>Анализ выступлений на семинаре.</p>
	<p>Тема 4. Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования</p> <p>1. Роль парадигм социального знания в изменении исторических стратегий образования и систем подготовки педагогических кадров.</p> <p>2. Характерные особенности исторических парадигм образования и систем педагогического образования.</p> <p>3. Педагогическое знание и педагогическое образование в XX в.</p>	2	2	4	<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [3], [5], [8]	<p>Проверка конспектов первоисточников.</p> <p>Анализ выступлений на семинаре.</p>
2	<p>Раздел II. Пути формирования и основные направления современной философии образования</p>	12	6	20			
	<p>Тема 5. Кризис современного образования</p> <p>1. Кризис современного техногенного общества и кризис образования.</p> <p>2. Основные черты кризиса современного образования.</p> <p>3. Проблемы преодоления кризиса образования в современной философии образования.</p>	4	2	4	<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [8]	<p>Рефераты, эссе, презентации, тесты.</p> <p>Анализ выступлений на семинаре.</p>
	<p>Тема 6. Социокультурные предпосылки формирования философии образования</p> <p>1. Кризис техногенной цивилизации и его влияние на современную педагогическую мысль.</p> <p>2. Формирование постнеклассической науки и ее влияние на современную педагогику.</p> <p>3. Формирование философии образования в середине XX в. как процесс преодоления разрыва между философией и образованием.</p>	2	1	6	<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [3], [4], [5], [6], [8]	<p>Проверка конспектов первоисточников.</p> <p>Анализ выступлений на семинаре.</p>

	<p>Тема 7. Основные направления современной философии образования</p> <p>1. Основные направления неклассической философии и их влияние на проблемы философии образования.</p> <p>2. Гуманистическое и аналитическое направления в современной философии образования.</p> <p>3. Формирование и развитие критико-эмансипаторского направления в современной философии образования.</p>	2	2	6	<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [3], [4], [5], [6], [8], [10]	<p>Рефераты, эссе, презентации, тесты.</p> <p>Анализ выступлений на семинаре.</p>
	<p>Тема 8. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания</p> <p>1. Идеи источники и характерные черты формирования эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания.</p> <p>2. Задачи образования и педагогического образования в рамках эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания.</p> <p>3. Диалектика переустройства современной техногенной цивилизации и радикальных реформ в области образования.</p>	4	1	4	<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [3], [8], [10]	<p>Проверка конспектов первоисточников.</p> <p>Анализ выступлений на семинаре.</p>
	Всего:	22	12	38			зачет

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА (заочная форма обучения)

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов		Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Формы контроля знаний
		лекции	практические (семинарские) занятия			
1.	<p>Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры</p> <p>1. Значение философии в формировании принципов и идеалов образования. 2. Восточная философия и системы образования в Древнем Китае и Древней Индии. 3. Особенности истории европейской культуры. Образование и педагогика как частные проблемы в истории классической европейской философии. 4. Причины разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX в.</p>	2		<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[5], [6], [7], [8], [9], [13]	
2.	<p>Тема 2. Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования</p> <p>1. Роль парадигм социального знания в изменении исторических стратегий образования и систем подготовки педагогических кадров. 2. Характерные особенности исторических парадигм образования и систем педагогического образования. 3. Педагогическое знание и педагогическое образование в XX в.</p>	2		<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [3], [5], [8]	Проверка конспектов лекций и первоисточников.

3.	<p>Тема 3. Кризис современного образования</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Кризис современного техногенного общества и кризис образования. 2. Основные черты кризиса современного образования. 3. Проблемы преодоления кризиса образования в современной философии образования. 		2		[1], [2], [8]	Рефераты, эссе, презентации, тесты. Анализ выступлений на семинарском занятии.
4.	<p>Тема 4. Основные направления современной философии образования</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Основные направления неклассической философии и их влияние на проблемы философии образования. 2. Гуманистическое и аналитическое направления в современной философии образования. 3. Формирование и развитие критико-эмансипаторского направления в современной философии образования. 	2		Конспект лекций. Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий	[1], [2], [3], [4], [5], [6], [8], [10]	Проверка конспектов лекций и первоисточников.
5.	<p>Тема 5. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Идеиные источники и характерные черты формирования эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания. 2. Задачи образования и педагогического образования в рамках эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания. 3. Диалектика переустройства современной техногенной цивилизации и радикальных реформ в области образования. 	2		Конспект лекций. Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий	[1], [2], [3], [8], [10]	Проверка конспектов лекций и первоисточников.
	Всего:	8	2			зачет

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КАРТА (заочная, сокращенная форма обучения)

Номер раздела, темы, занятия	Название раздела, темы, занятия; перечень изучаемых вопросов	Количество аудиторных часов		Материальное обеспечение занятия (наглядные, методические пособия и др.)	Литература	Формы контроля знаний
		лекции	практические (семинарские) занятия			
1.	<p>Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры</p> <p>1. Значение философии в формировании принципов и идеалов образования. 2. Восточная философия и системы образования в Древнем Китае и Древней Индии. 3. Особенности истории европейской культуры. Образование и педагогика как частные проблемы в истории классической европейской философии. 4. Причины разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX в.</p>	2		<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[5], [6], [7], [8], [9], [13]	
2.	<p>Тема 2. Кризис современного образования</p> <p>1. Кризис современного техногенного общества и кризис образования. 2. Основные черты кризиса современного образования. 3. Проблемы преодоления кризиса образования в современной философии образования.</p>		2		[1], [2], [8]	<p>Рефераты, эссе, презентации, тесты. Анализ выступлений на семинарском занятии.</p>

3.	<p>Тема 3. Основные направления современной философии образования</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Основные направления неклассической философии и их влияние на проблемы философии образования. 2. Гуманистическое и аналитическое направления в современной философии образования. 3. Формирование и развитие критико-эмансипаторского направления в современной философии образования. 	2		<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [3], [4], [5], [6], [8], [10]	<p>Проверка конспектов лекций и первоисточников.</p>
4.	<p>Тема 4. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Идейные источники и характерные черты формирования эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания. 2. Задачи образования и педагогического образования в рамках эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания. 3. Диалектика переустройства современной техногенной цивилизации и радикальных реформ в области образования. 	2		<p>Конспект лекций.</p> <p>Таблицы изменения смыслового содержания основных философских понятий</p>	[1], [2], [3], [8], [10]	<p>Проверка конспектов лекций и первоисточников.</p>
	Всего:	6	2			зачет

ТРЕБОВАНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

№ п/п	Название темы, раздела	Количество часов на СРС	Задание	Форма выполнения
1.	Раздел I. Исторические стратегии образования и системы педагогического образования в развитии культуры	18		
1.1.	Тема 1. Взаимосвязь философии и образования в истории культуры (всего на тему: 6 ч.)	6	1. Разобрать понятие универсалий культуры, основные функции и значение философии в формировании новых принципов и идеалов образования в переломные эпохи развития общества. 2. Проследить формирование восточной философия и систем образования в Древнем Китае и Древней Индии. 3. Рассмотреть особенности истории европейской культуры, образования и педагогики как частных проблем в истории классической европейской философии. Раскрыть причины разрыва взаимосвязи философии и образования в середине XIX в.	- Письменная работа (рефераты, схемы, эссе). - Подготовка презентаций. - Подготовить сравнительную таблицу восточной и европейской философии и образования.
1.2.	Тема 2. Педагогика и философская антропология	4	1. Изучить основные источники современной педагогической антропологии. 2. Проследить критику биологической антропологии и	- Письменная работа (рефераты, схемы). - Работа с первоисточниками. - Подготовка презентаций. - Заполнить

	(всего на тему: 4 ч.)		<p>философских концепций, игнорирующих историческую сущность человека.</p> <p>3. Разобрать зависимость исторических стратегий образования от образов человека в истории философской мысли.</p>	<p>сравнительную таблицу основных идей философии по проблеме человека и исторических стратегий образования от образов человека в истории философской мысли.</p>
1.3.	<p>Тема 3. Роль педагогического образования в исторических системах образования</p> <p>(всего на тему: 4 ч.)</p>	4	<p>1. Раскрыть диалектическую взаимосвязь понятий "культура", "социализация", "образование", "педагогическое образование".</p> <p>2. Изучить основные тенденции педагогического образования второй половины XIX – начала XX в. Позитивные и негативные последствия дифференциации современного педагогического знания.</p> <p>3. Разобрать значение современной философии образования в интеграции педагогического знания.</p>	<p>- Написание рефератов.</p> <p>- Подготовка презентаций.</p> <p>- Письменные работы (схемы и таблицы).</p> <p>- Заполнить таблицу: привести примеры иллюстрирующие основные тенденции педагогического образования второй половины XIX – начала XX в.</p>
1.4.	<p>Тема 4. Парадигмы социального знания, исторические стратегии образования и системы педагогического образования</p> <p>(всего на тему: 4 ч.)</p>	4	<p>1. Раскрыть содержание парадигмы социального знания, исторических стратегий образования, систем подготовки педагогических кадров.</p> <p>2. Рассмотреть характерные особенности исторических парадигм образования и систем педагогического образования.</p> <p>3. Изучить идейные источники философии образования в культурно-исторической парадигме социального знания.</p>	<p>- Написание рефератов.</p> <p>- Написание эссе.</p> <p>- Подготовка презентаций.</p> <p>- Письменные работы (схемы и таблицы).</p>

2.	Раздел II. Пути формирования и основные направления современной философии образования	20		
2.1.	Тема 5. Кризис современного образования (всего на тему: 4 ч.)	4	1. Разобрать основные черты кризиса современного образования. 2. Раскрыть особенности образования в России и других странах бывшего Советского Союза. 3. Проанализировать дискуссию о причинах кризиса образования в современной философии образования.	- Написание рефератов. - Написание эссе. - Подготовка презентаций. - Письменные работы (схемы и таблицы).
2.2.	Тема 6. Социокультурные предпосылки формирования философии образования (всего на тему: 6 ч.)	6	1. Рассмотреть основные этапы, характерные черты и глубинные причины кризиса техногенного общества и его влияние на современную педагогическую мысль. 2. Разобрать формирование постнеклассической науки и ее влияние на современную педагогику. 3. Изучить становление философии образования в середине XX в. как процесс преодоления разрыва между философией и образованием.	- Написание рефератов. - Написание эссе. - Подготовка презентаций. - Письменные работы (схемы и таблицы).
2.3.	Тема 7. Основные направления современной философии образования (всего на тему: 6 ч.)	6	1. Рассмотреть основные направления неклассической философии и их влияние на проблемы философии образования. 2. Проанализировать гуманистическое и аналитическое направления в	- Написание рефератов. - Написание эссе. - Подготовка презентаций. - Письменные работы (схемы и таблицы).

			современной философии образования. 3. Рассмотреть становление критико-эмансипаторского направления в современной философии образования.	
2.4.	Тема 8. Стратегии образования и педагогического образования в контексте новой парадигмы социального знания (всего на тему: 4 ч.)	4	1. Раскрыть идейные источники и характерные черты формирования эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания 2. Разобрать задачи образования и педагогического образования в рамках эколого-футурологической парадигмы социально-гуманитарного знания. 3. Проанализировать диалектику переустройства современной техногенной цивилизации и радикальных реформ в области образования.	- Написание рефератов. - Написание эссе. - Подготовка презентаций. - Письменные работы (схемы и таблицы).
	Всего часов:	38		

ПЕРЕЧЕНЬ ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СРЕДСТВ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ЗНАНИЙ

Для контроля качества образования используются следующие средства диагностики:

- устный опрос во время занятий;
- оценка докладов по отдельным разделам дисциплины с использованием монографической и периодической литературы;
- презентации;
- составление рефератов по отдельным разделам дисциплины с использованием монографической и периодической литературы;
- эссе;
- критериально-ориентированные тесты по отдельным разделам дисциплины;
- контрольные работы;
- зачёт по дисциплине в целом.

ПРОТОКОЛ СОГЛАСОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
Педагогика	Кафедра общей педагогики	нет	протокол № 1 от 30.08 2021 г.
Психология	Кафедра психологии	нет	протокол № 1 от 30.08 2021 г.
Философия	Социально-гуманитарных дисциплин	нет	протокол № 1 от 30.08 2021 г.

4.2. Литература

Основная литература

1. Философия образования : учеб. пособие / В. В. Бущик, А. В. Торхова, А. В. Кузнецов, В. В. Кузнецов. – Минск : Белорус. гос. ун-т, 2017. – 256 с.

2. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : Рус. христиан. гуманитар. ин-т, 2004. – 520 с.

Дополнительная литература:

3. Базалук, О. А. Философия образования в свете новой космологической концепции: учебник / О. А. Базалук. – Киев : Кондор, 2010. – 458 с.

4. Вишневский, М. И. Актуальные проблемы современной философии образования: курс лекций для слушателей ин-тов повышения квалификации и переподгот. кадров / М. И. Вишневский. – Могилев : Могилев. гос. ун-т, 2003. – 162 с.

5. Джуринский, А. Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров / А. Н. Джуринский. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2013. – 676 с.

6. Гайдадымов, Е. Б. Практикум по философии : в 2 ч. / Е. Б. Гайдадымов. – Минск : Асар, 2004. – Ч. 1. – 704 с.

7. Гайдадымов, Е. Б. Практикум по философии : в 2 ч. / Е. Б. Гайдадымов. – Минск : Асар, 2005. – Ч. 2. – 688 с.

8. Кузнецов, А. В. Практикум по философии. Социальная философия / А. В. Кузнецов, В. В. Кузнецов. – Минск : Асар, 2007. – 832 с.

9. Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании: от Конфуция до Дьюи / пер. с англ. науч. ред. М. С. Добряковой. – М. : Высш. шк. экономики, 2012. – 424 с.

10. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. науч. ред. М. С. Добряковой. – М. : Высш. шк. экономики, 2012. – 489 с.

11. Реале, Дж. Западная философия от истоков до наших дней : сочинения : в 4 т. / Дж. Реале, Д. Антисери. – СПб. : Пневма, 2003. – 4 т.

12. Степин, В. С. Философская антропология и философия культуры / В. С. Степин. – М. : Акад. проект : Альма Матер, 2015. – 542 с.

Хрестоматии и антологии

13. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.

14. Проблема человека в западной философии: переводы / Сост. и послесл. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова. – М. : Прогресс, 1988. – 552 с.

Информационно-справочные издания

15. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Рос. акад. наук, Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд ; науч.-ред. совет ; В. С. Степин (пред.). – М. : Мысль, 2010. – 4 т.

16. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – 3-е изд., испр. – Минск : Кн. Дом, 2003. – 1280 с.

4.3. 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 студентам 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 чел-ка в социальные силы — возникновение общ-ва и чел. Присваивающее хозяйство. Социальная однородность членов первобыт. коллектива: первобыт. «коммунизм». Единство кровнородственной и социальной организации общ-ва. Господство мифолог. мышления	Аграрно-традиционное общество: превращение энергии биосферы Земли в социальные силы и источники развития общества — появление земледелия и скотоводства. Циклический характер обществ. 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 граждан. общ-ва и гос-ва 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 надбиолог. регулинр. биопсихич. жизни в условиях род. строя; контрол. инстинктов самосохр. и продолж. рода надбиолог. ценностями. ок. 10 тыс. л. назад – ок. 6 тыс. л. назад кризис арх. общ-ва: Кризис присваивающего хоз-ва. Неолитическая революция и формир. предпосылок появление агр.-тр. общ-ва	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: расшир. ареала распространения агр.-тр. цивилизаций IX в. до н.э. – IV в. на Востоке до XIX в.	Великое переселение народов в Евразии. Распротр. агр.-тр. общ-ва на Восток и Север Евразии: V в. – XIV в.	Кризис агр.-тр. общества в Запад. Европе: XIV – перв. пол. XVII вв. Аграр. перенаселение. Эпоха географ. открытий. Религиозные войны	Доиндустриальный: формирование соц. и культур. предпосылок для промышл. переворота XVII – XVIII вв.	Возникновение и развитие индустриального общ-ва. Промышл. перевороты. Распространение техноген. общ-ва по всем регионам Земного шара: XIX – перв. пол. XX вв.	Кризис техноген. общ-ва. Возникновение глобальных проблем. Экологический кризис. Нарастание угрозы глобальной катастрофы: втор. половина XX – нач. XXI вв.

2. ИСТОРИЧЕСКИЕ ТИПЫ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Мифологический	Космоцентрический	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 общ-ва.	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. Доминир. роль религии в обществ. 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 общ-ва и личной судьбы человека.	Секуляризация общественного сознания. Автономизация форм общественного сознания: науки, искусства, морали, религии. Доминирование науки как истор. типа мировоззрения в обществ. 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-г-1	Аг-г-2	Аг-г-3	Аг-г-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
		<p>IX в. до н.э. – III в. до н.э. Появление первых фил-ских учений. Др. Восток: Индия — Упанишады, Буддизм, классич. и неклассич. школы инд. фил-фии. Китай — Конфуций, Лао-Цзы, Сюнь-Цзы. Космоцентрический характер восточной фил-фии. Традиционализм вост. филос. мысли.</p> <p>Особенности формируются древнегреч. полисной демократии. Становление полис. демократии и натурфилософия досократиков (кон. VII — перв. пол. V в. до н.э.). Школа софистов и классич. древнегреч. фил-фия (Сократ, Платон, Аристотель) и расцвет полис. демократии (втор. пол. V — кон. IV в. до н.э.)</p> <p>Философия эллинизма (скептики, стоики, эпикурейцы) и закат полис. демократии (III в. до н.э. — III в. н.э.). Неплатонизм (Плотин, Порфирий, Прокл) как выражение кризиса античной цивилизации. Кризис космоцентрического мировоззрения в работах представителей классической древнегреческой философии и неоплатонизма.</p>	<p>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. Возрождение XIV–пер. пол. XV вв. 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 религ-ного скептицизма и секулярности.</p>	<p>Фил-фия XVII в. (Р. Декарт, Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Б. Спиноза) как переосмысление итогов и результатов Реформации и коперниканской науч. рев-ции. 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-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.</p>	<p>Нем. классич. фил-фия кон. XVIII — нач. XIX вв. Формирование идей культурно-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. рев-ций перв. пол. XX вв. (1917–1968 гг.).</p>	<p>Философия XX в. как процесс осмысления итогов и последствий научных и соц. рев-ций 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.</p> <p>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 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).</p>	

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		Космоцентрическая	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 первородного греха и изначальной падшести человека; 3) идеал христианского 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 «соротника» Бога и апология пассивной смиренности и ожидания чуда «второго» пришествия; 6) «Царство Божье» как идеал человеческого братства и солидарности на Земле и как потустороннее воздаяние. Возможность идеологии социального протеста на основе христианства. Консервативно-охранительное и радикально-революционное направления в истории социальной мысли христ-ва.		Десакрализация общественнознания. 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 — формир. 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; антропоцентризм как современная концепция бытия, постнеклассическая наука как новый тип мировоззрения; футуросинергетика и мир-системный анализ как методология современного соц. познания, глобальная социальная демократия как идеал общественного 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
		<p>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</p>	<p>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.</p> <p>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. Идеинная 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.</p>		<p>Классическая наука XVII–XVIII вв.: 1) идея суверенности познающего разума (cogito 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, И. Ньютон — сведение материи к веществу, обладающего массой покоя). Классический тип рациональности: акцент на предметной стороне познания, объектив. параметры познания; естествонауч. познание как образец для обществознания; юриспруденция как основная дисциплина наук об обществе. Научные рев-ции 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).</p>	<p>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 вв. Теория относительности А. Эйнштейна, квантовая 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.</p>	<p>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) междисциплинарные исследования человекообразных 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.</p>

6. ПРОЕКТЫ МОДЕРНА

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	
—	—	—	—	<p>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.</p>	<p>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 деятель-ти 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.).</p>	<p>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.).</p>	<p>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 коэволюции и ноосферы. 3) Идея диалога культур. Субъект изменений — глобальное человеческое сообщество.</p>

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 Парменида. Бытие подлинное и неподлинное в классич. древнегреч. 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 подхода к бытию (<i>cogito</i> Декарта). Проблема познания объектов в философии XVII—XVIII вв.	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, 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.	Антиномии критики антропоцентризма в философии феноменологии и экзистенциализма. Формирование антропокосмической концепции бытия в философии русского космизма и западного холизма. Следствия антропокосмической концепции бытия: идеи ноосферы, коэволюции, экологического императива		

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	
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, сверхчувственных основ бытия. Диалектика как способ обоснования метафизики		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). Кризис метафизики в философии XVIII в. (Локк, Ньютон, Юм)		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 осознания и выражение кризиса техноген. цивилизации. Социокультур. предпосылки формирования синергетики как общенаучной методологии в конце XX в. — нач. XXI в. Синергетика как форма распр. диалектич. мышления в сферу естественнонауч. 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
Материя									
Нет понятия		В восточной фил-фии нет жесткого противопоставления духа и материи. Причины появления понятия материи как аналога небытия в фил-фии Платона. Материя как пассив. возможность существования вещи (Аристотель). Вечность материи в фил-фии Аристотеля. «Качественная физика» Аристотеля		Идея сотворенности материи и материального мира в теоцентрических фил-ских 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

Арх	Аг-т-1	Аг-т-2	Аг-т-3	Аг-т-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая	Космоцентрическая	Геоцентрическая			Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро-историческая	Эколого- футурологическая
Человек							
<p>Человек в системе мифологического мировоззрения не выделяет себя из природы, рассматривая природные объекты как своих первопредков (тотемизм). Более того, он рассматривает себя как низшее начало, подчиненное антропоморфным силам природы (анимизм), контролировать которые он может лишь в своем воображении (магия)</p>	<p>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 случайностей 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</p>	<p>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, подчиненным 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 учениях деятелей Реформации все в большей степени греховность человека рассматривается как следствие социальных отношений далеких от принципов христианского братства. Отсюда провозглашается идея социальных изменений</p>	<p>Постепенная секуляризация учений о человеке. Человек рассматривается как часть Природы, но такая ее часть, которая наделена разумом, позволяющим человеку контролировать 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 естественен, природа разумна.</p>	<p>Отрицается естественность, «природность» разума человека. Его разум является следствием развития и рефлексии Мирового разума, абсолютной идеи или культуро-исторического развития человечества. Начинают 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.</p>	<p>Кризис концепций антропоцентризма: идеи сверхчеловека (Ф. Ницше) и богочеловечества (В. Соловьев). Критика идей антропоцентризма в философии 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 природе и социальных отношений — выход к новым перспективам его собственного развития</p>		

Арх	Аг-г-1	Аг-г-2	Аг-г-3	Аг-г-4	Тех-1	Тех-2	Тех-3
Мифологическая		Космоцентрическая	Теоцентрическая		Натуралистическая (естественно-правовая)	Культуро- историческая	Эколого-футурологическая
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, материализмом — сознание как свойство материального		Решение проблемы идеального в немецкой классической фил-фии: 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
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 христ-ве (Реформация) и проповедь смирения перед существ. соц. порядком. Первое право человека в реформац. 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-футурологическая
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 фил-фии русск. космизма. Идея победы над смертью и воскрешения: от фантастической утопии к научной проблеме. Синтез смысла жизни отдельной чел-кой личности 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 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.	Познание как созерцание (чувственное и рациональное) законов устройства мира, созданного Богом. 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		Познание как созерцание (чувств. и рац.) вечных законов природы и общ-ва. Секуляризм. гносеологич. 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. пользе результатов познания. «Знание — сила». Знание как источник контроля над стихийн. силами природы и способ изменения соц. отношений		Познание как процесс деятельности «Я», (саморазвития учений в европ. абсолютного духа в немецкой классической философии; практики саморазвития общества в марксизме). Диалектика чувственного и рационального в процессе познания. Творческий характер познавательной деятельности человека	Познание как диалог между человеком и природой. Осознание негативных 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. Теологич. 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
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 вв. Наука как способ решения глобальных проблем современности

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
Общество							
Тотемистические представления о происхождении общества. В мифологических представлениях общество выделяется как особая часть природы	Общество как особая часть закономерно функционирующего космоса. Законы космического целого определяют законы общества. Сакрализация сословно-кастовой иерархии. Общественные беспорядки объясняются отклонением от вековых законов космоса и нарушением космической иерархии	Двойственность теоцентрич. концепции общества. С одной стороны, христ-во как духовная революция античности: критика соц. иерархии как царства князя мира сего (сатаны); в царстве Божьем последние в этом мире будут первыми. С другой — сакрализация средневеков. иерархии сословий как отражение иерархии мира, созданного Богом. Возможность превращения христ-ва в революционную идеологию. Реформация как первый проект модерна		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. Общество как подсистема более общей системы — общества и природы. Отождествление общества и человечества. Общество как неравновесная, открытая, динамически развивающаяся система. Понятие ноосферы	
История							
Случайность человеческого существования. Нет четкого выделения прошлого настоящего и будущего	Циклический характер развития общества в соответствии с циклическим функционированием космического целого	Появление исторического сознания. Необратимость исторического развития: от грехопадения через историческую миссию Иисуса Христа к страшному суду и Царству божьему		История как история заблуждений и неправильных, с точки зрения разума, поступков людей. Критическое отношение к прошлому человечества. Преобразование исторически сложившихся социальных отношений по законам разума	История как процесс перехода общества как системы от низших состояний к высшим (концепция марксизма)	Концепция коэволюции природы и общества. Единство истории природы и истории общества	

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	
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 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		
<p>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 об окружающей природной среде, необходимых навыков для трудовой деятельности.</p> <p>Возникновение различий социализации и образования на первом этапе развития аграрно-традиционного общества. Характерные черты знания и образования в «гидравлических» обществах:</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 	<p>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 (сюнь-цзы, гуру, философов), которые могут постигнуть высшие космические законы – Дао, Кармы, Логоса – и в соответствие с этими законами ставят задачи переустройства и гармонизации социальных 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.</p>	<p>Образование под контролем религиозного мировоззрения и церковных организаций великих мировых религий. Противоречивость принципов образования в теоцентрической концепции средневекового христианства:</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>с одной стороны, адогматизм 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.</p> <p>Идея всеобщего духовного образования в период Реформации.</p>	<p>Процесс секуляризации образования. Доминирующая роль в образовании принадлежит науке. Впервые провозглашается принцип всеобщего начального образования.</p> <p>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 разрешить 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 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.</p>	<p>Идеи демократизации образования. Формирование идей всеобщего и доступного образования.</p> <p>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, 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).</p>		

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		
<p>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.</p> <p>В "гидравлических" обществах возникает система частного образования. Кастовая наследственность знаний. Сохранение неизменности методов образовательного процесса. Нерефлектируемость, рецептуарность и сакрализация методов образовательного процесса.</p>	<p>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.</p>	<p>Система педагогического образования сливается с системой подготовки священнослужителей. Богословский факультет средневековых факультетов будущих учителей. Lectio, question, disputatio как основные методы педагогического образования.</p> <p>Основные противоречия системы педагогического образования в рамках теоцентрической парадигмы социального знания: догматизированное содержание образования и личностный характер усвоения этого содержания.</p> <p>Плюралистический характер систем педагогического образования в эпоху Реформации. Построение первой системы массового образования.</p>	<p>Секуляризация педагогического образования. Философия эпохи Просвещения как теоретическая основа педагогического образования. Выделение трех основных тенденций педагогического образования:</p> <p>1) учитель как идеологический работник в сфере духовной жизни национального государства;</p> <p>2) учитель как технолог подготовки кадров для функционирования и развития техногенного общества;</p> <p>3) учитель как философ, обеспечивающий духовное развитие личности человека и общества.</p> <p>Формирование в середине XIX в. педагогики как специализированной педагогической дисциплины и педагогического образования как специализированной формы образовательного процесса.</p>	<p>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.</p> <p>Кризис техногенного общества и современного педагогического образования. Появление философии образования как поиск путей выхода из этого кризиса.</p>		