

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПОЛЕ
БИФУРКАЦИОННОГО ВЫБОРА БУДУЩЕГО
TELEONOMIA OF MODERN EDUCATION
А.П. Фомин (Волхов) A.P. Fomin (Volkhov)**

Аннотация

В статье представлено философское обоснование особого статуса образования в современном меняющемся обществе.

Педагогическая теория декларирует в качестве цели формирование креативной и гармонично развитой личности. Образовательная же политика все более превращает образование «в рынок образовательных услуг». Первая цель отражает эпоху постмодерна, использующего весь опыт прошлого, настоящего и «будущего». Вторая же цель отражает эпоху модерна, то есть вчерашний день нашего образования.

Это противоречие вынуждено будет решать само образование. Но это возможно только в том случае, если само образование рассматривать не только как социальный институт, а как особую сферу социальной реальности.

Сущность человека, культурные смыслы, постмодерн, синергетический подход, точка бифуркации.

The summary

The article is dedicated to philosophical foundation the special status of education in modern changing society.

The pedagogical theory declares the formation of creative and harmonic personality as its goal. But educative politics is more and more aimed at transmuting the education into “the market of educative services”. The first purpose reflects the epoch of postmodernist style, which uses all the experience of the past, present and "future". The second purpose reflects the epoch of modernist style that is out-of-date education.

This contradiction has to be solved by education itself. But it would be possible if the education could be considered not only as a social institute but as a special sphere of social reality.

Human's essence, culture, cultural senses, postmodernist style, sinergetical approach, point to bifurcations.

На наш взгляд, в области целеполагания в сфере образования сегодня существует фундаментальное противоречие: декларируемая повсеместно в педагогической теории цель формирования креативной, толерантной, мобильной и адаптивной личности, способной найти свое место в постоянно меняющемся социуме, никак не сочетается с практикой, нацеленной не на формирование какой бы то ни было личности, а на приспособление образования

к рынку и превращение самого образования в «рынок образовательных услуг». Если первая цель («формирование адаптивной личности») в пределе своем есть просто новое издание идеи «всестороннего развития личности», то вторая («приспособление к рынку») – не что иное, как производство и воспроизводство требуемой рабочей силы.

Указанное противоречие имеет не только социально-политический и экономический, но и культурный смысл, что для образования как института духовного производства общества гораздо важнее. Культурный смысл указанного противоречия заключается в том, что обе эти цели включены в разные образовательные парадигмы и отражают разные культурные эпохи: первая цель отражает эпоху постмодерна, когда речь идет об использовании в педагогической теории и практике всего опыта прошлого, настоящего и «будущего». Вторая же из вышеназванных целей есть отражение эпохи модерна, нацеленной только на обновление. Между тем очевидно, что, если мы декларируем цель модернизации образования в качестве приоритетной, то мы тем самым признаем факт его, образования, отставания. Последние тенденции (Болонский процесс и переход на двухуровневую европейскую систему высшего образования) говорят о безоговорочном принятии факта отставания нашего образования от европейского рынка рабочей силы. В этой парадигме у «потребителя» нет выбора – образование послушно будет готовить ту рабочую силу, которая нужна лишь в сфере постоянно развивающегося благодаря современным технологиям материального производства.

Такая «модернистская» логика никак не сочетается с идеей всесторонне развитой и гармоничной личности, по определению ориентированной на **все** культурное содержание эпохи и **все** культурное наследие прошлого. Таким образом, наши сегодняшние реляции в пользу «инноваций» – это вчерашний день, вчерашняя парадигма модерна, согласно которой все новое лучше старого. Проще говоря, если сегодня в каких-то условиях «работают» идеи К.Д. Ушинского, А.С. Макаренки, Л.Н. Толстого, то возврат к ним и будет современен и своевременен, а, например, аналог яснополянской школы и будет

самой что ни на есть «инновацией». Но если в конкретной ситуации педагогического процесса «не работает» компьютер, то и не надо его во что бы то ни стало внедрять. Не оказалось ли наше образование втянутым в авантюру инновационности в эпоху постмодерна, когда речь должна идти не о формальной новизне проектов и программ, а об использовании в педагогическое теории и практике всего опыта прошлого, настоящего и «будущего»?

Нам кажется, что **главная** задача образовательной политики в России сегодня – не модернизация образования (в ее необходимости никто не сомневается) и не усовершенствование методик и технологий обучения и воспитания (такое усовершенствование – всегда перманентный процесс), а решение вопроса о содержании и общей ориентации образования на отечественную культуру с ее смыслами. Модернизация образования – это необходимая, но не достаточная задача, стоящая сегодня перед образованием, и уж, по крайней мере, точно не единственная и не приоритетная, хоть и наиболее просто решаемая при наличии инвестиций. Очевидно, что культурные смыслы рождаются, прежде всего, в процессе формирования целостного философского мировоззрения как рациональной системы идей и образов, адекватно и аутентично отражающих мир и человека в этом мире. Аргумент современного «прогрессиста», сторонника модернизации, против «традиционалистов», которые с прогрессистской точки зрения являются просто депрессантами-неудачниками, не вписавшимися в поворот истории, есть, как нам кажется, просто идеологема, рассчитанная на эмоциональную реакцию слушателя, каковая может быть двух типов. Либо безоговорочное подчинение логике формальной модернизации, либо основанное на моральных установках возмущение такой антигуманной позицией, которая с холодным цинизмом оправдывает необходимость и неизбежность уничтожения культуры в угоду рынку. Но эмоциональная реакция, как правило, слаба и не годится в научном дискурсе. Между тем, оставить без внимания вышеприведенный аргумент никак нельзя, поскольку в этом случае он, являясь примером риторического приема, называемого «аргумент от жизни», приобретает статус квази-научного

аргумента и в качестве очередного симулякра формирует сознание. Это тем более актуально сегодня еще и потому, что вопрос выбора уже не есть вопрос теоретический, это – практический вопрос: как управлять в поле постиндустриального общества?

На протяжении последних трехсот лет европейское теоретическое сознание прошло путь от рационального обоснования первичности культуры до столь же рационального обоснования ее вторичности, из чего следует, что оба суждения не являются в полной мере истинными, и, вероятнее всего, без диалектического анализа не обойтись. Культуру чаще всего связывают с традицией, а последнюю – с проблемами национальной идентификации, поэтому, начиная с О. Шпенглера, индустриальному обществу противопоставляют традиционную культуру. Однако анализ феномена традиции также доказывает несостоятельность противопоставления индустриального общества и культуры. Так, Е. Шацкий [1] разделяет понятия «общественное наследие» и «традиция»: наследие – это все, что мы получили от прошлого, традиция же – это только часть наследия. При этом традиция носит весьма неустойчивый характер: во-первых, она может иметь разную степень рефлексии и интеллектуализации; а во-вторых, традиция может вполне сознательно формироваться и создаваться идеологами и в силу этого вообще не быть частью наследия общества. Современный традиционализм не исключает изменений, но часто лукавит, выбирая из многозначного прошлого то, что отвечает запросам конкретных социальных групп. Поэтому как современный модернизм, так и современный традиционализм носят вполне идеологический характер, в особенности в условиях большой социальной дифференциации и развитых СМИ, выполняющих соответствующий идеологический заказ.

Одним из первых, кто рационально обосновал принцип первичности культуры, был лидер немецкого Просвещения Иоганн Годфрид Гердер. Первичность эта, с его точки зрения, выражается в том, что история есть процесс разворачивания сущности человека, которую Гердер обозначает как *гуманность*. Его призыв «Человек пусть будет человеком!» означает – человек

пусть будет человеком *по своему понятию*, пусть проявляет свою, *человеческую сущность*, а не животную, задача человека – «воплотить дух человечности». Однако результат зависит от самого человека, а не от божественного провидения. Вот почему человечество в лице различных народов было тем, во что способно было обратить себя; и если люди пользовались тем, что дала им природа, то «решительно и смело придавали себе народы новый облик» [2, с. 431, если же нет – на долгие века оставались тем, чем были. Именно в силу объективности этого процесса разворачивания сущности смысловое содержание культуры не может быть искусственно привнесено кем-то извне. Слова «цивилизация народа», то есть окультуривание народа трудно произнести, но еще труднее их мыслить, а самое трудное – практически их осуществлять, поскольку невозможно ввести культуру указом или навязать силой завоевания. Между «культурой ученых» и культурой народа есть различие, и это нормально. Плохо, пишет Гердер, что мы смешали круг культуры ученой и культуры народной и эту последнюю довели почти до объема первой – это и бесполезно и вредно; устроители древних государств мыслили человечнее, а потому и умнее, культура народа для них состояла в добронравии и полезных ремеслах, и они считали, что народ и не создан для обширных теорий в философии и религии, и что они не пойдут ему на пользу. Просвещение же народа, по Гердеру, вовсе не распространение в народе научного мировоззрения, а принципиально нечто иное: если какой-то народ или какой-то класс отличается добронравием и знанием ремесел и искусств, если он обладает достаточными для работы и жизненного благополучия понятиями и добродетелями, то он и достаточно просвещен. Такую позицию Гердера мы склонны рассматривать не как высокомерное классово-аристократическое презрение к народу, а, напротив, как признание того факта, что культура включает в себя что-то не менее, а может быть, и более ценное, чем рациональные научные истины.

Можно, конечно, доказать, что подобные рассуждения о сущности человека есть лишь религиозная или какая-либо иная тоска по абсолюту, а «сущность» – это только «философская категория для обозначения...» и т.д., переведя тем

самым разговор в плоскость номинальных определений, то есть подальше от реальности. Однако нельзя не признать, что в этом случае критик будет ниже объекта своей критики.

На наш взгляд, такая теоретическая проблема, как проблема сущности человека, может быть решена только в терминах трансцендентального анализа. Согласно И. Канту, хоть трансцендентальный объект и недоступен нашему исследованию, «Однако идеал чистого разума не может называться недоступным исследованию, так как в подтверждение его реальности не нужно указывать ничего, кроме потребности разума завершать посредством идеала всякое синтетическое единство. Так как такой идеал не дан даже как мыслимый предмет, то в качестве такового он и не может быть недоступным исследованию; будучи только идеей, он должен найти свое место, свое разрешение в природе разума и, значит, иметь возможность быть исследованным, так как разум в том и состоит, что мы можем отдать себе отчет обо всех своих понятиях, мнениях и утверждениях независимо от того, покоятся ли они на объективных основаниях или, если они суть одна лишь видимость, на субъективных основаниях» [3, с. 370]. Позже Гегель скажет, что «лишь из рассмотрения самой всемирной истории должно выясниться, что ее ход был разумен, что она являлась разумным, необходимым обнаружением мирового духа, – того духа, природа которого, правда, всегда была одна и та же, но который проявляет эту свою единую природу в мировом наличном бытии» [4, с. 66]. И поскольку во всемирной истории мы имеем дело с народами, государствами, то мы не можем ограничиться «мелочной верой в провидение», а должны серьезно заняться выяснением путей провидения, применяемых им средств и его проявлениями в истории. Но для этого, подчеркивает Гегель, еще недостаточно одной веры в разум и в провидение, поскольку только разум, *«взятый в его определении»*, есть суть дела; остальное лишь слова.

Именно здесь, на наш взгляд, и заключен тот потенциал гердеровско-гегелевской концепции философии истории и социальной философии, который мы можем сегодня теоретически развернуть и использовать в философии

образования. Возвращаясь еще раз к Гердеру, приведем его рассуждения, которые только кажутся креационистскими: «Как только нарушена в человечестве соразмерность разума и гуманности [читай: рациональности и правильно понимаемой человеческой сущности, а в педагогике – соразмерность обучения и воспитания], то возвращение назад, новое обретение соразмерности редко совершается иначе, нежели путем судорожных колебаний от крайности к крайности. Одна страсть упразднила равновесие разума, другая со всей силой бросается на первую, и так происходит года и века в истории, пока не наступают спокойные дни» [5, с. 444]. Но «спокойные дни», «равновесие» — это не сон, не застой, а как раз наиболее продуктивное культурное, то есть смысловое, содержательное развитие, ведь история не любит, чтобы «последующие поколения мертво и тупо поклонялись старому и не желали строить ничего своего» [6, с. 233].

Если под культурой понимать процесс специфически человеческого, то есть предметно-символического взаимодействия общества и природы, в материальных и идеальных формах и продуктах которого раскрываются общечеловеческое значение и частно-групповые смыслы социально-исторического процесса, а под образованием – не просто один из социальных институтов в структуре общества, а особую форму бытия социальной реальности, особый способ человеческой жизнедеятельности, особую форму духовного производства, придав тем самым образованию онтологический статус, то можно говорить о соотнесенности, ковалентности социально-культурной динамики и образования как сферы духовного производства. Для обозначения сущности педагогического воспитательно-образовательного процесса в целом как процесса социализации в его развитии в историческом времени и культурном пространстве М.Л. Лезгиной [7] в научный оборот было введено понятие «педагогическая идея».

Педагогическая идея есть стержень, концептуальное начало всего процесса образования и воспитания, выражающее дух педагогики как таковой и обеспечивающее её целостность при смене и разнообразии заимствуемых

педагогией из других наук фундаментальных представлений, а также при смене педагогических парадигм. Выражая суть воспитания, педагогическая идея состоит, во-первых, в признании того факта, что ребенок становится личностью не сразу, а постепенно; во-вторых, в утверждении, что процесс становления личности доступен управлению извне; и, в-третьих, что такое управление не только возможно, но и необходимо, тогда как стихийный рост нежелателен. Действительность педагогической идеи – это одновременно и объективный, и субъективный процесс, предстающий в социальной реальности как явно не видимая, но реально осуществляющаяся парадигма действительного (а не мнимого или желательного – в «теории» или в указах и постановлениях) процесса образования, действительный вектор его движения и развития. Сущность, как всегда, скрыта за видимостью, часто противоречивой, запутанной и конфликтной. В видимой форме об этом процессе мы можем судить по различного рода педагогическим практикам, педагогическим теориям, частным идеям в педагогике, официально декларируемым или же, напротив, скрытым, латентным целям образования.

Такой взгляд позволяет по-новому взглянуть на процесс развития образования и педагогики, каковой традиционно представляется либо как процесс воплощения идей выдающихся философов и педагогов, то есть – профессионалов, в педагогическую практику профессионалов же, либо как противоборство разных тенденций в педагогической теории, либо, наконец, как отражении в педагогике основных социальных задач и философских идей эпохи. Ни один из этих трех подходов не учитывает *менталитет* самих участников образовательного процесса, а именно он является связующим звеном не только между педагогической теорией и педагогической практикой, но и между образованием и обществом в целом. Единство теории и практики в педагогике и образовании – извечная проблема; и это единство, с одной стороны, никогда абсолютно не достигается и не может быть достигнуто, но, с другой стороны, это единство уже существует и всегда существовало – в действительном

движении педагогической идеи, которое суть реализовавшее самоё себя через практику, самосознание и новую педагогическую парадигму образование.

Исходя из концептуального положения о коэволюции культуры и педагогической идеи, мы можем сказать, что, во-первых, культура в определенные топохронные моменты созревает до таких своих форм, которые позволяют более активно разворачиваться и педагогической идее, в то время как в иные моменты, напротив, выхолощенные, лишённые содержания формы культуры искажают развитие педагогической идеи. А во-вторых, положение о коэволюции культуры и педагогической идеи позволяет сделать интересное наблюдение: определенный прогресс в развитии педагогической идеи, значения которого мы еще пока не знаем, состоит в том, что педагогическая идея все более предстает в формах своего «инобытия» – в идеологии и политике. Речь идет о сегодняшнем возвращении не только в научный дискурс, но и в политическую практику различных «теорий элит», опирающихся на идеи формирования массового сознания и управляемого социально-культурного процесса.

Очевидным доказательством правильности такого наблюдения является происходящий сегодня процесс реидеологизации общества. Так, Фрэнсис Фукуяма в своей книге «Конец истории и последний человек» начинает с констатации факта современного пессимизма относительно возможности прогресса в истории. Пессимизм этот, пишет автор, был порожден двумя кризисами: кризисом политики двадцатого столетия и интеллектуальным кризисом западного рационализма. Автор и ставит задачу – преодолеть этот философский пессимизм, воссоздав Всемирную Историю. Попытка эта, однако, оказывается гораздо ниже поставленной задачи и уж, во всяком случае, ниже философии истории Гердера, на которого мы ссылались в начале статьи, оказываясь на поверку в полной мере идеологическим заказом.

Согласно Фукуяме, «тимос», то есть дух «человечности» и «гуманности» по Гердеру, заставляет народ двигаться к свободе, то есть к либерально-

демократическому государству, но именно культура, традиции и мешают этому движению: «Культура – в виде сопротивления преобразованию определенных традиционных ценностей в ценности демократические – может, таким образом, представлять собой препятствие на пути демократизации» [8, с. 327]. Фукуяма далее насчитывает до четырех таких тормозящих демократизацию факторов: национальное сознание, религия (кроме, разумеется, протестантизма, продуцирующего ментальные установки, которые способствуют «рассыпанию» общества на индивидов космополитического толка), а также традиции социально иерархизированного централизма и отсутствие исторических предпосылок к гражданскому обществу в виде форм частной, внегосударственной деятельности. И далее автор предлагает выход, явно позаимствованный из нашей, Российской истории. Государства, говорит он, могут играть очень важную роль в *формировании* народов, то есть выработке их «языка добра и зла» и создании новых привычек, обычаев и культур *de novo* (заново), поскольку «Культуры – не статические явления, подобные законам природы; они – создание людей и находятся в процессе постоянной эволюции... Следовательно, к культурным «предусловиям» для демократии, хоть они определено важны, надлежит относиться с некоторым скептицизмом» [9, с. 337]. Социальный инжиниринг – вот та стратегия, которую уже давно использует Запад, а вслед за ними и мы. Вопрос только в том, на что нацелен созидатель нового социального здания – на смыслы аутентичной культуры или на рынок.

В рамках сегодняшней постмодернистской парадигмы, когда все больше говорят о синергетическом подходе к обществу и к образованию, хаотичный и эмерджентный, неразложимый на полочки социокультурный процесс лишь по видимости не имеет закономерностей. На самом деле логика социально-исторического процесса просто не понята нами. Иначе говоря, само будущее присутствует в сегодняшней действительности, сегодняшнем социальном бытии, сегодняшнем «выборе», а современное общество имеет особенность, которой не было никогда прежде: оно находится в точке бифуркации. И мы не

можем сказать определенно, действия какого именно элемента синергетической системы «включат» механизм движения самой системы в том или ином направлении.

Есть основания предполагать, что полем выбора сегодня становится именно образование, если его понимать не с узко экономической или социологической точки зрения, не только как социальный институт, а шире – как сферу духовного производства. Надеемся, что у образования в этой ситуации есть выбор в области целей. Альтернатива, точка бифуркации такова: традиционализм *или* плоский прагматизм; углубление смыслов истории *или* их упрощение и «конец истории»; культурный опыт поколений *или* космополитизм как результат «демонстративного эффекта»; народ *или* население; формирование мировоззрения *или* обеспечение населения «образовательными услугами»; знания как прорыв к сущностям *или* информация как коммуникация; критическая самостоятельная личность *или* манипулируемый индивид; социальная реальность *или* виртуализация социальной реальности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Шацкий, Е.** Утопия и традиция: Пер. с польск. / Общ. ред. и послесл. В.А. Чаликовой. – М.: Прогресс, 1990. – 456 с.
2. **Гердер, И. Г.** Идеи к философии истории человечества: Перевод и примечания А.В. Михайлова. Ответственный редактор А.В. Гулыга. – М.: Издательство «Наука», 1977. – 704 с.
3. **Кант, И.** Критика чистого разума: Перевод Н. Лосского сверен и отредактирован Ц. Арзаканяном и М. Иткиным. Примечания Ц. Арзаканяна. – М.: Мысль, 1994. – 591 с.
4. **Гегель, Г.В.Ф.** Лекции по философии истории. СПб.: Наука, 2000. – 480с.
5. **Гердер, И.Г.** Идеи к философии истории человечества: Перевод и примечания А.В. Михайлова. Ответственный редактор А.В. Гулыга. – М.: Издательство «Наука», 1977. – 704 с.
6. **Гердер, И.Г.** Идеи к философии истории человечества: Перевод и примечания А.В. Михайлова. Ответственный редактор А.В. Гулыга. – М.: Издательство «Наука», 1977. – 704 с.
7. **Лезгина, М.Л.** Педагогическая идея как смыслоопределяющее ядро педагогического поиска / М.Л. Лезгина, В.Г. Иванов // Философия образования и творчество. К 10-летию юбилею факультета философии человека РГПУ им. А.И. Герцена. / Сост., предисл. В.И. Стрельченко. – СПб: Изд. РХГИ, 2002. – 532 с.

8. **Фукуяма, Ф.** Конец истории и последний человек / Фрэнсис Фукуяма. Пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: АСТ: Ермак, 2005. – 588 с.
9. **Фукуяма, Ф.** Конец истории и последний человек / Фрэнсис Фукуяма. Пер. с англ. М.Б. Левина. – М.: АСТ: Ермак, 2005. – 588 с.

Опубликовано: Философия образования. №2(23),2008. Новосибирск,2008. С.13-20.