

**В.В. Платонов**

# **Образование как социокультурная система**

Методологические проблемы теории  
и истории образования

*Учебное пособие*

Москва  
«Русское слово»  
2013

УДК 37.0  
ББК 74.03  
П 37

Автор — *В.В. Платонов*, кандидат философских наук, доцент,  
ведущий научный сотрудник ИНИДО РАО,  
академик РАЕН

**Платонов В.В.**

П37 Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования: учебное пособие / В.В. Платонов. — М.: ООО «Русское слово — учебник», 2013. — 232 с.

ISBN 978-5-91218-990-6

УДК 37.0  
ББК 74.03

© В.В. Платонов, 2013  
ISBN 978-5-91218-990-6 © ООО «Русское слово — учебник», 2013

**Платонов Владимир Васильевич**  
**ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СИСТЕМА**

Методологические проблемы теории  
и истории образования

*Учебное пособие*

Художественный редактор *С.Н. Якубовский*  
Корректоры *М.Г. Курносенкова, Т.Г. Люборец*  
Верстка *Ю.А. Колесниковой, М.О. Кошелева*

Подписано в печать 18.10.13. Формат 60×90/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Newton. Печать офсетная. Усл. печ. л. 14,5.  
Изд. № 19301.

ООО «Русское слово — учебник».  
125009, Москва, ул. Тверская, д. 9/17, стр. 5.  
Тел.: (495) 969-24-54, (499) 689-02-65.

ISBN 978-5-91218-990-6



# Содержание

Введение .....	4
Различные подходы к детерминации образования в истории философии и образования .....	11
Рациональность как основа телеологической детерминации ....	23
Проблемы исторического становления и развития системы образования .....	30
От мифопоэтики к философии. Становление образования в Афинах.....	49
Античная философия и образование. Досократики .....	63
Софисты — первые философы, исследовавшие образование ....	71
Сократ, Платон, Исократ, Аристотель. Образование как социокультурная система .....	79
Философия и образование эпохи эллинизма (323—30 гг. до н.э.) и Римской империи (до середины V в. н.э.) .....	90
Философия и образование Средних веков (середина V — середина XVII в.) .....	95
Схоластика и ее систематизация Фомой Аквинским .....	111
Эпоха Возрождения и реформация .....	122
О становлении образования эпохи модерна .....	130
Комментарии переводчика к книге Джемса Боуэна по истории европейского образования эпохи модерна .....	134
Постмодернизм в зеркале философии образования .....	172
Актуальные методологические проблемы образовательного знания .....	196

## Введение

В данной работе рассматриваются философско-теоретические проблемы понимания европейской системы образования в ее историческом становлении и развитии. В отечественной педагогической науке, склонной больше к эмпиризму, чем к философии, проблематика развития образования как системы не разработана. Образование как социокультурная система может быть определено в контексте более общей системы, каковой является культура с ее другими подразделениями. Постольку данное исследование выходит за пределы собственно педагогики в эмпирическом смысле к горизонту философии образования. В частности, особый интерес представляет критико-эмансипаторская философия образования, которая стремится рассматривать эту проблематику на основе социокультурной философии франкфуртской школы. В понимании духовной культуры она близка к позиции М. Вебера, раскрывшего в основаниях культуры системообразующую роль *телеологической* детерминации. Под телеологической детерминацией имеется в виду детерминация становления и развития системы образования целями (знаниями и ценностями) людей, а не только социальными и экономическими факторами. С этим во многом сходны также позиции критического рационализма К. Поппера, социальной философии Ю. Хабермаса, а также постмодернизма Ж.Ф. Лиотара и поздних М. Фуко и Ж. Деррида.

Система знаний и ценностей, определяющих индивидуальные или социальные действия того или иного характера, именуется рациональностью. Высшим уровнем рациональности выступает мировоззрение — совокупность наиболее общих знаний и ценностей, доминирующих в обществе в определенную эпоху. Этот уровень выражается в виде характерного для данной эпохи сочетания мифологии, религии, философии и науки, а также политической идеологии. Ж. Ф. Лиотар именует эти мировоззренческие формы «метарассказами». С этих позиций становление образования как социокультурной системы выглядит следующим образом: рациональность эпохи взаимодействует с практиками культуры, которые вследствие этого уже в Античности расчленяются и группируются в специализированные системы, которые постепенно обособляются друг от друга. Это такие социокультурные системы, как политика, право, наука, искусство, экономика, в том числе и образование. В каждой из таких систем формируется (1) своя специализированная рациональность, возвышающаяся над (2) специфической систе-

мой практик, а затем также складывается и третий уровень — (3) административно-управленческий. В системе образования этому будут соответствовать: 1) образовательное знание (теоретическое и эмпирическое) и ценности; 2) совокупность образовательных практик и связанный с ними профессиональный опыт педагогов; 3) образовательные учреждения — учебные и административные.

Распознавание подобного становления и оформления системы образования должно опираться на исследование фактической истории образования: данная работа опирается на отечественную литературу по истории образования, на исследования известных историков античного образования В. Йегера и А.-И. Марру, а также на перевод основательной работы Джемса Боуэна — профессора образования в Университете Новой Англии, Нового Южного Уэльса «История западного образования. Том третий. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет» (1986). Сокращенный перевод данной книги, сделанный автором этих строк, пока что не издан, однако в качестве заключительной части предлагаемой работы публикуются весьма подробные и обстоятельные комментарии переводчика.

В предлагаемом исследовании показывается, что в этих (и многих других) работах изложенное выше понимание системы образования находит существенное эмпирическое подтверждение.

С самой общей точки зрения в данной работе рассматриваются два ряда проблем: 1) обоснование концепции образования как социокультурной системы и 2) связанные с этим проблемы методологии образовательных исследований.

I. Образование рассматривается как социокультурная система с ее внутренними подразделениями. Исследуется ее становление в связи с возникновением классового общества, государства и соответственно возвышением нового, более высокого уровня культуры, для овладения которым уже недостаточно простой социализации и семейного воспитания. Необходимость приобщения определенной части людей к новому, возвышающемуся уровню культуры как раз и вызывает появление и развитие образования как особой системы. Показывается, что ее роль в общем контексте культуры несводима к простой культурной трансляции, а включает урегулирование разрыва между повседневным и более высоким уровнем культуры, а также соответствующего разрыва между культурами различных стран и регионов. Раскрывается проблема автономии образования в отношении к другим системам, особенно к политике и экономике. Выявляется системообразующая роль телеологической детерминации в развитии и функционировании

системы образования, в обосновании самостоятельности этой системы. Показывается необходимость учета всех этих соображений при разработке общей теории образования.

**II.** Ряд проблем методологии образовательного знания. Раскрываются недостатки психолого-педагогической методологии, доминирующей в отечественных образовательных исследованиях. По существу, игнорирование гуманитарного подхода в теории и практике образования; позитивистское дистанцирование от философии образования или даже вообще от философии. Некомпетентные вмешательства в современное отечественное образование вышестоящих структур, не получающие достаточно убедительных ответов от образовательных специалистов, не осознающих необходимость защиты автономии образования. Уход психолого-педагогической методологии от проблем воспитания, от морали, от идеологии Просвещения, ориентированной на науку. Вдобавок этот уход сопровождается довольно неуклюжим обращением к религии. Методологические проблемы исследования истории становления и развития европейского образования рассматриваются в комментариях переводчика к книге Боуэна по истории образования эпохи модерна.

Оба ряда проблем — и понимания образования как социокультурной системы, и методологии образовательных исследований — рассматриваются и апробируются в контексте их развития в истории западного образования на материалах западной литературы, особенно по философии образования. Особое внимание уделено дискуссионным проблемам, обсуждавшимся в ведущих течениях современной западной философии образования...

Специальный раздел посвящен философии постмодернизма, которой принадлежит оригинальное и притом перспективное рассмотрение многих из перечисленных выше вопросов и которая тем не менее так и не удостоилась внимания в нашей педагогической литературе. В дискуссиях с постмодернизмом западные философы образования, как правило, указывают на то, что он существенно способствовал восхождению исследований образования к его рассмотрению в общем контексте культуры. В сборнике «Блэквелл путеводитель в философии образования» (2002) отмечается, что особый интерес к работе Ж. Ф. Лиотара «Условия постмодерна» (1984) вызван тем, что анализ высшего образования был «впервые помещен в более широкий анализ изменяющихся эпистемологий, работы компьютерных сетей и динамики дискурса, которые характеризуют модерн как таковой» (51, р. 225). К сожалению, однако, этот трактат Лиотара и содержащийся в нем анализ образования эпохи позднего модерна остался вне внимания отечественных педагогов.

Предлагаемая работа содержит экскурс по истории образования, в котором оно рассматривается в свете его места и роли в общем контексте культуры, а также во взаимодействии с ее важнейшими подразделениями, главным образом с политикой, с мировоззренческими формами (религией, мифологией и особенно с философией), а с Нового времени — с науками — естественными и гуманитарными. Исследование образования в контексте столь многофакторной детерминации необходимо для выявления многосторонности методологии образовательного знания. Необходимость такого подхода обусловлена тем, что в современной исследовательской литературе по образованию обнаруживается отчужденность от философско-мировоззренческой проблематики, а также от анализа множественности методов исследования образования. И то и другое относится к компетенции философии образования, которая не получила эффективного развития в отечественных образовательных исследованиях.

Исследование образования в контексте культуры особенно актуально в настоящее время — в эпоху позднего модерна, когда происходит пересмотр и некоторое изменение рациональности этой эпохи, идущей от Просвещения. При этом меняются взаимоотношения образования с другими подразделениями культуры — особенно путем сближения с политикой и правом, тяготеющими к рыночной экономике. Сомнительный симбиоз власти и бизнеса перекрывает автономию и влияние других областей культуры, таких, как мировоззрение, наука, мораль, искусство, в том числе и образование. Влиятельность образования, как будет показано в данной работе, до сих пор недооценивалась и недостаточно раскрывалась в исторических и актуальных исследованиях.

Как показывают многие философы образования, характерной чертой современных политиков является не просто пренебрежение философией, но намеренное отрицание ее. Соответственно сервильские теории менеджмента являются «яростно нефилософскими», стремясь изобразить себя как исходящие из здравого смысла — хотя в каком смысле он «здравый»? (51, р. 8).

Но это отрицание — не просто по неведению, а за ним кроются достаточно определенные философско-мировоззренческие и идеологические установки. Ароновитц, которого по этому поводу цитируют Юшер и Эдвардс (66, р. 115—116; 50, р. 92) усматривает за этим отрицанием стремление освободиться от мешающих философско-мировоззренческих оснований культуры, соскользнуть к муссированию прагматически-выгодных частичностей, преувеличить роль прагматики по сравнению со всякой общей теорией или даже

вообще с теорией, отойти к технологическому подходу — внедрению нужных интересов без оценки этих интересов и технологий на общих уровнях культуры и без продумывания их последствий, лишь бы они способствовали повышению прибыли.

Ю. Хабармас видит в этом ухудшенный вариант по сравнению с классическим модерном эпохи Просвещения (см. 47), который просто недооценивал необходимость критической саморефлексии своих социальных проектов. Сейчас же нарочито дискредитируют саму идею такой рефлексии как якобы умозрительной и бесперспективной, поскольку такие общие размышления и знания не приносят никакой практической пользы, особенно для рынка, не поддаются «калькуляции» и кодированию для быстрой компьютерной обработки и трансляции ради удобств управления и политики. Происходит технологизация управления в подобном бездумном и дурном направлении.

В социальном плане эмпирическая установка с ее тяготением к тому, что наблюдается непосредственно в процессах образования, была в определенной мере оправданной в 1950—1960-е гг., когда школьные организации трактовались как закрытые системы — «в условиях, когда их окружение было стабильным», «в настоящее же время политической нестабильности «восходят к их рассмотрению как *открытых систем с контингентностью*» и к необходимому анализу влияний различных внешних факторов (57, р. 60—61).

С этими проблемами в определенной мере был связан также «доминирующий нейтрализм» 1950—1960-х, когда «политики, общественность, профессионалы и философы образования в большинстве трактовали практику образования и ее анализ как фундаментально аполитичную область» (51, р. 138—139). Однако происходящий с 1988—1999 гг. «сдвиг от сильно регулируемого государственного распределения к квазирыночному распределению образовательных благ» (Ibidem, p. 136) вызывает «фокусирование на отношении образования и политики» и переход к таким исследованиям, которые «запоздало восстанавливают осознание столкновений интересов в прежде универсализированном нарративе образовательного анализа» (Ibidem, p. 141).

Антипатия к диктату марксистско-ленинской философии, сковывавшему активность специальных наук, зрела еще в советское время. В период перестройки эта антипатия переросла в направленность большинства современных представителей специально-научных и технических дисциплин (а также и господствующих сейчас политиков) против всякой философии, что выразилось и административно в виде



ее исключения из кандидатского минимума (см. здесь, с. 139). Это касается и педагогических дисциплин, в кандидатской программе которых вообще идет речь не о философии, а об истории педагогики и прежде всего школ (к тому же почему-то без упоминания университетов).

На круглом столе «Вопросов философии» в ноябре 1995 г. известный теоретик психолого-педагогической методологии В.В. Краевский высказался против того, чтобы «на западный манер» признавать философию образования, потому что она якобы непременно предполагает замещение научных педагогических исследований умозрительными конструированиями и не способна на конкретные открытия, вносящие инновации в образовательную практику, не оказывает значимого влияния на педагогическую деятельность в классе. Еще более резкую антипатию к философии образования в 2005 г. высказал представитель указанной методологии А.М. Новиков (см. здесь, с. 84).

Если все же обратиться к мышлению «на западный манер», то, как отмечает постмодернист К. Хоскин (K. Hoskin, 1990), «Фуко действительно открыл нечто очень простое (но тем не менее в высшей степени незнакомое) — центральность образования в конструировании модерности». Иными словами, важнейшее проявление специфики модерна в том, что формы власти (governance) и социальной дисциплины, присущие модерну, утверждались (secured) через посредство образования; в некотором важном смысле они работали через образовывание. В модерности образование заместило домодерновое насилие и принуждение. В этом плане образование есть не просто то, что происходит в школе, но существенная часть правительственности (governmentality), существенная часть практики управления на уровне институций модерна» (66, р. 84).

Правда, стоит уточнить, что впервые это открыл не Фуко. Как указывается в книге Боуэна, «в XVI в. образование начинает восприниматься как в высшей степени важный социальный процесс, особенно после стимулов, данных Эразмом и Лютером, которые обосновывали, что пропаганда и утверждение религиозных верований — и, следовательно, политическая лояльность могут контролироваться в ощутимой степени через школу и процедуры образования. Обе стороны, католики и протестанты, начинают уделять внимание проблеме того, как образование может быть лучше использовано в качестве инструмента для блюдения их особых религиозных убеждений, и это было продвинуто вперед, в XVII столетии» (53, с. 5). Что касается Фуко, то, например, в статье «Власть, великолепный зверь» (44, ч. 3, с. 15—18) он ссылается именно на этот сдвиг в понима-

нии властями образования как на важнейшее проявление специфики взаимодействия политической власти и образования эпохи модерна. Эта специфика, конечно, является не «в высшей степени незнакомой», а скорее не исследованной специально.

В предлагаемой работе раскрываются в указанных трех аспектах античное образование — полисное и эллинистическое, основанное на философских дискуссиях софистов, Платона и Исократы, затем — средневековое, сначала (V—XII вв.) на философско-мировоззренческой основе, разработанной отцами церкви, особенно Августином, и далее (XIII—XVI вв.) — на основе схоластики и ее синтеза Фомой Аквинским. Подчинение образования религиозному мировоззрению и Католической церкви начинает расшатываться в эпоху Возрождения гуманистической литературой (художественной и философской), а затем посредством реформации XVI—XVII вв. Переход к эпохе модерна происходит с середины XVIII в., в период буржуазных революций, а также на основе становления естественных наук и философии Просвещения.

Эта работа может также служить подспорьем в подготовке к сдаче кандидатского экзамена по истории образования с особым вниманием к обусловленности образования и его истории философией и религией.

## **РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ДЕТЕРМИНАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Противостояние двух основных исторических традиций — каузального и телеологического (финалистского) подходов проходит через всю историю философии, начиная с оппозиции каузального детерминизма Демокрита и спиритуализма Платона. Это размежевание, хотя и не столь эксплицитно, сказывается и в истории развития взглядов на образование. Концепции образования, как правило, невозможно расфасовать соответственно бинарной оппозиции каузального и финалистского подходов, так как образовательное знание, если оно и восходит к области философии, то, как правило, не к какой-либо определенной философской системе, а скорее к подходящим философским идеям, заимствованным из разных систем. К тем идеям, которые так или иначе сочетаются со свойственным образованию гетерогенным комплексом знаний различного типа, таких, как обыденные жизненно-практические знания и мировоззрения, в том числе религиозные, идеи общественно-педагогических течений, профессиональный опыт педагогов, педагогические и смежные науки — гуманитарного или эмпирико-аналитического типа и др. (подробнее о гетерогенности образовательного знания см. 25, с. 53—58, 86). Кроме того, образование является сложной, многоуровневой системой с человеческим фактором и постольку определяется, по существу, всеми видами детерминации, которые могли акцентироваться в различных концепциях. Синергетическая «сшивка» такого многообразия детерминаций до сих пор остается во многом неясной проблемой. Поэтому в педагогических концепциях могут сосуществовать элементы различных, подчас логически несовместимых философских идей без того, чтобы педагогические мыслители проясняли такого рода противоречия. В современных, в том числе отечественных, теоретических обоснованиях педагогики можно обнаружить импликации тех или иных концепций детерминизма, которые рассматриваются ниже, и притом нередко в их противоречивом и непроясненном сочетании. Например, неясно сочетание принципов «природосообразности» и «культуросообразности» также как понятия «природы человека» и «культуры», которые, однако, в педагогической литературе употребляются без специальных (философских) прояснений.

Традиционные философско-теоретические концепции, раскрывают (и нередко абсолютизируют) различные виды детерминации культуры, с которыми так или иначе коррелируют философские концепции детерминации образования.

Ниже представлены два концептуальных ряда, которые требуют специального исследования в применении к историческим и современным концепциям образования. Здесь же можно только в самом общем виде охарактеризовать основные альтернативы философской трактовки детерминации культуры и обозначить их импликации в важнейших исторических и современных концепциях образования.

### ***1. Эмпирико-аналитический (законосообразный) подход***

Каузально-натуралистический детерминизм, акцентирующий обусловленность образования «природой» человека в биопсихических измерениях с опорой на соответствующие науки и со сциентистскими коннотациями. Понятие «природы» человека введено в философское обсуждение образования и культуры софистами, которые, как указывает Йегер, заимствовали это понятие из медицины тех времен. Абсолютизация натуралистического детерминизма в Новое время исходила от П. Лапласа и французских материалистов XVIII в. К. Поппер характеризует этот подход как веру в то, что наука открывает в обществе законы, якобы строго предопределяющие будущее, которое как бы «присутствует в прошлом, свернуто в нем». Это привело К. Маркса «к ложному убеждению, что строго научный метод должен основываться на строгом детерминизме», хотя Маркс непоследователен, поскольку, отступая от «неумолимых законов» природы и истории, допускает возможность активного изменения общества на основе научной рациональности и политической практики (как форм телеологической детерминации истории). (29, т. 2, с. 101—102). Натуралистический подход или его существенные моменты наличествовали в образовательных концепциях Я.А. Коменского (принцип «природосообразности»), в концепции Ж.Ж. Руссо, у И.Г. Песталотци, И.Ф. Гербарта, сочетавшего материалистическое объяснение познания с религиозной трактовкой духа, в позитивизме Г. Спенсера, в прагматизме Д. Дьюи, в бихевиоризме (обучение как «оперантное обуславливание»), в кибернетической интерпретации телеологии как телеономии типа гомеостазиса, к которой безуспешно пытаются свести *интенциональную* телеологию, свойственную человеку.

М. Фуко в 1971 г. выступил с содержательной критикой выведения культуры из «природы человека» в дискуссии с Н. Хомским, который отстаивал подобный натуралистический подход. См. «О природе человека. Справедливость против власти» (44,2, с. 121). М. Вебер, а также К. Поппер определенно были против биологического понимания общества как организма — вроде «Левиафана» Т. Гоббса, в котором индивиды уподобляются клеткам, которым целое задает программу. Напротив, люди понимаются как самосто-

тельные существа, ставящие перед собой определенные цели (7, с. 66; 29, т. 1, с. 218). Этим, однако, не отрицается роль биопсихической детерминации на уровне жизни индивидов и создания ими произведений культуры, что недооценивается в некоторых социологических и культурно-исторических концепциях, игнорирующих автономию человека, как у раннего Фуко, провозглашавшего «смерть человека» через его растворение в надличностных структурах модерна. Вместе с тем сознание индивидов трактуется не как эпифеномен, коренящийся в сфере бессознательного, а как содержащее в себе рациональность, восходящую к истине и социокультурным нормам.

*Социологический детерминизм или «социологизм» (29, т. 2, с. 239—241).*

В педагогической мысли Просвещения подобный взгляд появился под влиянием материалистической философии особенно Джона Локка с его пониманием души ребенка как «чистой доски», которая заполняется под действием внешней среды, затем К.А. Гельвеций разрабатывал этот взгляд с особым акцентом социальной детерминации сознания. Отсюда развились различные современные преувеличения внешней социальной обусловленности субъекта и системы образования другими организационными системами культуры: экономикой и политикой (вульгаризированный марксизм), научно-техническими структурами и технологиями (технологический детерминизм), вообще социальными отношениями. При этом игнорируется автономия субъекта и внутренняя детерминация образования его собственной специфической рациональностью и практиками. Сами эти социальные системы и их влияние исследуются эмпирико-аналитическими методами в духе раскрытия законов (особенно статистических) и их каузального действия в обществе. Действия таких законов нередко понимались как непрекращаемая основа жесткого планирования. В методологию общественных наук этот подход был введен О. Контом, трактовавшим социологию как «социальную физику», а затем развит его продолжателями Дж. Ст. Миллем, Гербертом Спенсером и далее Эмилем Дюркгеймом. В педагогику в конце XIX — начале XX в. была вовлечена экспериментальная психология типа В. Вундта с аналогичным подходом к изучению психики человека, с претензией выступать в роли фундаментальной науки, к которой должна сводиться педагогика. В 60-е гг. происходит «социологический поворот»: педагогику стали рассматривать как прикладную область социологии. В критико-рационалистической философии образования В. Брецинка стремился свести педагогику к такой социологии, а Лох-

нер — даже к естественной науке, аналогичной чуть ли не химии. Герменевтический (телеологический) аспект педагогики, явно выходящий за пределы естественной законосообразности, Брецинка пытался нейтрализовать путем отнесения оснований герменевтики к чему-то вроде статистических закономерностей, которые на самом деле лишены телеологии (6, с. 203—204). Все это уже тогда (в 60-е гг.) было отвергнуто критикой, особенно со стороны педагогической антропологии (О. Ф. Больнов, К. Динельт, И. Дерболав), а также критико-эмансипаторской философии образования (К. Молленхауэр, В. Клафки). Дискуссии по этой проблематике весьма рельефно представлены в обобщающей статье Д. Гарца (38).

К психологизму и социологизму приближался и «деятельностный подход» в духе Щедровицкого, распространившийся в отечественной педагогике в 90-е гг. Эта концепция отрицала автономию человека и образования (см. 25, с. 202). Специального исследования требует гуманитаризация деятельностного подхода в современной отечественной педагогике, особенно с 90-х гг.

Позитивизм в его различных разновидностях стремится дисквалифицировать концепции телеологической детерминации культуры как псевдотеории, отходящие от законосообразных объяснений культуры (в духе нейрофизикалистского редукционизма) и уводящие в «болото» субъективизма, в область эмотивных, ценностных (политических, нравственных и т. п.) оснований. Последние трактуются как псевдопонятия, поскольку якобы не являются «интерсубъективными» и не поддаются эмпирической верификации в терминах естественных наук. В это «болото» логические позитивисты стремились снести и теоретизирования об образовании. Здесь сказывается также и узкосциентистское понимание объясняющей рациональности как исключительно научной, которая к тому же якобы несовместима с признанием ценностей и операций с ними. Вместе с тем логические позитивисты все же пытались теоретически обосновывать образование в ориентации на требования науки, что сыграло позитивную роль в 30-е гг. в критике иррационализма фашистских идеологов «национального духа», мысливших на основе «расы и крови» (Поппер).

К. Поппер назвал абсолютизацию физического детерминизма кошмаром. «Он становится кошмаром потому, что утверждает, что весь мир со всем, что в нем есть, — это гигантский автомат, а мы с вами лишь крошечные колесики или в лучшем случае частичные автоматы в нем» (30, с. 515). Эта концепция порождает утопические мечтания психологов о том, чтобы «сравняться с физикой, с ее ма-

тематическими методами и ее мощными приложениями, а возможно даже, добиться и превосходства, формируя людей и общества (и хотя эти тоталитаристские мечты нельзя считать серьезными с научных позиций, они весьма опасны в политическом отношении)» (30, с. 514) .

Критика абсолютизации эмпирико-аналитического подхода со стороны гуманитарных концепций «не должна, однако, заслонять позитивного смысла этих течений: образование как целенаправленный процесс немыслимо без планирования (и, следовательно, без технологий, особенно в век техники), а педагогическая теория и философия образования без учета этого подхода не смогли бы даже сформулировать свои фундаментальные проблемы» (25, с. 113).

## ***II. Гуманитарный подход: телеологическая детерминация культуры и соответственно образования***

Объективный идеализм: абсолютизация телеологической детерминации как якобы сверхъестественной, предзаданной надчеловеческими инстанциями и не подлежащей пересмотру и изменению. Подобные абсолюты освящают непоколебимость общественного порядка в архаических и традиционных обществах, однако они продолжают действовать и в самых современных обществах, особенно в религии и религиозной пропаганде, проникающей в образование.

У Платона «мир идей» как основа культуры сочетается со «спиритуалистическим натурализмом» (29, т. 1, с. 114): предзаданная духом «природа человека» определяет культуру, государство и образование (пайдею). Этот взгляд затем Августин положил в основу христианского понимания человека, образования и истории человечества.

Спиритуалистическая телеология религии рассматривает высшие ценности культуры и образования как детерминированные божественными инстанциями и постольку в принципе не подлежащие критике и пересмотру. На самом деле средневековая католическая теология с самого начала содержала критический заряд античной философии, и история этой теологии преисполнена критическими сражениями, нередко выводившими за рамки божественных установлений. С позиций педагогической антропологии Г. Рот обращает внимание на то, что такие характеристики телеологической детерминации человека, как воодушевляющие ценности, ответственная воля, интуиция, совесть, которые Э. Шпрангер привносит в задачи воспитания из религиозного опыта, должны быть осмыслены более рационально. Они кажутся превышающими обучение, воспитание и образование. «Им придается характер случайности, дара, подарка.

Было бы, однако, безответственным удовлетворяться такой характеристикой. Задача воспитания — постичь и выразить, что за процессы здесь предполагаются и как они могут стать познанными и подпадающими руководству» (25, с. 465—466).

Абсолютный дух Гегеля, «национальный дух» Э. Шпрангера и т. п. Все эти умозрительные телеологии, оторванные от каузального мира, однако, вводили *жесткий, непререкаемый телеологический детерминизм свыше*.

Культивирование платонизма характерно и в XX в. для консервативных американских теоретиков культуры и образования, таких, как Allan Bloom и E. D. Hirsch, а также философ-неореалист М. Адлер. Сдержанный рационализм, как и постмодернизм, отрицает *предзаданность* телеологической детерминации культуры некими потусторонними трансцендентальными факторами, а также социальной историей, понятой натуралистически как непререкаемый «естественно-исторический процесс» (эту натуралистическую позицию марксизма К. Поппер именует «историцизмом»). Телеологические основания культуры раскрываются гуманитарными дисциплинами путем эмпирических исследований роли этих оснований в актуальном функционировании культуры и в ее истории. Позиции М. Вебера (7, с. 97), так же как и К. Поппера, разрабатывались как альтернативы натуралистическому детерминизму, перенесенному марксизмом (особенно вульгаризированным) в область истории, социологии и экономики.

Трансцендентальный априоризм И. Канта, сочетающийся с идеей автономии человека. П. Наторп связывал образование с неокантианским миром априорных ценностей, как оснований телеологической детерминации. Однако еще софисты поняли, что социальные нормы и ценности устанавливаются не потусторонними факторами и не непреложными законами природы, а людьми, которые могут нарушать и пересматривать эти нормы. Нормы также не задаются свыше, а, как говорит С.И. Гессен, «первоначально стихийно вырастают из окружающей обстановки». *Пожалуй, Наторп был одним из первых, кто в области образовательного знания придал значение отличию нормативных объяснений и исследований от дескриптивных (каузально-натуралистических)*. В своей «Социальной педагогике» (СПб., 1911), Наторп обосновал содержательную теорию ступеней нравственного образования, которая была затем развита в практико-ориентированном плане С.И. Гессеном: «Каждый человек проходит различные нами стадии аномии, гетерономии и автономии, которым, в сущности, и соответствуют три ступе-



ни образования: дошкольное, школьное и внешкольное» (4, с. 91). Эта концепция в дальнейшем была развита Л. Кольбергом с опорой на Ж. Пиаже и, с другой стороны, Е. Х. Эриксоном с вниманием к Фрейду (см. 25, с. 111).

*Субъективно-идеалистический спиритуализм.* «Телеология душевной жизни» раннего Дильтея и половинчатая немецкая гуманитарная педагогика: экзистенциально-герменевтическая интерпретация образовательных исследований и практик (Г.Ноль и др.) — не без впадений в субъективистскую трактовку герменевтики, недооценивающую как объективные, так и интересубъективные (и выраженные в символических системах) детерминанты культуры, в частности, и системы образования, а также взаимодействие образования с общественно-политической жизнью.

Экзистенциализм, его абсолютизация роли субъекта в телеологической детерминации приближалась к утверждению произвола субъекта, то есть **индетерминизма**. В образовании подобные тенденции выразились в 20-е гг. в «педагогическом анархизме» А.С. Нейла, в 60-е — в «антипедагогике» П. Фрейре и И. Иллича и, наконец, в утверждении так называемой «субъективной дидактики» китчевыми попутчиками постмодернизма (25, с. 156; 413—415). В менее жестком виде эта направленность сказалась в «аффективном гуманизме» раннего Роджерса: «педагогика сотрудничества», недооценивающая асимметрию педагогического отношения, авторитет педагога, а также образовательные стандарты как выражение нормативных требований культуры. В перестроечной педагогике 90-х гг. подобные субъективистские концепции пытались выдвигать как альтернативы советской педагогике и системе образования, жестко детерминированным авторитарным государством и его идеологией.

Противоположная крайность раннего постмодернизма — деконструкция субъекта, доводимая до его «смерти» под эгидой отчужденных структур модерна, а также китчевые предрекания «смерти человека», «конца образования», «конца истории» и т. п. Поздний Деррида выступает против подобной примитивной эсхатологии (10, с. 29—30).

В. Франкл показывает, что концепция автономии человека основана не на индетерминизме, т. е. отрицании детерминизма в принципе, а на отрицании «пандетерминизма» или лапласовского детерминизма (Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 7).

Фрейдизм: преувеличение роли сферы бессознательного в детерминации сознания.

Культурно-исторический подход к образованию (Кассирер, Кершенштайнер, Гессен, Выготский), который смыкается с исследованием образования в контексте культуры, выражаемой в знаково-символических системах.

**Абсолютизация детерминизма**, как натуралистического, так и телеологического, обуславливает позицию пассивного следования давлению окружающей действительности, а также подчинения идеологиям, изображающим эту действительность как предзаданную то ли непрерываемыми объективными законами, то ли надмирными абсолютами или же просто «прошлым».

**Индетерминизм**, наоборот, ведет к изоляции образования от обусловленности какими-либо внешними причинами, к мнимому «освобождению от догматизма», в частности, например, к отказу современного образования от традиций и ценностей Просвещения, — взгляд, к которому приближался Лиотар и который затем был абсолютизирован китчевым постмодернизмом. Эта позиция, граничащая с подрывом образования эпохи позднего модерна, распространяется в отечественной образовательной мысли, особенно теми, кто стремится возратить образование в лоно религии.

Обе эти крайности так или иначе фигурируют в публицистике и в дискуссиях телевизионного типа. Однако эти крайности мало проясняются в указанных эмотивных дискуссиях, а требуют философско-теоретического исследования и соизмерения.

### ***III. Конструктивный подход***

**Детерминизм** как философская категория имеет: 1) *онтологический* аспект: исследование оснований — причин и условий, определяющих существование и изменение системы, а также и 2) *методологический*: исследование оснований объяснения и понимания системы.

Анализ детерминизма существенно важен не только для разработки системного подхода к образованию, но и для рассмотрения развития образования: «причинность несомненно является теорией изменения», как указывает известный теоретик детерминизма М. Бунге (цит. по 38, с. 15).

Трактовка детерминизма существенно обогащается начиная с естественно-научной революции конца XIX—XX вв.: появление неклассической науки, которая обосновала *случайность как объективный фактор* и тем самым прорвала «кошмар» абсолютизации объективной необходимости. Случайность со времен Эпикура открывала пространство свободы в объективном мире. Следующий сдвиг —

становление дисциплин «постнеклассической» науки, таких, как исследование сложноорганизованных систем, кибернетика (*структурно-информационная, управляющая детерминация*), синергетика (*хаос на уровне элементов, однако с потенциалом движения к порядку; синергия — совместное действие детерминаций*).

Инновации, обозначенные курсивом, основательно утвердились в биологических науках, исследующих живые, сложноорганизованные системы, которые характеризуются «наличием многих уровней своей организации и детерминации». Как далее пишет Ю.В. Сачков, «важнейшее значение приобретают вопросы взаимоотношений и взаимодействий между уровнями. Наличие многих уровней эволюционно оправдано, если оно ведет к повышению структурно-функциональной организации систем, к повышению их выживаемости, расширению ареала своего существования... созидательная роль эволюции ведет к тому, что взаимоотношения между уровнями когерентны, взаимно дополняют друг друга. Во взаимодействиях между уровнями есть иерархическая составляющая. Определенная вертикаль в управлении. Происходит специализация на каждом из уровней. Важнейшее значение приобретают процессы на высшем уровне, которые характеризуют поведение сложноорганизованных систем в целом»: в социальных системах «...именно на этом уровне принимаются решения, определяющие функционирование систем в целом». Если для нижележащих уровней характерны прежде всего силовые и энергетические воздействия, то на высших, интегративных уровнях доминируют информационные процессы, которые захватывают, как бы подчиняют низшие процессы; высшие уровни базируются на действии потребностей и интересов и характеризуются через представления об информации и цели, интегративная детерминация поведения сложноорганизованных систем выступает не в форме силовых, энергетических воздействий, а носит информационно-телеологический характер» (38, с. 37—38).

Кардинальной проблемой общественных наук является интерпретация этой иерархии детерминаций и их интеграции в применении к обществу, его социокультурным системам, в том числе к системе образования. По этой проблематике нет достаточно определенной теории, и данная работа, разумеется, не претендует на построение таковой, а направлена на вычленение и прояснение некоторых практически значимых проблем детерминации образования как социокультурной системы.

Можно выделить ряд современных философских направлений, во многом сходящихся друг с другом на признании значимости в ис-

тории как каузальной (но уже не сводимой к натурализму), так и телеологической детерминации, присущей человеку и обществу: это конструктивные течения мысли, идущие от М. Вебера, Франкфуртской школы (Адорно, Хоркхаймер, Фромм, Маркузе) или «неомарксизма», переработанного Ю. Хабермасом, от К. Поппера с его критическим рационализмом, а также от постмодернизма (Фуко). Эта философия направлена против «методологического монизма», стремящегося свести множество факторов истории к какому-либо одному, например, экономическому, расово-антропологическому, технологическому и т. п. или же присвоить «право первородства» одному из факторов, пусть самому важному, статус единственного — все это вряд ли оправдано как с научной, так и с практической точки зрения (Е.А. Карцев — в кн. 42, с. 225). В советском марксизме-ленинизме господствовал материалистический монизм, с позиции которого признание самостоятельной роли телеологической детерминации означало недопустимое отступление от первичности материи и «впадение в идеализм» — пример логики «бинарной оппозиции». И.А. Василенко (в этой же книге, с. 184) справедливо замечает, что Вебера нельзя назвать ни идеалистом, ни материалистом, если не придерживаться указанной логики. Сходную позицию можно обнаружить у К. Поппера, который именует себя интеракционистом. С этой точки зрения оппозиция материализма — идеализма содержит целый спектр их взаимоотношений, включающих отнюдь не только моменты противопоставления, но и тождества. Об этом писал и сам Вебер при обосновании роли протестантской религии в установлении капитализма: раскрытие влияния на жизнь людей такой формы телеологии, как религия, «отнюдь не означает, что мы намерены заменить одностороннюю «материалистическую» интерпретацию каузальных связей в области культуры и истории столь же односторонней спиритуалистической каузальной интерпретацией. Та и другая допустимы в равной степени, но обе они одинаково мало помогают установлению исторической истины, если они служат не предварительным, а заключительным этапом исследования» (5, с. 208). «Для тех, чья склонность к каузальности не находит успокоения без экономической («материалистической», как, к сожалению, все еще принято говорить) интерпретации каузальной связи, мы присовокупим следующее: я придаю большое значение влиянию хозяйственного развития на судьбы религиозных идей и в дальнейшем попытаюсь показать, как в рамках нашей темы складывается процесс взаимного приспособления этих двух факторов и их взаимоотношения. Дело, однако, заключается в том, что религиозные идеи не могут быть просто дедуцированы из экономики. Они в свою очередь,

и это совершенно бесспорно, являются важными пластическими элементами «национального характера», полностью сохраняющими автономность своей внутренней закономерности и свою значимость в качестве движущей силы» (там же, с. 266). Следует также заметить, что Вебер никогда не отрицал влияние Маркса, в том числе и на собственное творчество, «более того, он относил Маркса к тем мыслителям, которые наиболее сильно воздействовали на социально-историческую мысль XX в.» (7 с. 77).

Что касается сожаления Вебера по поводу отождествления экономической интерпретации каузальности с материалистической, то экономика, особенно с Нового времени, подвергается рационализации, т. е. становится все более целерационально организованной и управляемой. Иначе говоря, она становится обусловленной телеологической детерминацией, исходящей от культуры вообще, особенно от политики и еще больше — от науки. Экономика становится целерациональным подразделением культуры. Это означает также, что те или иные экономические тенденции и программы должны оцениваться и корректироваться с позиций других подразделений культуры. Этого как раз не доставало у «идеологов перестроечного и постперестроечного периода», поскольку они были «людьми марксистской выучки и чтили базис, то им суждено было попасть в объятия «чикагской школы» — этой версии запоздалого «экономоцентризма»; обратной стороной этой ориентации на рыночную экономику было «свертывание социальных и образовательных программ» и т. д. (41, с. 105, 106). «Так, например, происходящая в последние годы *модернизация* нефтегазового или банковского сектора России может сопровождаться процессом *демодернизации* системы общего образования» (4, с. 53). Тем не менее черты подобного экономоцентризма можно встретить в отечественной педагогической литературе, например в книге А.М. Новикова: проанализировав различные недостатки российской ментальности, такие, как безответственность, псевдоизобретательность типа «голь на выдумки хитра», отсутствие привычки на чем-либо экономить, привычка жить в грязи и не замечать ее, автор заключает: «Возможно, со временем рыночная экономика все поставит, да уже и начинает ставить, на свои места» (23, с. 115).

Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что Маркс рассматривал экономические законы как тенденции, реализующиеся с «железной необходимостью», теперь же обнаруживается, что их действие опосредуется и ограничивается телеологической детерминацией, которая в той или иной мере позволяет отступить от необходимости в сторону сознательного активного регулирования.

М.С. Каган уточняет в свете постнеклассической науки положение Маркса об определяющем значении материального производства: оно «...сохраняет свою силу, но лишь при учете двух обстоятельств: во-первых, того, что материальное производство не сводится к экономике, к производственным отношениям, которые являются «базисом» только в отношении к политической и правовой «надстройке», но сами *вторичны по отношению к производительным силам*; во-вторых, того, что производительные силы общества не сводятся к орудиям труда, к технике, но *включают и человека*, причем человека не как физическую «рабочую силу», а как деятеля, практические действия которого опосредуются, по четкому суждению Маркса в «Капитале», *созданием идеальных проектов того, что он хочет создать, и того, как он это будет создавать*. Поэтому системно-синергетическое понимание истории требует выработки такой модели самого ее субъекта, которое преодолело бы односторонность и экономическое, и технологического, и психологического, и идеологического детерминизма» (16, с. 64). Соответственно системно-синергетический подход необходим и в методологии социокультурных исследований, в частности и в методологии исследований образования.

В области философии образования, с нашей точки зрения, весьма разумной и актуальной является позиция критической педагогики (именуемой также критико-эмансипаторской). Эту позицию весьма рельефно выразил Герт Биеста в статье «Чему может научиться критическая педагогика у постмодернизма?», помещенной в сборнике 2003 г. (55): «Хотя исходный пункт критической педагогики должен состоять в радикальной критике образования модерна, можно обоснованно утверждать, что критическая педагогика в то же самое время остается неотъемлемой частью образовательного дела модерна, в терминах как его целей, так и ожиданий (эмансипации, демократии, справедливости), и в терминах его средств (демистификации, критики идеологии, критической рефлексии).

В некотором смысле критическая педагогика критична не к образовательному проекту модерна как таковому, но только ко всем формам некритической педагогики, то есть ко всем формам педагогики, которые берут реальность как она есть, без задавания вопросов о том, что делает ситуацию такой, как она есть, кто делает ситуацию такой, как она есть, и чьи интересы обслуживаются этим status quo и изображением этого status quo как естественного и неизбежного» (55, с. 146). Подобный некритический характер присущ современной отечественной педагогике, которая не осознает автономию образования и не задает таких вопросов, а слишком поспешно стремится выполнить все якобы абсолютно необходимые требования общества.

## РАЦИОНАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ТЕЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ

Рациональность коренится в *интенциональности*, т. е. в способности сознания человека идеально дистанцироваться от каузальной — биопсихической и социальной — детерминации, выражать личностные смыслы и социальные ценности, замыслы, цели, проекты и реализовывать их: в действиях, создающих произведения культуры. Анализ целеполагания как основной характеристики рациональности раскрывает в ней более детальные составляющие — *эмотивные и когнитивные*. Идеальное восхождение над существующим положением дел опирается на *желание* чего-то лучшего, однако желание возникает не спонтанно, а на основе знания этого положения и его несоответствия потребности. Вместе с тем рациональность предполагает также относительно самостоятельное *знание, отвлекающееся от желаний* и направленное на *поиск в объективной реальности оснований* для реализации желания или идеала. Углубление в основания означает *объяснение*, которое составляет существенную особенность когнитивной компоненты рациональности: распознавание оснований как определяющих наличие существования предмета и возможности его изменения. Целеполагание, далее, предполагает *знание человеком самого себя, своих сил* и возможностей, далее, *соразмерение* своих сил с объективными определенностями и на этой основе *выбор средств* реализации своего желания, в связи с чем рациональность совершает герменевтический круг, а именно возвращается к уточнению исходного желания соответственно средствам. В число субъектов желания входят также *другие люди*, которые привлекаются и как средства, однако с учетом их собственных рациональностей, и постольку рациональность является *интерсубъективной и включает коммуникативное знание* — знание норм социального общения (нравственных, правовых, деловых и т.п.) и *герменевтические умения устанавливать согласие* между людьми. Наконец, все эти компоненты вновь вводятся в игру в процессе практической реализации целей или проектов, в котором обнаруживаются *сюрпризы, не контролируемые проектом*. Их распознавание и практическое урегулирование означает развитие рациональности. Рассмотренные компоненты так или иначе включаются в понимание рациональности у М. Вебера (5, с. 628—630), К. Поппера (29, т. 2, гл. 24), а также и у постмодернистов, например, в статьях М. Фуку, цитируемых в данном исследовании (44).

Согласно Юшеру и Эдвардсу, постмодернизм ориентируется преимущественно на интерсубъективный уровень рациональности и

его объективную значимость. «Тот факт, что реальность конституируется через посредство социальных и дискурсивных репрезентаций, не делает «реальность» чем-то менее реальным.... Гранд-нарративы науки, истины и прогресса являются сами по себе дискурсами, «реальностями», которые мы создали сами и для самих себя, рассказами, в которых мы сообщаем сами себе о реальном, или, вероятнее, рассказы, созданные «более влиятельными» другими в наших интересах». Здесь, однако, есть проблема: для того чтобы увидеть реальность, а также гранд-нарративы модерности по-другому и создать другие рассказы, мы должны опираться на уже созданные нами «реальности». Мы не можем освободиться от подобных уз «посредством акта аналитической воли». Здесь как раз входит в игру постмодернистский скептицизм относительно эмансипации на основе знания, открывшего «истину». У нас всегда есть сложности с тем, против чего мы боремся. Это наиболее ценный резонанс, который постмодерн-мышление может «сообщить» образованию (66, р. 28). Юшер и Эдвардс не оставляют в тени и двойственность постмодернизма, в частности Жана Бодрийяра, по которому язык якобы не обозначает какие-либо объективные референты, а сам фабрикует их как «симулякры», и нельзя отличить от них высказывания об объективных реалиях (правда, возникает вопрос, как Бодрийяр может определить «симулякры» без их неявного сопоставления с объективными истинами?). При том, что постмодернизм в этой редакции волен скатываться к лозунгу П. Фейерабенда «все годится» и можно поступать как угодно, «он также напоминает нам, что всегда есть «всегда уже», которое кладет пределы тому, что мы можем делать. Внутри постмодерна не существует никаких новых архимедовых точек и никакого прометеева полета, свободного от истории, контекста и языка» (Ibid, р. 28).

### Типы рациональности

Высшим уровнем рациональности выступает мировоззрение как совокупность наиболее общих знаний и ценностей, доминирующих в обществе в определенную эпоху. Этот уровень выражается в виде характерного для данной эпохи сочетания мифологии, религии, философии, ориентированной на науку, и политической идеологии. Лиотар именует эти мировоззренческие формы «метарассказами» («метанарративами»).

Согласно К. Попперу *исторически первый тип рациональности* имел своей основой «поэтическое творчество, то есть рассказывание сказок или мифотворчество, иначе говоря, придумывание историй, объясняющих окружающий мир». «Изобретение объ-



яснений и объясняющих рассказов, по-видимому, входит в число основных функций человеческого языка» (30, с. 566). Подобное мировоззрение было присуще первобытному обществу. Мифы или рассказы, объясняющие устройство мира, общества и человека, служили ментальной основой общественного порядка и освящали его как незыблемый, предзаданный свыше. Подобные стабилизирующие религиозно-мифологические мировоззрения были затем адаптированы в архаических государствах к потребностям охраны власти и порядка.

Здесь знаменательно совпадение с «метарассказами» Лиотара.

**Второй компонент рациональности** возник в условиях греческой демократии и состоял в «изобретении критики, критической дискуссии по поводу объясняющих мифов для их сознательного улучшения» (там же). Отсюда соответственно появление критики и совершенствования социального порядка, утверждаемого господствующими мировоззренческими установками. Все это составило ментальную основу греческой демократии как исторически первого варианта нового — *открытого общества*, каким бы несовершенным и неустойчивым оно ни было в то время. Открытого к критическому пересмотру и развитию, а также к диалогическому взаимодействию с другими обществами. Такой тип общества в развитом виде представляет собой модерн.

Трактовка К. Поппером исторического развития рациональности, ее мировоззренческих основ, определенно ассоциируется с веберовским различием типов рациональности. Согласно М. Веберу культура *модерна* интерпретируется в аспекте телеологической детерминации, которая базируется на рациональности, достигшей наиболее высокого уровня: М. Вебер именует ее **целевой** рациональностью, которая сознательно проектирует и совершенствует социокультурные системы соответственно развивающимся интересам и целям людей или, скорее, влиятельных групп. В отличие от модерна культуры традиционных обществ основаны на менее развитой — **ценностной** рациональности, ориентированной на сохранение спонтанно сложившихся традиций и ценностей. Такого рода рациональность, сросшаяся с властью, парализует критику изнутри и извне и способности системы к сознательным внутренним инновациям, а также к диалогическому взаимодействию с другими культурами. М. Вебер характеризует этот подход как **ценностно-рациональный**: основанные на нем объяснения и действия рациональны, поскольку люди осознают и планируют свою направленность на поддержание и защиту определенных ценностей и «заповедей» как на непреложный «долг»

или убеждение (о достоинстве, красоте, религиозных предписаниях), однако исполнение этого долга становится иррациональным, если его стремятся реализовать, «невзирая на возможные последствия», даже самые плохие (5, с. 628—629).

Классический рационализм, ориентированный на сциентизм того или иного типа — марксизм, логический позитивизм, — исключает из сферы рациональности религию как якобы целиком иррациональную. Подобного же бинарного противопоставления рационального и иррационального придерживается и Фукуяма. К. Поппер, а также и М. Вебер не считают мифологию и религию лишенными рациональности, очевидно, поскольку эти формы содержат *объяснения*, сопряженные с мотивами и ценностями, которые могут стимулировать субъективные и массовые стремления к объяснению, социальному действию и единению. Например, протестантская религия, как показал М. Вебер, явилась источником специфической этики, основывающей «дух капитализма». Однако, помимо реального смысла, данные мировоззренческие формы включают установки и ориентации на сверхъестественные объяснения и соответствующие магические или ритуальные действия и постольку выходят за пределы *целерациональности* и выступают как *внерациональные* с точки зрения достижимости целей в действиях, связанных с объективными предметами и закономерностями.

Убеждения и мотивы действия, зашкаливающие за границы рациональности, культивируются в религиозных мировоззрениях и охраняются от критики простыми запретами или же путем иммунизации с помощью философии, поддерживающей религию.

Это свидетельствует о том, что культура не сводится к чистой рациональности (к чему тяготел классический рационализм), а так или иначе сопряжена с до- и внерациональными установками, представлениями и мыслительными формами. Такие мировоззрения, однако, могут выступить как сознательно борющиеся против рациональности и, таким образом, как *иррациональные* (см. Поппер К. Восстание против разума. 29. Т. 2. С. 268). Оппозиция рационального — иррационального не может сводиться к их бинарному разведению по схеме «либо — либо» и затем «снятия» одного в другом. Иррационализм, особенно если он восходит к философской аргументации, не является чистым негативом, но включает и содержательную критику рациональности, а то и разработку тех или иных рациональных положений. Огрехи рациональности и целеорганизованных систем во многом выявлялись иррационализмом и служили сигналами для проблематизации рационализма,

сама философия проблематизации рационализма — постмодернизм — имеет корни в иррационалистической традиции, идущей в особенности от Ницше, и постольку соскальзывает к деструкции рационализма, но вместе с тем находится на грани его реконструкции, в которую постмодернизм вносит и существенные позитивные вклады. К ним относятся такие реконструктивные шаги, как критика односторонности каузально-натуралистского понимания культуры и исследование самостоятельной роли ее телеологической детерминации; дополнение системного подхода специальными исследованиями случайных сопутствий и отклонений; переход от диалектики бинарного противопоставления противоположностей к анализу differences.

В этой связи стоит привести пояснение, которое дает Поппер: «Моя характеристика закрытого общества как мистического и открытого общества как рационального и критического, конечно, не позволяет применять эти термины без определенной идеализации общества. Магическая установка ни в коем случае не исчезает из нашей жизни, даже из самых «открытых» построенных до сих пор обществ, и, я думаю, маловероятно, что она вообще когда-либо исчезнет совсем. Несмотря на это, я считаю, что возможно сформулировать некоторый полезный критерий перехода от закрытого общества к открытому. Такой переход имеет место тогда, когда социальные институты впервые сознательно признаются продуктами человеческого творчества и когда их сознательное изменение обсуждается в терминах их пригодности для достижения человеческих целей и намерений. Если выразить то же самое менее абстрактно, можно сказать, что закрытое общество терпит крах, когда благоговение, с которым воспринимается социальный порядок, сменяется активным вмешательством в этот порядок и сознательным стремлением реализовать собственные или групповые интересы. Очевидно, что к такому социальному краху могут приводить культурные контакты в рамках роста цивилизации и, в еще большей степени, появление обнищавшей, т.е. безземельной, части правящего класса» (30, т. 1, с. 364—365) представители которой, естественно, становятся наиболее радикальными и компетентными критиками существующего строя.

С такого рода сдвигом к открытому обществу исторически связана дифференциация рациональности, появление ее новых составляющих — эпистемы философии с зачатками наук, этических теорий, а также политических идеологий. Весь этот комплекс «метанарративов» становится основанием проектирования различных систем культуры, таких, как государство, право, хозяйственные организа-

ции, в том числе и организации образования (в античной Греции с IV в. до н. э.). Термин Лиотара «метарассказы», пожалуй, можно интерпретировать и в том смысле, что под «мета» подразумеваются новые составляющие мировоззрения — философско-теоретическая надстройка (то, что Деррида весьма метко назвал «эпистемой науки и философии»), в отличие от мифов, т. е. просто рассказов.

Понимание культуры и ее подразделений в свете системообразующей роли телеологической детерминации утверждается и в отечественной философии. В.С. Степин ссылается на М. Вебера, «который особо подчеркивал роль идеала целерационального действия в становлении и функционировании новой цивилизации, зародившейся в эпоху Ренессанса и Реформации. Этот идеал предполагал особый тип рациональности, основанной на принципах объективности, законодательного регулирования, планирования и расчета. Новая рациональность включалась в самые различные области человеческой жизнедеятельности, организуя экономику, право, науку, искусство, повседневную жизнь людей» (39, с. 38).

«Я рассматриваю основания культуры как систему мировоззренческих универсалий или категорий культуры. Это те жизненные смыслы, которые заключены в понимании человека, его деятельности, природы, пространства и времени, причинности, справедливости, свободы, истины, добра и зла и т. д. Они выступают системообразующим фактором культуры». В этой связи В.С. Степин акцентирует роль философии как рефлексии над основаниями культуры — над ее мировоззренческими универсалиями, базисными ценностями. «Философия способна генерировать новые мировоззренческие смыслы и тем самым вносить мутации в культуру» (40, с. 10). Разумеется, если власти окажутся способными понимать и принимать во внимание что-либо подобное.

Образование возникает как *особая профессиональная практика педагогов* несколько раньше его становления социокультурной системой с оснащенной собственной специальной рациональностью и административной организацией. Для вхождения человека в обычную жизнь образования как особой системы не нужно, достаточно семейного воспитания и социализации. Однако с появлением государства формируется более высокий уровень культуры, с которым связано употребление письменности и развитие измерений и вычислений. Такие умения уже не вырабатывались домашним воспитанием и социализацией, что и вызвало становление своеобразного **«образования писцов»**. В восточных деспотиях каста жрецов сохранила первобытное мифологическое мировоззрение, подчиняющее человека потусторонним силам, адаптировав его для поддержания власти.

Становление образовательной практики в античной Греции было существенно обусловлено сдвигом в «метанарративах» или «рациональности эпохи», которая в Греции VII—VI вв. до н.э. выражалась сначала в виде мифологического мировоззрения. Мировоззренческий сдвиг зародился в более непосредственной и подвижной форме общественного сознания — в художественном воображении в виде так называемой «мифопоэтики». Выдающиеся поэты и драматурги осуществили переход «от прославления богов к прославлению людей-победителей» (15, т. 1, с. 256). Герои Гомера стали идеалом (и целью) воспитания знати, герои Гесиода — воспитания крестьян (там же, т. 1, с. 335—337). Образование возникает, во-первых, как *практика*, определяемая целью — образом человека. Последующая профессионализация образования выступает предпосылкой становления *специальной образовательной рациональности* — начал теоретического осмысления образования, которые закладываются на философском уровне: в дискуссиях софистов, Сократа, Платона, Исократы и др. (V—IV вв. до н.э.). В этих дискуссиях были выявлены важнейшие понятия и теоретические проблемы образования, которые затем обсуждались на протяжении всей его истории вплоть до современной теоретической педагогики и философии образования.

*Собственная администрация* — третий аспект европейского образования как социокультурной системы получает определенное завершение в виде национальных министерств образования. Впервые такое министерство складывается во Франции в конце XVIII в. с легкой руки Наполеона.

Тем не менее историки образования применяют термин «система» и к образованию предшествующих периодов, когда его институты — школы — были рассыпаны по разным структурам как их подсистемы. По-видимому, совокупность последних тоже рассматривается историками как явления системы, хотя они и не были связаны в организационное единство. Однако между ними есть *общее, с самого начала отличающее образовательную рациональность и практику от рациональности и практики приютивших его институций*, таких, как церковь, государство, хозяйственные или торговые организации. Это общее состоит в том, что образование с самого начала является не только специальным, но и общим, которое только и дает развитие общих знаний и способностей как необходимых предпосылок овладения профессией, а также приобщает детей к общей культуре как основе эмансипации человека путем овладения знаниями и ценностями, которые служат этой цели. Овладение основывается на соразмерении развивающихся знаний и ценностей возвышающегося уровня культуры с возрастными и индивидуальными особенностями сознания учащихся.

## ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Что касается трактовки философской категории развития, то она существенно изменилась ко второй половине XX в. по сравнению с распространенным в отечественной литературе ее пониманием Ф. Энгельсом и В.И. Лениным, идущим в общем от Г.В.Ф. Гегеля. Ниже мы скажем об этих изменениях, долгое время остававшихся вне внимания особенно в теоретических работах по педагогике, а пока что начнем с Энгельса, который определяет «развитие» через более общее понятие — «движение» как изменение вообще, на которое при переходе к определению «развития» накладывается ряд спецификаций.

Первой из таких спецификаций или отличительных особенностей является то, что развитие включает не только количественные изменения, но и качественные. Это акцентировано еще Гераклитом (V в. до н. э.).

Качество эмпирически проявляется в виде совокупности свойств — проявлений предмета в отношении к (качественно) иным предметам, однако не сводится к простому множеству свойств, а уже предполагает теоретическое выявление существенных свойств и далее — некое функциональное единство этих свойств, их устойчивое основание как «центр», управляющий внутренними элементами и их отношениями, также и в связи с отношениями системы с внешней средой. Сеть отношений составляют «структуру», а вместе с элементами — «систему», в которой может выделяться «центр» (более или менее определенный). Познание идет от вычленения качеств и различий между ними к обнаружению моментов сходства и однородности качеств как основы категории «количества» и далее — к установлению меры как единства качественных и количественных определенностей вещей. Это достигается уже теоретическим знанием, раскрывающим внутреннюю структуру вещи.

В применении к образованию характер его развития в определенной мере выражается термином «эволюция» (буквально — «развертывание»), который в XVII в. ввел Николай Кузанский. Революция — мгновенное изменение качества как целостной системы или «скачок» — это крайний случай, что вряд ли характерно для образования, хотя в литературе можно встретить идентификацию современных изменений в отечественном образовании с революцией, особенно с научной революцией. Последняя определяется как «смена парадигмы», хотя неясно, как применить этот термин к образованию, если неясно, что такое образование как система.

Из сказанного вытекает, что для исследования развития необходимо *идентифицировать* более или менее *определенную систему* — в отличие от других систем, а также и от бессистемной формы бытия — хаоса (хотя хаос, согласно синергетике, может содержать предпосылки системности). Понятие развития неприменимо к миру в целом, в котором, очевидно, происходят разнообразные изменения, но не видно, как к этому неопределенному уровню реальности применить категорию развития, ответить на вопрос, «от чего к чему» он движется. Такой вопрос применим только к определенным системам, которые имеют пределы, т. е. «от чего» и «к чему». Только системам может быть присуща *направленность и необратимость* как неотъемлемые черты развития. Разумеется, обе эти характеристики относительны.

Проблематика развития образования как системы не разработана в значительной мере потому, что неразработанным и неясным остается понимание того, что такое *система* образования. Сказать, что развитие образования не исследуется — было бы нонсенсом в современную эпоху мушкетирования всяческих инноваций, однако эти инновации рассматриваются главным образом как результаты действия на образование других систем, особенно рыночной экономики и политики, и притом в целях самих этих систем, а не образования, которое обязано просто «отвечать на вызовы».

Институты, в которых ютились образовательные учреждения, рассматривали эти учреждения как инструменты встраивания людей в свои специальные нормативные системы (в случае церкви и цехов закрытые от критики изнутри и извне). Практика такого рода образовательных учреждений во многом определялась методами подобного же «встраивания», а в политике, в том числе и церковной, путем массового «типографирования» людей посредством принуждения, надзора, наказания, угроз и наград — все это в значительной мере сказывается и в практике приписанных к этим структурам образовательных институций (см.: Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999). В Новое время зарождаются предпосылки автономии образования и соответствующие внутренние изменения в нем: элементы массового встраивания учащихся в задаваемую нормативность все больше замещаются собственно образовательным подходом, а именно заинтересовывающим вовлечением конкретных индивидов в рационализированную культуру через соразмерение ее требований с их личностными смыслами, когнитивными горизонтами и возрастными возможностями освоения этих требований. Такой подход продолжает совершенствоваться и сейчас.

Историки образования употребляют термин «система» не только в отношении к административным системам XX в., но и к образованию предшествующих периодов, когда образовательные институты были рассыпаны по разным структурам как подсистемы этих структур. Например, согласно Йегеру, греческая система образования, основы рациональности которой были заложены софистами, Платоном и Исократом, «...сегодня господствует во всем цивилизованном мире». «...Не только идея общего этико-политического образования, в котором мы узнаем истоки нашего гуманитарного образования, но и так называемое реальное образование, частично конкурирующее с гуманитарным, частично борющееся с ним, создано греками» (15, т. 1, с. 368).

То же самое Марру: «Средиземноморский мир в Античности... знал одно классическое образование, одну определенную и последовательную систему образования. Разумеется, эта система не возникает с самого начала в своей окончательной, полностью развитой форме... Оно достигает таковой относительно поздно... лишь после того, как внесли свой вклад два великих воспитателя — Платон (427—347 до н.э.) и Исократ (436—338 до н.э.)». Это не должно удивлять: образование есть способ приобщать молодое поколение к ценностям и навыкам данного общества, следовательно, оно есть «явление вторичное и подчиненное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое ее изложение...» (21, с. 10).

Смысл приведенных высказываний состоит в том, что образование выступает как система постольку, поскольку оно выражает в единстве основные и неотъемлемые моменты культуры, в данном случае таковым выступает единство гуманитарного и специально-профессионального образования, — единство, в котором, коротко говоря, преобладает «человек, а не специалист». А если вдаваться в конкретику, то за этим кроется преобладание риторики, а не эпистемы, Исократ, а не Платона, хотя в других аспектах этой культуры первенство окажется у Платона, в частности, от его утверждения доступа к образованию лишь господствующего класса тянется соответствующий подход на протяжении следующих полутора тысячелетий, когда грамотными становились лишь служители церкви и часть элиты (1—2% населения). Более конкретный подход к определению многогранной специфики системы образования потребовал бы анализа еще двух десятков оппозиций из дискуссий софистов, Сократа, Платона и Исократ, не говоря уже об анализе современного состояния проблемы равного доступа в образование.

Далее, Марру высказывается о сохранении структуры системы классического образования: «Вот почему классическое образование



обретает свою подлинную форму лишь тогда, когда великая творческая эпоха греческой цивилизации уже позади», «Но, раз достигнув зрелости, оно сохраняет... одну и ту же структуру и приемы на протяжении долгих веков. Распространение его за пределы греческого мира в Рим, Италию, на романизированный Запад повлекло за собой лишь перемены и отступления второстепенного характера» (21, с. 10—11). Марру указывает на то, что подъем этой системы образования растягивается на весь эллинистический период и прерывается вторжением варваров (там же, с. 12).

В этих высказываниях образование определяется *не как особая административная система*. Последняя, как уже говорилось, складывается в европейском образовании лишь к началу XIX в. — сначала во Франции от Наполеона, однако образование как система образовательных практик и образовательной рациональности, определяющей цели и методы этих практик, обосновывается, по крайней мере, начиная с софистов.

Как уже говорилось, если образование подвешено к другим системам в качестве подсистем, то эти подвески тоже суть части образовательной системы, хотя и не связанные воедино. Однако в них есть специфика: «общая основа», прежде всего ориентация на общее образование, которое только и дает развитие общих способностей как необходимых предпосылок овладения профессией, ее специальными знаниями и умениями. Но не только. Общей основой образовательных институций является также приобщение детей к общей культуре — общей не только в формальном смысле отличия от профессиональности, а, со времен Сократа и Платона, к высоким нравственным идеям добра, справедливости и истины. В этом смысле общее образование, особенно в XIX в., когда В. Гумбольдт выступил против ограничения образования «тренингом рук», раскрылось как основа эмансипации человека труда путем овладения знаниями, которые служат этой цели (см. 53, р. 308, 312). Как замечают Юшер и Эдвардс, как раз этот якобы «метафизический» аспект образования то и дело брался под вопрос сторонниками позитивистской концепции формирования в человеке так называемой «перформативности» (= исполнительности) (66, р. 173). От этого мало отличается современное акцентирование так называемой «конкурентоспособности» как исполнения требования рынка.

В период реакции после поражения революции 1848 г. министр образования Пруссии закрыл школы Фребеля на тех основаниях, что детские сады представляют часть фребелианской социалистической

системы, которая рассчитывает учить молодежь страны атеизму, — «правительство чувствует опасность социально ответственной формы образования» (53, р. 341). С этим сходно запрещение преподавания философии и права в университетах России — приблизительно в то же время.

Наконец, приобщение к какой-либо профессиональной деятельности с помощью образования отличается особым методом вовлечения путем педагогического соразмерения требований профессии с интенциональностью и уровнем развития учащегося.

Особый процесс — формирование образования как относительно *автономной системы* гражданского общества. Гражданское общество уже с XV в. выступает как звено рационального урегулирования разрыва между властными структурами и повседневной жизнью и деятельностью людей. В контексте этого исторического сдвига, сопровождаемого политическими, религиозными и образовательными движениями, формируются и предпосылки автономии образования как системы, имеющей особую роль в урегулировании указанного разрыва. Правда, образование в этом плане запоздало: его автономия в эксплицитном виде складывается в развитых странах лишь с конца XIX в. Важной предпосылкой становления автономии образования явилось формирование его собственной административной системы к началу XIX в. в Европе, а также в России. Однако становление образовательной администрации само по себе еще не означает автономии образования, если эта администрация не устанавливает собственных ценностей и прав образования и не защищает их от вмешательства других, более сильных систем, таких, например, как политика и экономика — как это до сих пор характерно, например, для России.

Образование даже в его наиболее развитом современном европейском виде, если и складывается как автономная система — на протяжении XIX в., все же и в наше время остается довольно рыхлой и хаотичной как внутри себя, так и в отношениях с другими социокультурными системами — такими, как политика, экономика, наука, искусство и др. Хаотичность наличествует и в других подразделениях культуры, особенно на границах взаимодействия друг с другом или вообще с хаосом: системы — острова в хаосе и содержат в себе энтропийные тенденции.

Однако в нашей собственно философской и образовательной мысли пока что не видно специальных исследовательских программ по изучению образования как автономной системы, ее места и роли в контексте культуры с вниманием к ее соотношению с другими ав-

тономными системами, перечисленными выше. Нет какой-либо определенной концепции исторического развития автономии образования.

Формирование образования как относительно *автономной системы* гражданского общества в развитых странах осуществляется в основном с конца XIX в. Следует отметить отсутствие исследовательских программ по данной теме в отечественной педагогической мысли, хотя в этой проблематике коренятся фундаментальные вопросы — не только об автономии и развитии личности в процессе образования, но и выявление специфики образования в соотношении с другими системами культуры и соответственно политики самого образования и государственной политики в области образования. Автономия и специфика образования чаще всего игнорируется государством да и другими близкими к нему системами, такими, например, как рынок или сервилистские СМИ, склонные к некомпетентному, однако бесцеремонному вмешательству в образование, нередко граничащему с цинизмом. Можно услышать бессовестные, циничные изречения типа «в образовании, как и в любых других областях, все, что не за деньги — дрянь»... Примеры: нарушение пропорции специального и общего образования в ущерб последнему отнюдь не безобидное в смысле ограничения политической проницательности учащихся; вмешательство в способы оценки качества образования, навязывание ЕГЭ или вообще постановка вопроса о том, что мы (государство) не выработали системы оценки талантов в образовании и в науке — как будто сами эти области культуры не содержат таких систем или же указанные «мы» когда-либо занимались этим и имеют основания рассчитывать на выработку подобных или даже лучших систем. Разумеется, представители этих и других подобных структур могут содержать какие-либо соображения и обращаться к образованию с теми или иными рекомендациями, которые наука и образование могут принять или не принять, но не диктовать подобные рекомендации на уровне образовательной политики.

Номос — закон, норма, полагаемая людьми. Автономия государства — право устанавливать собственные законы. Гражданское общество — сфера организаций, имеющих автономию как право устанавливать нормы своего функционирования в относительной независимости от государства. В основе принципов автономии социокультурных систем лежит то или иное представление об автономии человека. Право, нравственность, религия и политика опирались на представления о вине, грехе, преступлении и ответственности за них. Эти представления *имплицитно* предполагали автономию человека — *способность самополагания своих замыслов и дел* даже вразрез

с социальными нормами. И. Кант — основатель нового образа человека, понимания автономии как главного выражения сущности человека.

*Гетерономная* — биосоциальная детерминация человека. В основе автономии человека лежит способность его сознания идеально дистанцироваться от биосоциальной детерминации и выражать личностные смыслы, цели, программы, реализующиеся в действиях, — *интенциональность как основа самодетерминации, т. е. автономии человека*. Условием совместного существования людей является ограничение автономии каждого категорическим императивом: относиться к другому человеку не только как к средству, но и как обладающему своими целями. П. Наторп, С.И. Гессен в начале XX в. развили педагогическую концепцию аномии, гетерономии и автономии как стадиях морального развития личности в процессах социализации и в образовании. Автономия образования явилась центральным требованием общественно-педагогического движения в Германии в первые десятилетия XX в. Сущность принципа автономии образования была весьма рельефно выражена в развивавшейся в то время немецкой гуманитарной (*geisteswissenschaftliche*) педагогике в трех моментах, касающихся образовательных практик, образовательного знания и ценностей, а также организационно-управленческого уровня.

Отличие системы образования от других социокультурных систем можно мыслить по трем основным признакам этих систем. Таким образом, вырисовывается схема: общая рациональность эпохи взаимодействует с практиками культуры, в процессе чего выявляются категориальные различия между их областями, на основе чего эти области обособливаются друг от друга и группируются в специализированные системы — такие, как политика, право, наука, искусство, экономика, в том числе и образование.

Этой позиции придерживается и В.С. Степин: «Я рассматриваю основания культуры как систему мировоззренческих универсалий или категорий культуры. Это те жизненные смыслы, которые заключены в понимании человека, его деятельности, природы, пространства и времени, причинности, справедливости, свободы, истины, добра и зла и т. д. Они выступают системообразующим фактором культуры» (39, с. 10).

Как и в каждой из таких социокультурных систем, в образовании формируется своя специализированная *рациональность образования*, которая складывается над *системой образовательных практик*. Наконец, также складывается и третий уровень — *организационно-*

*управленческий. Взаимосвязь этих подразделений и образует систему образования.* Именно ее изменения и следует рассматривать при изучении истории образования.

Можно видеть, что, согласно схеме Фуко, детерминированность системы образования мировоззренческим уровнем культуры и трехчленная структура этой системы в общем аналогичны соответствующим характеристикам других специализированных подразделений культуры. Однако дело не только в аналогии: в принципе подобная же трехчленная структура системы образования обосновывается эмпирически представителем немецкой гуманитарной «педагогики реформ» Георгом Гайслером в работе *Die Autonomie der Pädagogik* (1929), в которой подведены итоги дискуссий об автономии системы образования. Здесь автономия понимается как единство трех аспектов: «1) автономия воспитательных отношений; воспитание рассматривается как особое жизненное отношение, которое относительно независимо от других жизненных отношений; 2) автономия педагогики как научной теории воспитания: этим педагогика делается независимой от других наук; 3) автономия форм организации воспитания — институций образования и воспитания, особенно школы» (24, с. 473).

Можно развернуть каждый из этих трех пунктов, правда в несколько иной последовательности, и получить более подробную картину специфики образования как социокультурной системы.

1) Адаптация образовательных практик к интенциональности ученика, которая в той или иной мере продолжалась на протяжении всей истории образования, — *педагогическое отношение*, основанное на категорическом императиве: уважение к *автономии ученика* с поправкой на возрастную незавершенность его способностей к самоутверждению. «Адвокатская защита» ученика от нагнетения властности и бюрократического формализма. Вместе с тем развитие у учеников способностей самоотрешения ради дисциплины ума и дела. Ориентация не только на освоение учебного материала, но и на развитие самих способностей освоения через вовлечение ученика в соучастие в собственном образовании. При этом должна сохраняться асимметрия отношений учителя и ученика. Педагогическое отношение выступает также как выражение специфики профессионализма и *автономии педагога*. Содержащийся в нем баланс индивидуального и социального, конечно, должен меняться с изменением определенных сторон эпохи.

2) *Автономия образовательного знания и ценностей* и их ядра — педагогической науки в отношении к давлению теологии, умозрительной философии и политической идеологии. Опора на специализи-

рованную философию образования, соразмеренную со спецификой образования. Эта философия лежит в основе исследования образования как особой системы в общем контексте культуры в трех рассматриваемых здесь аспектах. В терминах современной философии образования этот уровень именуется *образовательной рациональностью*. Она включает, конечно, не только педагогические науки, сложившиеся к концу XIX — началу XX в., но и предшествующее им педагогическое искусство, своего рода донаучную инженерию, действующую на протяжении всей истории образования, включая современность.

3) *Автономия административной системы образования, ее организаций и политики*, которая должна выносить требования образования на уровень государственных приоритетов и способна противостоять образовательной политике государства, если она ущемляет эти требования, а также защищать образование от некомпетентного вмешательства других общественных сфер и организаций, борющихся за власть над умами или же пытающихся нажиться на системе образования. И то и другое вмешательство особенно явственно ощущаются в отечественном образовании в годы перестройки и в настоящее время (см. 25, 473—474).

По идее, образование должно рассматриваться как сложноорганизованная система «с человеческим фактором», который концентрируется в специфической образовательной рациональности. Если образование является автономной системой, то эта система должна обладать способностью к саморазвитию и, далее, началом — «источником» этого саморазвития или скорее некой системой источников (это обращает нас к аналогии с «генетическим кодом»). По-видимому, внутренние импульсы развития образовательной рациональности коренятся на каждом из указанных трех уровней, которые развиваются *неравномерно* и постольку должны соразмеряться на философском уровне — уровне специализированной философии образования. Эти уровни исторически складывались не одновременно и развиваются неравномерно. Инновации на этих уровнях появляются не одновременно. При этом, как указывается в интернациональном исследовании (64), инновационные диспропорции чаще всего обусловлены какой-нибудь показной активностью образовательных администраторов, желающих выслужиться и возвыситься над педагогами. Подобная псевдоинновационная деятельность аномально форсируется через пень колоду, сверху, политизированными неспециалистами и в образовании и в политике.

В отличие от неопределенных изменений, развитие характеризуется *направленностью*. Очевидно, направленность в принципе

определяется системой, и постольку развитие выступает как *саморазвитие данной системы*. С этим также хорошо ассоциируется буквальный перевод термина «эволюция» — «развертывание», а не просто совокупность тех или иных изменений под действием внешних толчков или, как сейчас говорят, вызовов со стороны общества, на которые образование «должно отвечать». Вместе с тем следует отгородиться от крайности *преформизма*, потому что, как заметил К. Маркс, развертывание системы включает и «ввертывание» материалов и, добавим, информации, необходимых для построения и функционирования открытой системы. Таким образом, саморазвитие — предполагает не абсолютное, а относительное «само», которое может отклоняться от своего фарватера. Некоторые справедливо отмечают, что инновации рассматриваются как задаваемые образованию извне (политикой, рыночной экономикой и т. п.), а их исследование и оценка в контексте системы образования оставляются в тени.

Отсюда вытекает, что при исследовании развития какой-либо системы — в том числе образования — необходимо отыскивать в ней *блок внутренних источников и движущих сил*, а также регуляторов *развития* и отличать их от множества влияющих на систему внешних факторов, так или иначе детерминирующих ее развитие. Часто довольствуются просто перечислением тех или иных изменений от внешних факторов, влияющих на образование. Однако если образование является особой системой, то различного рода внешние воздействия либо реализуются в системе, но только через ее внутренние фильтры, либо же вызывают в ней те или иные деструкции, а также протесты работников образования. Особенно деструктивны сознательные и притом некомпетентные вмешательства властных или вообще влиятельных внешних структур, попирающих образовательные нормы и ценности во имя иных, зачастую корыстных, экономических или политических интересов. Таких, например, как сокращение расходов на образование путем приучения его работников к бизнесу, что усугубило коррупцию в образовательных учреждениях. Сокращение часов на преподавание гуманитарных предметов, от которых зависит политическое и нравственное воспитание, с одновременным сбрасыванием этого воспитания в ведение религии, которая все больше пробивается в государственные образовательные учреждения. Разумеется, существо и состояние нравственности в современном российском обществе весьма отличается от того, что было в советские времена, и отличается во многом в худшую сторону. Однако бесперспективно передавать нравственность в ведение религии: сейчас не Средние века, дале-

кие от современной науки и светской культуры; РПЦ уже 25 лет не испытывает гнета, а нравственность (особенно элиты) не становится лучше; наконец, мораль существенно зависит от политического строя и идеологии, которые в современной России лишены достаточной определенности. Боуэн приводит слова Руссо: «Дайте хорошую конституцию и хорошие законы, и это будет вести к подлинному моральному росту» (53, р. 197).

Исследование внутренних источников развития в марксистско-ленинской философии страдало односторонностями, наваянными центрированием на такой крайности, как революция: «бинарная оппозиция» противоположностей, которая преодолевается «снятием». Как замечает Поппер, в теории, которая ищет во всем только противоречия, сводит человеческие отношения к господству и подчинению, «трудно не заметить элемента истеризма» (29, т. 2, с.332). Фуко высказывается против «убогой логики противоречий» (44.1, с. 315). Разумеется, тезис о том, что противоречие является источником развития, остается в силе. Однако развитие в обществе обусловлено не только противоречиями и борьбой противоположностей с «победой» одной из сторон, но также различиями и балансированием отношений между сохраняющимися сторонами.

Сведение богатства внутренних отношений в системе к («основному») противоречию есть абстрактная логизация в угоду крайностям революционной теории.

Внутренние источники развития системы образования, по-видимому, могут содержаться в каждом из вышеуказанных трех блоков, а также в их взаимоотношениях.

В сложных, многоуровневых системах и противоречия и различия далеко не всегда редуцируются к чему-то вроде «основного звена». К тому же такого рода абстрактные философские схемы вроде «противоречия как источника развития» не могут возводиться в ранг «наиболее общих законов природы, общества и мышления», как это делал Ф. Энгельс, а за ним большинство советских философов. Философия вообще не формулирует законов в научном смысле, она выявляет лишь возможные суждения всеобщности, которые в той или иной (но всегда не абсолютной) мере выдерживают философский дискурс. Принятие таких утверждений за законы науки основано не на рациональной аргументации, а на вере в то, что философия тождественна науке в дескриптивном, и притом естественно-научном, смысле. В этой вере может содержаться и представление о господстве над человеком и обществом непререкаемой необходимости вроде «невидимой руки рынка» (тоже абсолютизированной), откуда позиция пассивного принятия внешних воздействий.



*Прогресс* — это особый вид развития — поступательное развитие в сторону совершенствования системы, ее идентичности (устойчивости или равновесия) и автономии. «Открытые системы», в частности живые организмы, поддерживают себя и могут осуществлять прогресс за счет поглощения вещественно-энергетических и информационных компонентов из окружающей среды. На эту способность живых систем обратил внимание Э. Шредингер (в 1943 г. в работе «Что такое жизнь с точки зрения физики?») и назвал ее «негэнтропией»: в отличие от закрытых систем, в которых возрастает энтропия (хаотичность), организм как бы «пьет» негэнтропию из окружающей среды. Таким образом, он существует и развивается за счет истощения окружающей среды, повышения в ней энтропии. Прогресс организма совершается за счет регресса среды. Прогресс производства — за счет регресса природной среды. В сложных системах прогресс тех или иных подразделений может происходить за счет регресса других. Как говорилось выше, модернизация нефтегазового или банковского сектора России может сопровождаться прогрессом «демодернизации системы общего образования» (4, с. 53). Становление и рост нового класса буржуазии происходили за счет сокращения расходов на социальные нужды, в частности на обеспечение пенсионеров, на образование и науку. Особая поддержка талантливых учащихся или ученых и их учреждений грозит сокращением финансирования остальных школ и научных лабораторий. Кстати, возникает вопрос, какие инстанции могли бы определить таланты в школе или в науке лучше, чем сами эти подразделения? И главное, на каких основаниях?

Системы, однако, не вечны — в них самих заложены и предпосылки регресса или *инволюции* — старения, деградации и смерти. Мы, конечно, отвергаем точку зрения Платона, который считал, что государству (а то и вообще всем системам в мире) присуща только инволюция. Но отвергаем лишь это «только». И. Бродский говорил: «Жизнь не такая уж хорошая штука: ты подумай, чем она заканчивается». Разумеется, отождествление культуры или даже человека с «организмом» — метафора. Культура обладает своего рода «квази» — бессмертием, и это тоже метафора, потому что в истории были и крайние случаи гибели культур.

Историческое развитие европейской культуры можно считать в целом прогрессивным, однако оно неоднократно прерывалось периодами регресса (в поздней Античности), а то и упадка — в первые темные века Средневековья — в V—IX вв. с их варварскими государствами и жестокими войнами. Тем не менее преемственность в культуре, включая образование, все же не исчезала, поскольку хрис-

тианство ассимилировало существо античной культуры, преобразовав его в своем духе, что привело к становлению нового типа образования. Таким же в принципе было соотношение преемственности и отрицания в эпоху Возрождения и при последующем становлении модерна и его системы образования. Можно наблюдать и менее масштабные колебания маятника культуры и образования между прогрессом и регрессом.

Остановимся вкратце на интерпретации прогрессивного развития, которая в нашей литературе с советских времен страдает односторонностью — своего рода мнимым «прогрессивизмом»: в советской печати относительно социалистической действительности допускалось освещение только позитивных сдвигов — вразрез с научным подходом, требующим не в последнюю очередь отыскания и анализа просчетов и негативных результатов. Именно на анализе просчетов и ошибок и осуществляется прогресс в научных исследованиях и в социальных практиках. И инновации возникают не столько от прекраснотушного «стремления к прогрессу», сколько на основе раскрытия и критического анализа трудностей, иначе говоря, проблем. *Проблемы возникают в исследованиях не путем натужного выдумывания улучшений и инноваций, а скорей на основе обнаружения неудач.*

При этом, по сути, всякая действительная инновация содержит прогресс в каком-то определенном отношении, с которым сопряжен регресс в других отношениях, и для удовлетворительного решения такого рода трудностей требуются тщательные исследования возможностей установления нужного баланса. Однако такого рода исследования способны и могут быть способны не к полному устранению негативных альтернатив, а в лучшем случае лишь к установлению более или менее приемлемого баланса важнейших оппозиций как в теории, так и в практике. Баланса, приемлемого для данной культуры или для ее определенного состояния. Начиная с балансов на высшем, философско-мировоззренческом уровне культуры — на уровне «рациональности эпохи», в которой сейчас особенно выступают оппозиции между ориентациями — на науку или же на религию, на умножение материального благосостояния и его стимулов или на повышение нравственности, на индивидуальную свободу или на равенство, на технический прогресс или на экологию и др. Очевидно, что эти оппозиции не сводимы к «бинарным» противоречиям, а включают и отношения взаимной дополнительности между их сторонами, а также и то, что эти оппозиции не могут (хотя некоторые из них, возможно, когда-нибудь смогут) быть преодолены путем «снятия» в одной из сторон. Скорее речь должна идти об изменении их соотношения соответственно актуальным требованиям культу-

ры. Развитие, таким образом, представляется скорее как изменение балансирования оппозиций, нежели их «бинарное» преодоление. И результатом этого развития является не монолит, а новый баланс оппозиций (см. Боуэн об этом: здесь, с. 171—173).

В этой связи следует обратить внимание на немонолитность рациональности эпохи. В каждую эпоху выделяется несколько ведущих философских и мировоззренческих систем, которые конкурируют друг с другом; многие из них, подобно религии, претендовали на роль единственной универсальной системы, с которой остальные если и могут быть не согласными, то якобы лишь по недопониманию — аналогичную абсолютную роль, например, Гегель приписывал своей философской системе в XIX в., а в XX в. к подобному взгляду на марксизм приближались некоторые догматические марксистско-ленинские философы. Однако история философии свидетельствует о том, что никакая из систем не достигала такого универсального объяснения мира и человека, да и с точки зрения теории познания это нелепо, потому что ставит предел появлению новых знаний и систем. Эти замечания стоило бы продумать авторам современных проектов типа «русской идеи». Современный подход к решению тех или иных философских проблем, например философских проблем образования, предполагает учет не только избранной философской системы, но значимых идей других направлений философии.

Балансировка указанных и им подобных соотношений на уровне «метанарративов» применительно к данному состоянию культуры имеет регулятивное значение для обоснования собственной рациональности системы образования. Последняя в XX в. получила прибавление в виде становления специализированной философии образования, ее различных течений, возникших на Западе в середине XX в., в дискуссиях между этими течениями и далее в оппозициях между различными течениями образовательной теории и практики. Все это довольно подробно описано в книге (25). Здесь же приведем в качестве примера наиболее типичного противостояния в образовательной рациональности оппозицию эмпирико-аналитического и гуманитарного подхода, которая составляет важнейшую проблему методологии исследования образования.

### **Исторические предпосылки становления образования в развитии культуры**

При рассмотрении исторического происхождения и развития образования логично по возможности уточнить, что понимать под *образованием* и в зависимости от этого под его *развитием*. В педагогической литературе эти понятия обычно не подвергаются специ-

альному рассмотрению, по-видимому, потому, что они интуитивно полагаются достаточно ясными для того, чтобы начать исследование истории образования, в процессе которого и будут уточнены те или иные конкретизации исходных понятий. Между тем это далеко не так. Например, некоторые подходы к пониманию образования настолько зауживают его сферу, что заведомо исключают из его исследования философию образования, вошедшую в образовательное знание в середине XX в., потому что она якобы отделяется от того, «что происходит в классе».

Той или иной системе культуры присуща деградация, если в процессе ее развития перестает действовать «негэнтропийная» тенденция к самосовершенствованию, позволяющему преодолевать всё новые трудности.

Нечто подобное произошло с первобытными культурами, в которых негэнтропийные тенденции действовали в развитии производственных практик, но первобытное сознание не восходило к критическому пересмотру и совершенствованию мировоззрения, «рациональности эпохи» как кодовой телеологической составляющей детерминации общественного порядка. Здесь господствовала сознательная установка на опасливое сохранение или табуирование существующей системы норм как идущей от обожествляемых предков. Можно выразить это как внутреннее противоречие данной культуры — между застойным мировоззрением и прогрессирующей производственно-практической жизнью. Подобное мировоззрение препятствовало совершенствованию общинного порядка, тогда как прогресс производственных практик вел к подрыву этого порядка: к разделению труда, накоплению прибавочного продукта и к классовому расслоению, то есть к разложению общинной системы и к возникновению надобщинных отношений. Эти отношения могут осуществляться на основе их сознательного установления, предполагающего не общинную замкнутость с ее табуацией, а взаимные уступки, например, при участившемся общении с другими общинами, особенно при обмене товаров. Здесь развивается сознательное, целенаправленное регулирование таких общественных отношений посредством договоров, установления правовых норм и их совершенствования. Забота о таких нормах предполагает возникновение и развитие нового органа управления — государства. Здесь содержится шаг к отказу от мировоззренческой ориентации на опасливое сохранение нормативной системы, закрытой от критического пересмотра. В. Йегер обращает внимание на то, что «...история воспитания, по существу, обусловлена переменами в мировоззрении общества» (15, т. 1, с. 12).

*Это шаг к новому типу мировоззренческой рациональности, допускающей критику и совершенствование системы управления в интересах изменяющейся жизни людей.* Сначала в интересах не всех людей, а господствующей элиты, что характерно для первоначальных *деспотических государств*, которые, однако, не отвергали первобытное мировоззрение народа, а ради поддержания своей власти во многом сознательно адаптировали его мистическую ориентацию на неприкосновенность нового общественного порядка. Эта система управления, связанная с ней элита и бюрократия образуют особый культурный слой, который затем все более отрывается от обыденной жизни народа. Цивилизация начинается с установления государств деспотического типа, в связи с чем происходит трансформация первобытных мировоззрений. Архаические государства Древнего Египта или Вавилонии опирались на религиозно-мифологические мировоззрения народа, *адаптированные к потребностям легитимации и сохранения политической власти.* Жрецы адаптировали и охраняли мифологию как освящение неравенства и власти (например, миф о наследственном характере власти, имевший затем силу при феодализме и даже еще в XIX в. Маркс назвал этот миф «зоологией» дворянства).

Следует обратить внимание на принципиальное отличие образования от семейного воспитания и социализации, которые функционируют спонтанно в контексте повседневной жизни и сознания. Образование как профессиональная деятельность, а затем и как система не является простым продолжением повседневности и продуктом ее спонтанного развития. Дело обстоит не так, как пишет А.М. Джуринский: «Осмысление воспитания как особого вида человеческой деятельности началось 35—40 тыс. лет назад, при постоянном приспосабливании древних людей к существующему порядку вещей» (11, с. 10). В таком же духе становление системы образования трактуется и во многих других работах.

При этом упускается, во-первых, то обстоятельство, что образование как социокультурная система возникает не в первобытном обществе, а с наступлением цивилизации (где-то на переходе от IV к III тысячелетию до н.э.): общественный порядок расщепляется так, что над его спонтанно существующим уровнем формируется более высокий уровень, которому и служит образование. Возникновение образования как особой системы также есть приспособление не только к некоему монолитному существующему порядку, а к его расщеплению и появлению более высокого уровня.

Образование как особая профессия возникает как обучение письму, чтению и счету, что было делом не всех людей и семей, а особой группы или школьной организации с определенными уме-

ниями и инструментарием вроде глиняных табличек, инструментов письма (стиль или калам) с вниманием в тогдашние трудности чтения и письма, связанные с нерасчленением слов в текстах, путаницей разных языков и т. п. проблемами, вряд ли разрешимыми в семье. Письмо «было изобретено для практических надобностей счета и управления», писец — чиновник на службе администрации (царской или жреческой), который «...ведет счета, содержит в порядке архивы, составляет приказы, способен получать их в письменном виде и потому... ответственен за их исполнение» (21, с. 13—14). Употребление письма и царское управление сложилось в Египте к 3200 году (там же, с. 16).

Во-вторых, речь идет о различении культуры просто человеческой и культуры с телеологическими устройствами и ее средствами (вроде письма и т. п.), которые и требуют особого образования и воспитания человека-проекта, человека рационализированного и способного выдвигать и реализовывать социально значимые проекты и участвовать в создании новых произведений культуры. Согласно Йегеру греческий мир для нас — «культурно-историческое зеркало современного мира и символ его рационального самосознания». «Когда речь идет об основополагающих вопросах исторической классификации мира, все-таки должна быть возможность ясно представить себе кардинальное **различие между догреческим миром и тем, который начинается с греков**, в котором вообще **в первый раз вырабатывается культурный идеал как сознательный формообразующий принцип**». Культура как «обозначение высшей ценности» и образование как «осознанный идеал человеческого совершенства» в отличие от культуры в «антропологическом смысле», обозначающей «жизненные формы, характерные для того или иного народа» в любую эпоху, в том числе первобытную (15, т. 1, с. 15—17). Согласно Марру греческое образование достигает зрелости к середине IV в. до н. э., когда Платон и Исократ с достаточной глубиной «выявили как для самих себя, так и для сознания всей Античности общие рамки высокой культуры; побочным продуктом этой деятельности явилось и установление рамок образования» (21, с. 94).

В этом смысле прав Зигмунд Бауман, примыкающий к постмодернизму: «...Мы должны положить, что образование не может быть понято как некий вид трансцендентального блага или как нечто следующее «естественно» из распознавания существенных атрибутов «человека» (как это как раз и рассматривалось традиционно в философии образования). Скорее образование само по себе есть исторически локализованный культурный конструктор, конструи-

ируемый посредством нарративов, которые являются не просто средством понимания мира, но также и непрерывного изменения его через стремление формировать внутри его субъективности этого изменения» (64, р. 125 со ссылками на Z. Bauman, *Intimations of Postmodernity*. L., 1992).

Возможно, если не первобытная, то современная, однако уже образованная семья если не заменит, то по крайней мере адекватно дополнит систему образования? Но и это отнюдь не очевидно. Некоторые из теоретиков, например М. Хоркхаймер, считали, что семья вредит образованию. Сразу после Октябрьской революции некоторые считали, что семья должна быть устранена как первичный буржуазный институт, антитетичный чисто социалистическому обществу. Луначарский сочувствовал тому, что женщина «должна перестать быть поработанной при наличии пролетарской кухни и пролетарских яслей». Злата Лилина, глава Петроградского отдела образования, на Образовательной конференции в Петрограде в 1918 г. полагала, что «мы должны освободить детей от пагубного влияния семьи. Мы должны вести учет каждого ребенка, мы искренне говорим, что мы должны национализировать его. С первых дней его жизни он будет под полезным влиянием коммунистических детских садов и школ. Здесь они смогут усвоить азбуку коммунизма. Здесь они будут подрастать как действительные коммунисты. Нашей практической проблемой является заставить матерей сдать своих детей Советскому Правительству» (53, р. 237). Приведенные антипатии к воспитательной роли семьи, разумеется, более чем сомнительны и требуют критики, что выводит за пределы тематики данной работы.

Семейное воспитание как освоение непосредственного жизненного мира, обыденного сознания и естественного языка является важнейшей предпосылкой школьного образования. Как отмечает Н.С. Юлина, специфика языкового общения в семье состоит в его нескованности школьной дисциплинарностью, разговор в семье более разнообразен и больше стимулирует активность интеллекта, его «рассуждающую способность», умение анализировать, проводить аналогии, осознавать и раскрывать свои ошибки и т. п. При этом особенно велика роль ранней языковой практики и освоения семантических, синтаксических и логических навыков, которые служат в течение всей последующей жизни (см. 49, с. 98—99).

С интерпретацией роли семейного, вообще дошкольного воспитания связан ряд проблем, возникших еще в традиционной педагогике на почве абстрактно-рационалистического подхода, занижающе-

го способности детского сознания к освоению мировоззренческих, вообще теоретических понятий и операций. Это было свойственно педагогике католицизма, пытавшейся возместить недопонимание мировоззренческих категорий детьми всякого рода принудительными заучиваниями и повторениями хором и в одиночку и т. п. Наукоориентированная педагогика Песталотти, а затем Монтессори, Дьюи стремилась развить сознание ребенка на основе его вовлечения в те или иные предметные практики. К этому приближалась и марксистская педагогика «роли труда в становлении человека». Подобный подход с середины XX в. опирался также на исследования Ж. Пиаже, относившего появление теоретического мышления к 12-летнему возрасту. К чему-то подобному был близок и В.В. Давыдов. В советской психологии была распространена тенденция понимать практику в классе как эксперименты с вещами, причем мышление рассматривалось как «свернутая деятельность» и т. п.

Н.С. Юлина в своей книге «Философия для детей». М., 2005 (с. 96–97) обращает внимание на принципиально иную позицию в данном вопросе основателя этой философии М. Липпмана, сходную со взглядом К. Поппера, «считавшего наиболее плодотворным подходом к пониманию становления человека не «предметный» (использование орудий производства), а лингвистический подход. Его аргумент таков: «Способность учиться дескриптивному и аргументативному языку имеет генетическую основу и является специфически человеческой. Можно сказать, что через эту способность материальный генетический фундамент трансцендирует себя: она становится фундаментом обучения культуре, участия в цивилизации и в традициях мира». Никакая палка, никакое орудие производства не имеют генетической основы» (*Popper K., Eccles J. The Self and Its Brain. L; N. Y., 1977, p. 46*).

Тем не менее остается верным, что «без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества. Оно открывает перед ними путь к такому виду опыта, который был бы им недоступен, если бы они продолжали получать образование только неформальным путем, поскольку книжные знания таким путем не освоюшь» (12, с. 13).



## ОТ МИФОПОЭТИКИ К ФИЛОСОФИИ. СТАНОВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В АФИНАХ

### Мифологическое мировоззрение и «образование писцов» в деспотических государствах

Цивилизация начинается с установления государств деспотического типа, в связи с чем происходит трансформация первобытных мировоззрений. Архаические государства Древнего Египта или Вавилонии опирались на *религиозно-мифологические мировоззрения народа, адаптированные к потребностям легитимации и сохранения политической власти*. Жрецы адаптировали и охраняли мифологию как освящение неравенства и власти.

Такого рода мифология, сросшаяся с властью, парализует критику социальной системы изнутри и извне и ее способности к сознательным внутренним инновациям, а также к диалогичному взаимодействию с другими культурами. Подобные мифологии в той или иной степени сохраняются и в последующих традиционных государствах и авторитарных режимах. Таковой, например, в общем являлась «русская идея» как смесь мифологических, политических и националистических установок (28, с. 19). Отзвуки этой идеи обнаруживаются и в некоторых политико-идеологических ориентациях в современном российском обществе, в том числе и в области образования. Например, у А.М. Новикова (23, с. 6—13).

В деспотических государствах Востока образование определялось мифологией и жреческими храмами. Для подобной мифологии характерно, по словам В. Йегера, неслыханное возвышение человека-бога с его пирамидами в противоположность природным меркам и принижение широкой массы. Отличие античной Греции — прорыв к новой оценке человека (в философии), перерастающей впоследствии в христианскую мысль о высшей ценности каждой индивидуальности и в утверждение духовной автономии — с эпохи Возрождения. Возвышение индивидуальности греки соединяли с распознаванием законов природы и социальных норм, — впервые обнаруживая их, человек обретает новую уверенность в своем мышлении и действии (15, т. 1, с. 17—18).

На территории Греции также были такого рода закрытые системы культуры — например, крито-минойская культура эпохи бронзы (2800—100), погибшая от природной катастрофы, а то и от нашествия древнегреческих варварских племен, не имевших письменности. Развитие государственности у этих племен происходило без преемственности от погибшей культуры, и в Греции не сложилась каста

жрецов, подавлявшая критическое мышление. В этих условиях на мировоззренческо-идеологическом уровне в VII—VI вв. до н.э. зародился *новый, критический тип рациональности*. Он концентрировался в новой форме мировоззрения, ориентированной на пересмотр и совершенствование существующего аристократического порядка. Такой новой формой «рациональности эпохи» и явилась философия. Этот новый тип рациональности способствовал установлению демократии и развитию культуры, становлению ее новых подразделений — таких, как философия с зачатками наук, профессионализированные политика, право и искусство, а также и образование.

Становление новой системы образования в античной Греции существенно обусловлено развитием новой формы мировоззрения как открытой системы — открытой для борьбы мнений, проблематизирующей исходное мифологическое мировоззрение и обусловленный им социальный порядок.

Особенно рельефно проблематизация и критика мифологии осуществлялась в форме философского дискурса. Однако поначалу это изменение в мировоззрении зародилось в более непосредственной и подвижной форме сознания — в художественном воображении в виде так называемой «мифопоэтики» как продукта трансформации первобытного мировоззрения.

И в последующей истории художественное сознание не раз играло подобную роль в расшатывании устоявшихся мировоззренческих и идеологических систем: например, российская художественная литература XIX—XX вв., включая во многом и советскую, породившую диссидентскую литературу 60—80-х гг. в России. По-видимому, художественное сознание подрывало прежнее мировоззрение и прокладывало пути к новому, в данном случае к философскому мировоззрению.

Как и в традиционных государствах, в Греции образование поначалу определялось мифологическим мировоззрением и поддерживалось политическими деятелями. Однако в Афинах не установилось деспотическое государство, поскольку мифологическое мировоззрение здесь приобрело характер открытой системы, отнюдь не статичной, а развивающейся в форме поэтических, особенно драматургических произведений, которые были чрезвычайно влиятельными. Профессионализация образования выступает предпосылкой становления его *специальной рациональности* — начал теоретического осмысления образования, которые закладываются на философско-мировоззренческом уровне. Уже софисты, а затем Сократ, Платон, Исократ и др. (V—IV вв. до н.э.) выявили ряд основных понятий и проблем, таких, как целевой образ человека, ориентированный на доминирующие ценности культуры,

проблема того, в какой мере унаследованная «природа» человека допускает (или не допускает) совершенствование в процессе образования; проблемы содержания образования — чему учить (тривиум, а затем квадривиум) и его методов — как учить, оппозиция принудительности — добровольности и т. п. педагогические проблемы, выявленные вышеуказанными философами. *Этот уровень образовательной рациональности — философско-теоретических оснований образовательного знания и ценностей* — продолжал развиваться в Средние века (в форме теологии, внесшей мало нового), а затем уже в Новое время привел к становлению специально-научных педагогических теорий, особенно к концу XIX в. К середине XX в. развитие и функционирование этих теорий явилось основой становления новой области образовательной рациональности — специализированной философии образования. Параллельно этому философско-теоретическому уровню в системе образования развиваются *образовательные практики*, в которых реализуются образовательные знания и ценности, нарабатываются нормы образовательной деятельности и профессиональный опыт педагогов, во многом не выводимый из теорий и постольку способствующий также их развитию. *Третий уровень* — это управление как фиксация и поддержание норм функционирования первого и второго в *организационно-нормативных институтах* — школах и их управленческих структурах.

В античной Греции складываются основы педагогической профессии, поскольку она становилась все более необходимой для вовлечения людей в высокорационализированную культуру, которая все более императивно возвышалась над обыденной культурой, усваиваемой путем социализации и семейного воспитания. Образование складывается как система практик, регулирующих этот разрыв: оно может способствовать его увеличению или сокращению соответственно требованиям культуры.

Заметим, что эта система образования возникает и функционирует в створе между вновь возникающим уровнем рационализированной культуры и уровнем повседневности и социализации. Различия между этими уровнями и их взаимодействия (которые могли включать также противоречия и насилие, в том числе и в самом образовании) являются **источниками развития образования как системы**, организующей восхождение молодежи от повседневности к высокой культуре. Например, изменения на уровне рационализированной культуры и ее подразделений вызывают необходимость изменения содержания образования, хотя это происходит далеко не автоматически: чтобы включить механику Ньютона в школьный

учебный план, ее нужно «педагогизировать» — соразмерить с имеющимися возможностями школьного сознания, для чего потребовалось время — по меньшей мере, лет 200, не говоря уже о том, что, как пишет Абрахам Мольт, такое соразмерение весьма сложное дело, требующее специалистов с особым талантом.

В более широком плане в системе образования со второй половины XIX в., когда науки начинают применяться во многих профессиях, происходит ряд существенных изменений, с одной стороны, умножение наук в содержании образования или учебном плане (и соответственно в дидактических практиках) и, с другой, в образовательной рациональности, которая теперь приобретает научный характер, смыкаясь с медицинскими, психологическими и социологическими дисциплинами. Эти инновации в *образовательной рациональности* и в *практиках преподавания* составляют основу одного из главных сдвигов в системе образования эпохи модерна. Вместе с тем распространение научных знаний в школы и университеты, очевидно, является предпосылкой дальнейшего развития самой науки.

Как замечает Йегер, для античных греков характерен вкус к закономерному в восприятии (искусство), в мысли (философия и наука) и в языке (риторика). «Все народы сочиняют себе законы, но грек ищет закон вообще, который действует в универсуме, и пытается направить по нему человеческую жизнь и мышление» (15, с. 20).

«Теория греческой философии в самих своих истоках родственна греческому изобразительному искусству и поэзии». Элемент рациональности сплетен с «созерцанием», воспринимающим предмет как целое (например, понимание теории сплетено с образом «теогории» (тео — Бог, оргия — страстное и сочувственное созерцание Его). Не простое сочетание наблюдений, а *истолкование отдельных черт из целостного образа, из «формообразующей идеи», которую можно ассоциировать с термином «матезис»,* — этим греческая математика и музыка отличается от математики и музыки других древних народов (там же, с. 20—21).

«Со специфическим антропоцентризмом греческого мировоззрения связано особое понимание культуры в свете идеала совершенства человека. Поначалу он складывается как идеал аристократической элиты, но затем в эпоху Перикла в условиях демократии происходит распространение основных прав на значительную часть народа и соответственно расширение идеала совершенного человека. Мощный элемент универсальности и рациональности сделал эту демократию способной и предназначенной для развития за рамки

классовых ограничений и превращения ее в культуру всей греческой нации, а в конечном итоге — в мировую цивилизацию» (15, с. 475).

В Афинах VII—VI вв. до н. э. не было засилья касты жрецов, как в Египте, Вавилоне и Индии. В Китае жреческие функции выполняли цари и бюрократия.

Каста жрецов занималась возвышением земных властителей путем их идентификации с сакральными, мифологическими фигурами. Почему у греков не сложилась такая каста? Возможно, завоеватели не вошли во вкус заботы об охране социального порядка, тем более об идеологической охране и «духовной безопасности». Йегер указывает предпосылки появления *аристократической* культуры — оседлость, земельная собственность и традиции. Они создают возможность передавать детям по наследству формы жизни старшего поколения. У греков это складывается в иных социальных условиях, отличных от становления деспотизма, опиравшегося на патриархальное рабство. В Греции у земельной аристократии с самого начала было много конкурентов: возникает торговля рабами — денежное рабство; торговля «матерью-землей», развивается техника в разных областях, и соответственно появляются ремесленники — инженеры по строительству зданий, военных сооружений и кораблей, мореплаватели и торговые люди, а также чиновники и правовики. Умножение разнообразных и весьма значимых специальностей и соответственно уважаемых специалистов создает растущую сферу самостоятельных людей, как бы конкурирующую по своей значимости с политической элитой. К тому же все эти области пронизаны денежными отношениями, рождающими относительно самостоятельных и богатых граждан, что является предпосылкой демократии.

Для философии, появлявшейся в странах Древнего Востока, характерно утверждение доминирования над человеком космоса (индуизм, буддизм), общественно-политических структур (даосизм, конфуцианство). Эта философия не вела к обоснованию образования свободного, самостоятельного человека как автономной личности, скорее — к обучению, прагматически нужному для профессии, и подчинению государству, традициям, мифологии.

Отличие древнегреческой философии: по мере своего развития она восходит от космоцентризма к антропологии, осознающей человека как существа, обладающего свободой.

Без поддержки со стороны жрецов в Греции понимание мифологических сущностей имело тенденцию снижаться до сознания повседневной жизни и практики людей, так что боги как антропоморфные начала мира представлялись все более антропными, отры-

вались от значений возвышенно-божественных начал и обретали интерпретацию в терминах простых человеческих качеств и отношений. Вплоть до низменных. Эта свобода воображения выразилась сначала в **мифопоэтике**, которая подрывала надчеловеческие смыслы человекоподобных мифологических существ и развенчивала веру в них как в начала мира. Вместе с тем обратной стороной, коренящейся в мифопоэтике Гомера, явился путь к очищению от антропности и возвышению божественных начал как всеобщих, коренящихся в подлинно мировых основаниях и закономерностях, будь то отнесение их к единому не антропоморфному божеству или же к космосу. Это также поиск и утверждение высоких мерок для человека (15, с. 23—26).

Критическое отношение к мифологии и антропоморфизму существенно подогревалось столкновением греческой мысли с мировоззрениями других народов. *«Западная цивилизация есть результат столкновения или конфронтации различных культур...»*, их «концептуальных каркасов», этим же объясняется и исток этой цивилизации — «греческое чудо, в той мере, в какой его вообще возможно объяснить...» (29, с. 564). Влияние столкновения культур заметно начиная с первых философов, живших в Ионии, области взаимодействия Греции со странами Востока — у Фалеса, пифагорейцев, Гераклита и многих более поздних философов. Это сказывается в расшатывании греческой мифологии, приводит к развитию главной альтернативы мифологии — к *критическому мышлению*, что «нагляднее всего выявилось в философии странствующего рапсода Ксенофана» (VI в. до н.э.). Этот бродячий философ, сопоставляя различные религии, раскрыл наивность антропоморфного представления о богах: «Эфиопы говорят, что их боги курносы и черны; фракиане же [представляют своих богов] голубоглазыми и рыжеватыми. Но если бы быки, лошади или львы имели руки и могли бы ими рисовать и создавать произведения [искусства], подобно людям, то лошади изображали бы богов похожими на лошадей, быки же — похожими на быков и придавали бы [им] тела такого рода, каков телесный образ у них самих [каждые по-своему]». Этому политеизму с его антропоморфными докса он противопоставлял монотеистическую идею единого Бога (там же, с. 564).

Сопоставление разных культур и их мировоззрений играло существенную роль в становлении греческой философии.

Согласно К. Попперу, в межкультурных взаимодействиях коренятся истоки всех наших идей — свободы, демократии, терпимости, познания, науки и наиболее фундаментальной идеи «рациональности, или критической дискуссии» (там же, с. 566).

Для философии Древнего Востока характерно доминирование над человеком космоса (индуизм, буддизм), общественно-политических структур (даосизм, конфуцианство). Эта философия не вела к обоснованию образования свободного, самостоятельного человека как автономной личности, скорее — к обучению, прагматически нужному для профессии, и подчинению государству, традициям, мифологии.

Отличие древнегреческой философии: по мере своего развития она восходит от космоцентризма к осознанию человека как особого существа, обладающего свободой.

### **Философия: сущность, происхождение, место в духовной культуре**

На уровне обыденного сознания предпосылкой философии является *мировоззрение* — наиболее общие взгляды на природу, человека, общество. В обыденной жизни они усваиваются «с молоком матери». Главное в этой совокупности взглядов — понимание отношения человека к внешнему миру — природному и общественному, которое в том или ином виде складывается у каждого взрослого человека. Такое мировоззрение носит групповой характер и образует интегративный уровень духовной культуры, связывающий людей. Мировоззрение основывается на таких представлениях, понятиях и высказываниях, которые применяются во всех областях культуры и тем самым связывают эти области. Например, такие слова, как «жизнь», «смерть», «добро и зло», «человек», «начало» и «конец», «причина» («основание») и «следствие», «Бог» и т.п.

*Жизненно-практическое* мировоззрение складывается спонтанно и принимается на веру; формы его выражения — миф, религия, здравый смысл. Оно осваивается в процессе социализации — в семье, во дворе, в жизненном общении, на работе. Социализацию следует отличать от образования как специальной системы освоения высокой культуры, включающей науки (естественные, общественные), а также и философию, которая требует высшего образования, отличающегося от обучения поваров, сапожников. Философия есть *теоретизированное* мировоззрение. Однако она и исторически, и актуально отправляется от обыденного, жизненно-практического мировоззрения. Поэтому нужно понять, что такое миф, религия, здравый смысл, хотя относительно этих феноменов нет общепризнанного теоретического объяснения. Однако есть набор эмпирических обобщений, некоторыми из которых можно воспользоваться.

Первобытное мировоззрение складывается на основе знаний, получаемых в жизненно-практической деятельности. Отличие сознания

человека от психики животных — **интенциональность**: способность сознания идеально дистанцироваться от давления внешней среды — природных и социальных факторов, а также биопсихических потребностей и вразрез с ними предзадавать и выражать в интерсубъективной форме — в форме языка — желания, намерения, стремления, личностные смыслы как особые детерминанты поведения человека.

Вместе с тем человек опирается на *знание* вещей, предметов труда. Знание основано на освоении информации о том, как вещи взаимодействуют друг с другом: освоение есть включение этих сведений в свой познавательный и ценностный горизонт. Однако этот горизонт в первобытном сознании ограничивался знаниями преимущественно о том, как с вещами действует человек, не выходя к особому пониманию действий предметов вне человека, для чего нужно отвлечься от своей практики и мыслить мир вещей независимо от действий людей. Такого — теоретического — уровня первобытный человек не достигал. Он осознавал, как ведут себя вещи в его практике: человек своим умом и желаниями выдвигает цель и способы урегулирования вещей своей силой, чтобы получить нужный продукт. По этой понятной ему схеме он **объяснял и понимал** природу, — оба слова означают: подводил неясное и непонятное под уже ясное и понятое. Получалось, что за процессами природы он воображал кого-то вроде человека. Такое объяснение называется **антропоморфизмом**. За всякими объектами и процессами вне деятельности людей воображались человекоподобные деятели и руководители. Мифы — это объясняющие рассказы о таких существах на земле, в воде и в небе. Подобное антропоморфное воображение рождает в сознании специфическую группу представлений о «сверхъестественном»: антропность (интенциональность, целенаправленность) как бы помножается на грандиозность внешних естественных процессов, откуда — «сверхъестественность» их начал и сверхчеловеческая грандиозность целеполагателей.

Подобные мифы есть в культуре всех народов, нередко они переносятся от одного народа к другому, из одной эпохи в другую. Например, у древних арийцев в Индии это Веды (знания), в них — более 3000 богов — дева, мать-земля, Варуна — бог ночного неба (Уран у греков), Агни (бог огня), Арьяман (ср. у персов и манихеев) — властелин над душами умерших предков, бог-отец — Дьяус (ср. Зевс) и т. п.

Данный тип мировоззрения К. Поппер рассматривает как **исторически первый компонент идеи рациональности**. Под рациональностью пока что будем понимать операции ума и воображения по формированию объяснения каких-либо явлений через указание оснований, которые определяют существование и функционирование этих яв-



лений, а также преобразующую их деятельность. Мифы — «рассказы» (греч.), объясняющие природу, человека и общество. К. Поппер подчеркивает, что в этом типе рациональности разум не отчленен от воображения (которое всегда так или иначе соучаствует в процессе восхождения к теории или же в нисхождении от нее к эмпирическим знаниям). В основе такого мировоззрения лежит «поэтическое творчество, то есть рассказывание сказок или мифотворчество... придумывание историй, объясняющих окружающий мир».

Эти объяснения складываются в мифологии и религии на основе традиционных жизненно-практических знаний и ценностей общинного порядка и вместе с тем выступают ментальными основами структурирования этого порядка. Мировоззрение и порядок носят *«закрытый» традиционный и ценностно-рациональный* характер: люди еще не восходят к критическому осознанию и пересмотру мировоззрения, содержащихся в нем ценностей общественного порядка. Они опасливо хранят эти устои и ценности как идущие от предков, причастных к богам.

Не следует отрицать в первобытном сознании наличие критичности: суть в том, что нет критичности к мировоззрению как основе общественного порядка, хотя критичность определенно должна была наличествовать в практическом сознании, т. е. здравом смысле.

Важная черта первобытного мировоззрения — коллективизм типа гемайншафта, члены которого чувствуют себя хорошо, когда ощущают «локоть, запах, пот друг друга» (Поппер). С этим связана и такая характерная черта, как неразвитость индивидуальности, которая как бы не выделяется из общества.

Слово «философия» — от Пифагора (филео — люблю и софия — мудрость), по-видимому, обе эти составляющие следует истолковывать менее патетично. Мудрость есть способность нестандартно оперировать мировоззренческими взглядами. Эта способность начала проявляться у отдельных, талантливых людей в условиях освобождения от господства табу, характерного для первобытных общин, опасавшихся нарушения сложившегося порядка. В деспотических государствах первобытная мифология и ее табу были переработаны целой кастой жрецов для охраны существующей власти. В античной Греции не сложилась деспотия и свойственная ей каста жрецов, подавляющая мудрость. Мудрость возвышается над массовым сознанием, которое принимает сложившиеся мировоззренческие взгляды на веру, тогда как мудрец отваживается их пересмотреть в той или иной практически проблематичной ситуации: у него есть интуиция относительности, неполноты человеческих знаний и суждений — и это в общем выражено в изречении Сократа «Я знаю, что ничего не знаю» в отличие от все-

знаек, которые этого не знают и не допускают сомнения и пересмотра своих взглядов. В Греции по-разному выделяли «7 мудрецов» (из 17), изрекавших в основном отдельные «лаконичные» (характерные для лакедемонян — спартанцев) прагматически-утилитарные советы о правильных поступках и отношениях (вроде «научишься подчиняться — научишься управлять»; «на обеды друзей ходи медленно, на беды — быстро» и т. п.). К мудрецам причислялись и некоторые философы — Фалес, Пифагор, Анаксагор. В числе мудрецов — Солон, который пересмотрел и отменил устоявшийся обычай долгового рабства; в этом смысле мы можем считать мудрецом и Цезаря, критиковавшего распространенные суеверные приметы и гадания перед битвой. К мудрецам близки пророки и чудотворцы, высказывавшиеся нестандартно о религиозно-мифологических сущностях вроде души, отделяющейся от тела, о чудесах, например о золотом бедре Пифагора.

Однако мудрец — все же не философ, потому что, во-первых, мудрец хотя и решает те или иные мировоззренческие проблемы, однако в связи с конкретными жизненно-практическими делами, и не восходит к целенаправленному познанию, то есть исследованию мировоззренческого мышления, к выявлению его собственных наиболее общих оснований и, что особенно важно, к последовательному критическому пересмотру этих оснований. Философия есть осознание и синтез мировоззренческих идей в форме теоретических систем. Во-вторых, мудрецы, как правило, выдающиеся одиночки, философская же мысль формируется в дискурсе, то есть в дискуссиях между философами, включающих и обсуждение текстов.

Появление и отличие мудрецов — симптом движения мировоззрения от мифологии к философии.

Определение философии: *область теоретических исследований, в которой разрабатываются возможные системы целостного понимания мира и человека, принципы их познания и оценки.* Исторически философия опирается на мифологические мировоззрения и складывается как их критика.

Для первоначальных деспотических государств Востока характерно, по словам В. Йегера, неслыханное возвышение человека-бога с его пирамидами в противоположность природным меркам и принижение широкой массы. Отличие античной Греции — прорыв к новой оценке человека (в философии), перерастающей впоследствии в христианскую мысль о высшей ценности каждой индивидуальности и в духовную автономию — с эпохи Возрождения. Возвышение индивидуальности греки соединяли с распознаванием объективных законов и социальных норм, — впервые обнаруживая их, человек обретает новую уверенность в своем мышлении и действии.

*Вкус к закономерному в восприятии (искусство), мысли (философия и наука) и языке (риторика).* «Все народы сочиняют себе законы, но грек ищет закон вообще, который действует в универсуме, и пытается направить по нему человеческую жизнь и мышление». «Теория греческой философии в самих своих истоках родственна греческому изобразительному искусству и поэзии». Элемент рациональности сплетен с созерцанием», воспринимающем предмет как целое (15, с. 20) (добродетель, мораль отождествляется Сократом со знанием в этом смысле). Не простое сочетание наблюдений, а *истолкование отдельных черт из целостного образа, из «формообразующей идеи»* — этим греческая математика и музыка отличаются от математики и музыки других древних народов (3, с. 21).

С таким специфическим антропоцентризмом связано особое понимание культуры в свете идеала совершенства человека. Поначалу он складывается как идеал аристократической элиты, но затем в эпоху Перикла в условиях демократии происходит распространение основных прав на всю народную массу и соответственно расширение идеала совершенного человека. «Мощный элемент универсальности и рациональности сделал эту культуру способной и предназначенной для развития за рамки классовых ограничений и превращения ее в культуру всей греческой нации, а в конечном итоге — в мировую цивилизацию» (15, с. 475).

*Социокультурные предпосылки становления философии:* переход от первобытно-общинного строя к цивилизации, отделение профессионального умственного труда от физического. Профессиональный умственный труд составляет основу обособления духовной культуры от сферы материального производства. Формы такого умственного труда — это философия с завязями различных наук, политическая деятельность, обоснование правовых и нравственных норм, искусство. В обособлении духовной культуры незаменимую роль играет установление письменности, позволяющей фиксировать результаты умственного труда и транслировать их.

Становление философии существенно связано с развитием государства и политического мышления в форме идеологии. В VII—VI вв. до н. э. в Греции стихийно сложившемуся господству патриархальной верхушки (аристократии) сознательно противопоставляется идеал демократического общественного устройства, опирающегося на волеизъявление свободных граждан. Борьба между идеалами (т. е. идеологиями) аристократии и демократии стимулирует восхождение к более общему, мировоззренческому уровню аргументации, возвышающемуся над политическими разногласиями. На этом уровне и формируется философия.

Без поддержки со стороны жрецов понимание мифологических сущностей имело тенденцию снижаться до сознания повседневной жизни и практики людей, так что боги как антропоморфные начала мира представлялись все более антропными, отрывались от значений возвышенно-божественных начал и обретали интерпретацию в терминах простых человеческих качеств и отношений. Вплоть до низменных. Эта свобода воображения выразилась сначала в **мифопоэтике**, которая подрывала надчеловеческие смыслы мифологических сущностей и развенчивала веру в них как в начала мира. Вместе с тем обратной стороной, корнящейся в мифопоэтике Гомера, является путь к возвышению божественных начал как всеобщих, корнящихся в подлинно мировых основаниях и закономерностях, будь то отнесение их к единому не антропоморфному божеству или же к космосу. Это поиск и утверждение высоких мерок для человека.

Философия явилась исторически первым образцом теории, и само слово «теория» перекочевало из философии в науку.

Философия в определенной мере исходит из спонтанных мировоззрений свойственных им дотеоретических форм — мифов, ходячих мнений и воззрений, следующих традициям, принимаемым некритически, на веру, однако философия вовлекает такого рода воззрения и мнения (докса) в *дискурс* — «диалог аргументаций» (Литотар), в процессе которого эти мнения подвергаются сомнению, взаимной критике и обогащению, в результате чего формируются новые, более общие и общеприемлемые высказывания (*«идеи»*) и аргументированные связи между ними — *«теории»*. Этот уровень теоретически обоснованного знания в греческой философии обозначается термином **«эпистэма»**. Бертран Рассел в своей «Истории западной философии» пишет, что слово «теория» имеет на уровне докса мифологические корни: оно происходит от слова «тео-оргия», обозначавшего обряд пифагорейцев — «страстное и сочувственное созерцание бога» Диониса, достигаемое через поглощение вина. В дальнейшем философском дискурсе это слово трансформировалось в слово «теория», которое у Платона обозначает отвлеченное, то есть бесстрастное, созерцание идей — общих начал мира (которые могут включать и идею Бога). **Episteme — уровень теоретического знания**, которое впервые складывается в форме систем философии, а затем модифицируется и развивается в применении к различным конкретным областям практического знания.

Слово «теория» ассоциировалось у пифагорейцев и других философов с философской идеей выявления всеобщего начала — *«матезисом»*: выявление в практических вычислениях их теоретических

оснований — общих оснований — «аксиом» и на их основе — доказательство правил, выраженных в формулах, из которых затем можно вывести множество всех конкретных случаев. «Теорема» Пифагора как доказательство «формулы» построения прямого угла, которая через конкретизацию в начальных условиях применима ко всем частным случаям. На этом аксиоматическом подходе основана система геометрии Евклида (III в. до н. э.) с ее постулатами (аксиомами) и теоремами — первая сформировавшаяся специально-научная дисциплина в истории науки. В принципе на матезисе (в его различных формах) основывается и вся математика. Голландский математик Ван дер Варден считал, что математикой следует именовать именно такого рода теории, в отличие от догреческих форм вычисления, основанных на практических правилах, полученных случайно, как, например, в египетском папирусе построение прямого угла получается в треугольнике со сторонами 3, 4, 5. Разумеется, евклидова геометрия опирается не только на идею матезиса, но и на целый ряд других идей о пространстве и числах: по существу, все основные теоретические понятия Евклида сформировались в течение трех столетий философских дискуссий о природе пространства, о конечности и бесконечности, делимости и неделимости, равенстве и неравенстве и др.

В Греции только евклидова геометрия достигла статуса специальной науки в современном смысле, в других областях сложились лишь некоторые завязи специально-научного знания, совокупность которых именуется античной «преднаукой» — теории в этих областях еще не отделились от философии и от обыденных знаний. Таково было и **педагогическое знание**, в котором элементы теории начинают вырастать над практическим опытом при посредстве философии, особенно в дискуссиях Сократа и Платона с софистами и риторикой Исократ в V в. до н. э. Однако сознательно обособляться от философии педагогическое знание начинает лишь в XIX в., и это отделение до сих пор не поддается достаточно определенному выражению в терминах методологии. Соучастие философии в становлении и последующем развитии наук есть основное проявление ее *гносеологической (эпистемологической) функции* в духовной культуре. Поэтому изучение философии необходимо для понимания оснований научного знания и истории становления той или иной науки, а также и ее дальнейшего развития.

В каждую эпоху выделяется несколько ведущих философских систем, которые конкурируют друг с другом; многие из них претендовали на роль единственной универсальной системы, с которой остальные если и могут быть не согласными, то якобы лишь по не-

допониманию — такой позиции, например, придерживался в XIX в. Гегель, а в XX в. к этому взгляду приближались догматические марксистско-ленинские философы. В России до сих пор явственно чувствуются надежды не только снизу, но даже и сверху на единую и непоколебимую мировоззренческую (или идеологическую) крышу, именуемую, например, «русской идеей», покрывающей взгляды и стремления всех народов, сословий и людей. Вроде идеи Луи XIV «один Бог, один царь, один народ». Однако история философии свидетельствует о том, что никакая из систем не достигала такого универсального объяснения мира и человека, да и с точки зрения теории познания это нелепо потому, что ставит предел появлению новых знаний. Современный подход к решению тех или иных философских проблем, например философских проблем образования, предполагает учет не только избранной философской системы, но значимых идей других направлений философии.

*Гносеологические предпосылки философии* — это развитие различных областей практико-ориентированных знаний, во многом заимствованных греками из Египта и Вавилонии, — знания о вычислении, измерении площадей, астрономические наблюдения, знания, касающиеся архитектуры и строительства, мореплавания, земледелия и животноводства и др. Высокий уровень медицинских знаний в Греции. Также и знания об обществе, политической и правовой жизни, об истории, обычаях и нравах разных стран и т. п. Философы при построении своих теоретических систем опирались на знания такого рода. Специфическая же роль философии состояла в восхождении от ремесленно-практических знаний к началам наук: к построению систем общих идей (высказываний типа аксиом и определений), из которых выводятся производные высказывания (теоремы), приложимые к множеству частных, практических ситуаций.

Основные функции философии: *интеграция духовной культуры* путем построения систем наиболее общих идей и ценностей; *критика* спонтанных мировоззрений, а также существующих философских систем, которая открывает пути к новым, более совершенным системам. *Познавательная* функция в отношении к науке и вненаучным областям духовной культуры — восхождение от докса к теории. *Аксиологическая* функция — выражение и обоснование наиболее общих ценностей эпохи.

Периодизация истории философии в общем основывается на периодизации истории культуры, правда минувшую первобытную культуру, не восходившую к философии. Но философия поначалу формируется лишь в немногих цивилизованных обществах, а именно в Греции VI в., в Индии и Китае приблизительно в то же время.

## АНТИЧНАЯ ФИЛОСОФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ. ДОСОКРАТИКИ

**Ионийская натурфилософия.** (Иония — Малая Азия.) Ее «*космоцентризм*»: в центре внимания — исследование начал космоса (мирового порядка). Поиск телесного *первоначала* мира среди практически наблюдаемых вещей.

**Фалес, основатель Милетской школы,** действовавшей в начале и середине VI в. до н. э., считал первоначалом *воду*. Этот взгляд происходит от восточной предфилософской антропо- и зооморфной мифологической космогонии: безграничная водная бездна как первичное, бесформенное состояние Вселенной, затем — отделение неба от земли и мужского от женского; идея эволюции ко все более совершенной упорядоченности, разумности и справедливости; у некоторых — о цикличности гибели и рождении нового — подобные древние основоположения так или иначе используются в космогонии ионийцев и других античных философов. Земля как судно плавает в воде. Гилозоизм (гиле — тело, зоя — жизнь) у Фалеса: все одушевлено (или «полно богов»), и у магнита есть душа, притягивающая железо. Однако он дал критику мифологических объяснений наводнений на Ниле гневом богов с позиций выявления эмпирических факторов — ветер с моря, подпирющий течение в дельте реки.

**Йегер (4, с. 193—196):** космоцентризм ионийцев не имел непосредственного влияния на образование (определявшегося до V в. мифопоэтикой и государственно-политическим сознанием). Это утверждение слишком категорично: все же космоцентризм сыграл важную роль — явился предпосылкой содержания образования свободно мыслящего человека: был направлен на преодоление мифологических призраков и табу, страха перед ними. Ионийцы, как и другие досократики, опирались на практико-ориентированные знания — медицинские и математические, а также исторические, политико-правовые знания. И картина мира, в котором живет человек, и начала научных методов — все это содержало необходимые предпосылки распознавания человека и общества, обоснования целевого образа человека в образовании. Наконец, эти области преднауки уже в Античности составили основы содержания образования — «тривиума и квадривиума».

Фалес был основателем не только греческой философии, но и греческой математики (в одном ряду со школой Пифагора). Он первый начал доказывать геометрические теоремы: круг делится диаметром пополам; в равнобедренном треугольнике углы при основании равны; при пересечении двух прямых вертикальные углы равны; два треугольника равны, если два угла и одна сторона од-

ного равны таковым у другого. Определил высоту пирамиды через измерение ее тени в момент дня, когда высота тени предмета равна высоте предмета. Ван дер Варден отмечает, что Фалес опирался на египтян, но ввел доказательства, придав геометрии логическое построение (1959). А.П. Юшкевич полагает, что это основывалось не на строгой логике, а на приемах перегибания и наложения чертежей (1970). О. Нейгебауэр считает, что приписывания подобных достижений Фалесу, а также Пифагору неисторичны (Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. М., 1989. С. 9—10).

Ученик Фалеса **Анаксимандр** стремился абстрагировать первоначало от такой зауживающей конкретности, как вода, положив в качестве первоначала *апейрон* (*неопределенное*) — некую телесность, которая свободна от конкретной определенности и, стало быть, может претендовать на всеобщность. Однако это натывается на вопрос: как апейрон может выступить первоначалом множества *определенных* вещей? В этой связи апейрон можно понять как управляющее, а не порождающее начало, соотношенное с некоей изначальной смесью всех элементов, которая дифференцируется посредством борьбы таких противоположных факторов как тепло и холод, влажное и сухое.

Анаксимандр способствовал преодолению трудности древней космологии: утверждение, что Земля покоится на воде, рождает вопрос на чем держится вода? Далее пришлось бы искать опоры для этой опоры и т. д., т. е. впасть в трудность бесконечного регресса, парализующего поиск рациональной аргументации. Анаксимандр избавляется от этого посредством утверждения симметрии: Земля находится в центре — на равном расстоянии от всех точек периферии космоса, и нет оснований спрашивать, почему она не падает. К. Поппер считает это соображение о симметрии рациональным доводом в рамках концепции неподвижности Земли (30, с. 568).

С космогонией Анаксимандра связана и его зоогоническая концепция с зачатками эволюционного подхода. Живые существа зародились во влажном иле, некогда покрывавшем Землю. Когда она начала высыхать, влага скопилась в углублениях в виде морей, а некоторые животные вышли на сушу. Люди происходят от рыбообразных существ, выходят из их чрева и становятся все крупнее, отчего их чешуя отшелушивается. Люди вначале должны были родиться от животных, детеныши которых способны быстро становиться самостоятельными, а человеческий детеныш не выжил бы, поскольку нуждается в длительном вынянчивании.

У **Анаксимена** первоначалом является *воздух*, из которого все вещи рождаются путем его сгущения и разрежения, т. е. посредством количественного изменения.



**Гераклит** (540—480 гг. до н.э.) четко отделил категорию качества от количества. Вещи получаются не только путем сгущения и разрежения, т. е. различаются не только количественно, но и качественно — как «это» и «не это» — как противоположности, пронизывающие весь мир вещей и каждую вещь, в которой противоположности объединяются в той или иной степени. *Огонь* как всеобщее начало, как бы сжирающее или же сплавляющее противоположности, переводя вещи в иное естество путем угасания — «путь вниз» — превращениями сначала в воду, затем в землю и наполовину в воздух особого рода, который порождает «путь вверх»: этот воздух подобен престеру — струе из сопла меха для сплавления крупинок золота. Аналогичные им крупинки огня собираются в чаши, каковыми являются Солнце, Луна и другие светила.

*Огонь — эмпирически отнесенный каркас для логоса как всеобщей закономерности космоса (порядка)*, которую Гераклит, правда, еще не отличал от мифологических табу (15, т. 1, с. 256). Центральной в этом логосе является идея развития («все течет» безостановочно). Ее суть можно выразить в следующих высказываниях: 1) развитие есть не только количественное, но и качественное изменение, т. е. превращение «этого» в «не это», т. е. в противоположность, 2) которое происходит внутри самой вещи, поскольку она и все вещи «не созданы никем из людей и никем из богов», из чего следует, 3) что обе стороны содержатся внутри каждой из вещей, т. е. вещи являются *единствами противоположностей*, и 4) их изменение выступает как распадение противоположностей, их *борьба* и становление нового единства. Эта четверка тезисов образует учение, которое получило название **диалектики**. Примеры единства противоположностей: в луке и лире оба конца дуги стремятся разогнуться, но тетива стягивает их, и эта взаимная сопряженность образует новое качество — высшее единство. Изменчивость вещей, которые обнаруживают то одну, то другую сторону: «В одном и том же заложено живое и мертвое, бодрствующее и спящее, молодое и старое, ибо эти (первые из них), изменившись (выпав другой стороной), суть те, а не изменившись, суть эти». Борьба (агон), распря, война — «отец всех: одних она явила богами, других — людьми, одних сотворила рабами, других — свободными» (эта милитаристская фраза понравилась Гегелю, а также Лиотару). Противоборство свободных и рабов в полисе составляет гармонию полиса, и это не обязательно открытая война, ибо «тайная гармония лучше явной».

В последующей истории философии диалектика развивалась многими философами, особенно Сократом и Платоном, а в Новое время — Кантом, Гегелем, марксизмом. Гегель: «Нет ни одного положения Гераклита, которое я не взял в свою Логику». Энгельс:

«Этот первоначальный, наивный, но, по сути дела, правильный взгляд на мир был присущ древнегреческой философии и впервые ясно выражен Гераклитом: все существует и в то же время не существует, так как все течет, все постоянно изменяется, все находится в постоянном процессе возникновения и исчезновения».

Вместе с тем мир как множественность трансформаций из «этого» в «не это» лишается единого и пребывающего начала (каким мог бы быть не только огонь, но и любая из его производных). Отсюда ученик Гераклита **Кратил** развил односторонний подход к миру вещей — релятивизм: вещи и их движения неопределенны настолько, что их невозможно назвать словом, поскольку слово — «останавливает». Это учение о мире чувственно данных вещей было принято элеатами, софистами, скептиками и Платоном (Кратил был его учителем).

**Пифагорейцы** (VI—V вв. до н. э.) — противники материализма, искали первоначало не в вещах, а в отношениях меры как независимых от телесности и выраженных в числах. Числа рассматривались как самостоятельные сущности, вроде мифологических начал, определяющих вещественные объекты, их свойства и отношения — мужское, женское, гармония движений небесных тел, звуков в музыке, справедливость и т. п. Пифагорейцы обосновывали, так сказать, вездесущность числовых мер и заложили предпосылки математического мышления. Оно рассматривается как раскрытие общих регулярностей и правил (теорем), определяющих решения множества частных задач или «головоломок» (если пользоваться выражением Т. Куна) — это и есть существо «матезиса» — аксиоматического метода, развитого затем в «Началах» Евклида (300 г. до н. э.). Этим греческая математика как аксиоматическая наука отличается от прагматических вычислительных приемов египтян (*Ван дер Варден*. Пробуждающаяся наука: математика Древнего Египта, Вавилона и Греции. М., 1959, с. 121—124).

Йегер о математике как предмете образования; в понимании Платона математика вместе с поэзией и музыкой развивает эстетическое чувство гармонии — в поведении, а в мышлении вырабатывает ориентацию на освоение формул как основу метода научного мышления.

Отличие от ионийцев пифагорейцы близки по духу мифологии к жречеству, религиозной секте орфиков с ее учением о метемпсихозе (переселении душ). Пифагорейцы стремились интерпретировать зачатки научности в подобном мифологическом духе. Числа как начала постигаются не всеми, а лишь избранными, способными общаться с потусторонним миром. У этой школы можно обнаружить черты, сказавшиеся впоследствии в христианстве: они критико-

вали право (и государство, основанное на нем) как игнорирующее человека во имя надличностных законов; ценили межличностные симпатии, жили тайными общинами с «орденской» организацией, не одобряли демократию, чуждались государства (и подвергались преследованию). Б. Рассел обращает внимание на их культ Диониса (Орфея — у греков) в форме *theoorgia* (с вином) — «страстного и сочувственного созерцания бога», которое у Платона трансформировалось в *theoria* — наоборот, бесстрастное интеллектуализированное созерцание мира идей. Пифагорейская мифология чисел воспроизводилась астрологами и некоторыми философами вплоть до наших времен (Е. Блаватская, Н. Рерих — XIX — нач. XX вв.) и представителями различных видов так называемой «альтернативной науки». Орден просуществовал в Нижней Италии более ста лет до его искоренения в конце V в. до н. э.

Слово «теория» ассоциировалось у пифагорейцев и других философов с философской идеей «*матезиса*» — выявления в практических вычислениях их теоретических оснований — «аксиом» и на их основе — доказательство правил, выраженных в формулах, из которых затем можно вывести множество всех конкретных случаев. «Теорема» Пифагора как доказательство «формулы» построения прямого угла, которая через конкретизацию в начальных условиях применима ко всем частным случаям. На этом основана система геометрии Евклида (III в. до н. э.) с ее постулатами (аксиомами) и теоремами — первая сформировавшаяся специально-научная дисциплина в истории науки. В принципе на матезисе (в его различных формах) основывается и вся математика. Голландский математик Ван дер Варден считает, что математикой следует именовать именно такого рода теории, в отличие от догреческих форм вычисления, основанных на практических правилах, полученных случайно, как, например, в египетском папирусе построение прямого угла получается в треугольнике со сторонами 3, 4, 5. Разумеется, евклидова геометрия (около 300 г. до н. э.) опирается не только на идею матезиса, но и на целый ряд других идей о пространстве и числах: по существу, все основные теоретические понятия Евклида сформировались в течение трех столетий философских дискуссий о природе пространства, о конечности и бесконечности, делимости и неделимости, равенстве и неравенстве и др.

Однако, согласно Аристотелю, у пифагорейцев остается непонятным, как из потусторонних бестелесных начал — чисел — могут возникнуть чувственно данные вещи. Неправомерное овеществление идеальных сущностей — чисел путем, например, аналогии единицы с пылинкой. Платон стремился отождествить свои идеи с числами.

**Элеаты** (V в. до н. э. — из Элеи). **Парменид** (Фрагменты, с.25) — мыслить можно только бытие, т. е. то, что есть, ибо то, чего нет, не может быть мыслимо — против «двухголовых» людей (вроде Гераклита: нельзя дважды войти в одну и ту же реку). Из невозможности небытия следует, что бытие не возникло, оно есть сейчас единое и непрерывное. Эту позицию он отличает от области «мнений» (докса), в которой живут обычные люди, принимающие мир изменчивых вещей за истинный. Вслед за Кратилом элейцы культивировали **релятивизм в понимании мира вещей и движений**, которые якобы вовсе невыразимы в понятиях. Это наиболее ярко выразил **Зенон** в своих апориях (трудностях) — пара-доксах (пара — пара и по-русски) = пара мнений в одном высказывании: на уровне чувственных данных видно и можно сказать, как это характерно для доксы, что Ахиллес проходит отрезок пути, но эта *чувственная видимость невыразима в понятиях*, так как в них допускается делимость отрезка до бесконечности и, следовательно, невозможность пройти его. В связи с этим элейцам присущ догматизм **в понимании первоначала** и определяющих его понятий: абсолютизация той мысли, что первоначало по идее должно быть определенным, вечным и пребывающим. Следовательно, его надо искать не в вещах, а в некоем умопостигаемом мире (который затем Платон определил как «мир идей»). **Мелисс**: бытие не может быть телесным, «так как оно одно, то должно не иметь тела. Если бы оно имело толщину, то имело бы и части и больше не было бы иным».

**Атомистический материализм Демокрита** (V в. до н. э.). (О его предшественнике Левкиппе мало свидетельств.) Как материалист Демокрит считал, что понятия, в том числе и о первоначале, обретают смысл, если они приведены в соответствие с миром *вещей, наблюдаемых в опыте* — в **эмпирии** (греч.). И этому требованию соответствует понятие движения (согласно Аристотелю, Левкипп исходил из этого). Для такого соответствия (и преодоления апорий) следует отбросить понятие «делимость до бесконечности» и ввести понятие о пределе деления — о «неделимом» (a-tomos). Первоначало находится в мире вещей и состоит из мельчайших атомов и пустоты (как условия возможности их движений). Атомы обладают *обобщенными свойствами телесности*, а именно пространственными размерами и формами, весом и движением и познаются на основе теории. В эмпирии же даны непосредственно не сами атомы, а их достаточно крупные сочетания — вещи с их «вторичными качествами» (вроде горячего, мокрого, желтого и т. п.). От *наивного* материализма (и гилозоизма) ионийцев с их конкретно-вещными началами Демокрит делает важный шаг к обоснованию кате-

гориальной схемы материи и ее атрибутов (неотъемлемых обобщенных свойств телесности) — пространства и движения; еще один атрибут — время как замечает В. Гейзенберг, было введено в Новое время, в особенности как основоположение механики, которая включает также и понятия пространства и движения, правда, вес был заменен массой как мерой инерции. По мнению Б. Рассела, «теория атомистов фактически ближе к современной науке, чем любая другая теория, выдвинутая в древности» (30, т. 1, с. 85).

Демокрит не допускал понятия цели в природе, в противоположность мифологическим объяснениям природных процессов — «Вся ионийская натурфилософия была с начала и до конца полемикой с телеологическим мирозерцанием, которое старо, как мир, и восходит к первобытной эпохе» (20, с. 379). Аристотель указывает, что, по Демокриту, «природа не создана на потребу человека» (там же, с. 249); «Львиная доля премудрости, заключенной в работах Аристотеля по зоологии, принадлежит Демокриту» (там же, с. 244—245). Он развил мысли Анаксимандра, Ксенофана и Эмпедокла, ведущие к идее естественного отбора: живые организмы развиваются по схеме выживания удачных случайных соединений: «...все, что соединилось друг с другом таким образом, что могло уцелеть, стало живым и сохранилось... То же, что соединилось ненадлежащим образом, погибло». Причиной всего происходящего является «необходимость, заключенная в самой материи» (там же, с. 249—250).

Однако Демокрит считал, что в мире господствует необходимость, а случайными мы называем события якобы лишь по незнанию необходимостей, которые скрываются за ними, — такая позиция исключает объективное существование различных возможностей и, стало быть, человеческую свободу как выбор между ними — эту абсолютизацию детерминизма подвергают критике современники Демокрита — Сократ, а затем Платон (особенно в «Федоне») и далее Аристотель, при этом два последних хотя и раскрыли роль телеологической детерминации целями и идеями человека и общества, но каждый по-своему постулировал существование целей и идей вне человека в виде мира потусторонних сущностей, управляющего всем универсумом. Критику абсолютизации детерминизма с позиций материализма осуществляли последователи атомизма Демокрита Эпикур и Лукреций Кар.

Довольно подробное (при столь урезанном курсе философии) рассмотрение этих ранних философских концепций было проделано для того, чтобы раскрыть, может быть, самое важное для вхождения в суть философии, а именно способ становления и развития ее систем:

они возникают не просто из спонтанных интуиций, а разрабатываются в контексте многосторонних дискурсов между этими системами — на основе «дружески враждебной критики», как говорит К. Поппер, у которого мы заимствовали принципы для проделанного исследования. Все это надо держать в уме и пытаться применять при изучении дальнейшей истории философии, которую в последующих разделах мы по необходимости должны рассматривать куда более схематично.

По мнению Йегера, космоцентризм ионийцев не имел непосредственного влияния на образование. До софистов ведущая роль в образовании принадлежала мифологической поэзии, а также законодателям и государственным деятелям (15, т. 1, с. 193, 196). Все же это утверждение слишком категорично: философия космоцентризма сыграла важную роль — явилась предпосылкой образования свободно мыслящего человека, разум которого был направлен на критику и преодоление мифологических призраков и табу, страха перед ними. Развенчание подобных устрашающих призраков явилось необходимым условием осознания значимости сил и возможностей человека в его взаимоотношениях с природой и обществом. Сам же Йегер пишет, что «через открытие объективных норм и законов, впервые обнаруживая их, человек обретает новую уверенность в своем мышлении и действии» (15, т. 1, с. 18).

Космоцентризм ионийцев, конечно, не открывал объективных законов, в отличие от наук Нового времени, однако ионийцы опирались и на эмпирические, практико-ориентированные знания — медицинские и математические, а также исторические, политико-правовые знания. И картина мира, в котором живет человек, и начала научных методов — все это содержало необходимые предпосылки для распознавания человека и общества, для обоснования целевого образа человека в образовании. Наконец, эти области преднауки уже в Античности становятся предметами обучения в системе образования, равно как и сама философия. Их роль в отношении к образованию состоит в том, что они составляют и пополняют содержание учебных планов. И в дальнейшем, как свидетельствует Боуэн, «содержание образования должно выводиться из грамматического и литературного изучения христианских классиков» (53, р. 50). Это, по-видимому, исходит от отцов церкви, в частности от Августина и его трактата, в котором он пресекает всякое критическое сомнение даже в неясностях Священного Писания. Вне знания христианских источников трудно судить об образовательном содержании «семи свободных искусств». Очевидно, что понимание человека, его сознания и активности складывалось не помимо контекстов «космоцентризма», таких, например, как миф о Прометее.

## СОФИСТЫ — ПЕРВЫЕ ФИЛОСОФЫ, ИССЛЕДОВАВШИЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Философия софистов, которая при всех своих недостатках внесла основополагающий вклад в понимание образования, выдвинула целый ряд «инноваций» — теоретических и практических. Софисты (V — 1-я половина IV в. до н. э.) обнаружили новую философскую проблему, к которой философы до них не восходили: **Горгий** (р. 80-е гг. V в.) обратил внимание на то, что в философии получилось множество картин космоса, тогда как по идее он один. Выходит, эти картины не отражают космоса, а выражают мнения людей. Отсюда — субъективистский вывод **Протагора** (480—410 гг. до н. э.): *«Человек есть мера всех вещей, существующих, что они существуют, и несуществующих, что они не существуют»*. В этих мыслях софистов обнаруживается переход от космоцентризма к антропологической проблематике, т. е. к исследованию человека, его места и роли в мире и обществе, а также и в познании. Правда, у софистов этот шаг слишком радикальный и ведет к *субъективистскому антропоцентризму*. Из приведенного высказывания Протагора вытекает сомнение (**скепсис**) в возможности познания объективного мира, его начал и, далее, более радикальная позиция — **агностицизм** — отрицание познаваемости мира. Вместе с тем эти крайности явились источником проблем теории познания.

В духе агностицизма Протагор высказывается и о существовании богов: он говорит, что о них он не знает ничего — ни что они существуют, ни что они не существуют.

Отсюда — отказ от выведения общественного устройства и его норм как из воли богов, так и из законов космоса. Софисты раскрыли весьма существенное различие: социальные нормы (морали, права) коренятся не в богах и не в космосе, а суть изобретения людей. Таким образом, софисты открыли ход к пониманию самостоятельной роли телеологической детерминации общества и к ее рациональному, антропологическому обоснованию.

Вместе с тем в своих философско-теоретических высказываниях о природе человека, общества и его культуры софисты исходили из того, что бросалось в глаза в повседневном, прагматическом мышлении, не восходящем к уровню высоких идеалов и ценностей. В качестве «меры всех вещей» человек берется как абстрактный индивидум без анализа его обусловленности обществом. Поэтому, согласно софистам, социальные нормы якобы фактически не ограничивают произвола субъектов, лишены всеобщности и обязательности.

Как будто над субъектом как «мерой всех вещей» в обществе нет надсубъективных мер, таких, как знание истины, приверженность к интерсубъективным идеалам и нормам, которые, как и истина, выше субъекта, его интересов и склонностей. Однако софисты указывали на то, что человек может не подчиняться этим нормам, раскрывали в человеке иррациональные: «дионисийские» антисоциальные потенции, коренящиеся в инстинктах, или же патологические, безумные проявления, несовместимые с разумом и порядком (т. е. с Аполлоном), — вслед за Еврипидом, внесшим этот вклад в понимание психологии человека (15, т. 1, с. 407—408).

Софисты поставили проблемы раскрытия факторов и норм, определяющих общество. Гиппий высказал весьма трезвые соображения по этому поводу: люди объединяются в общество из-за взаимных нужд, а также и на основе подчинения власти тех, кто сильнее.

Хотя и в отрыве от мировоззренческого обоснования высших ценностей, софисты выразили кардинальный *сдвиг в греческом понимании образовательного идеала человека* — «арете» (доблести): с прогрессом демократии этот идеал начинает связываться не с рыцарскими качествами знати, а с совершенным интеллектом и знаниями, со способностями к меткой и убедительной речи, о чем свидетельствует высказывание такого типичного «космоцентриста», как Демокрит (460—370 гг. до н. э.): человек должен хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо поступать. Это — новое, политическое арете, обеспечивающее выдвижение и успех в демократическом обществе. В отличие от силы тела и духа, которые могут быть и врожденными (хотя должны развиваться в пайдеей), новое арете требует особого образования.

Софисты начали понимать культуру как совершенствование мира практиками человека, высшей практикой культуры они считали образование как совершенствование самого человека (там же, с. 364). *Цель их собственной образовательной деятельности* — сформировать у человека качества, необходимые для успеха на политической арене (21, с. 77).

Платон справедливо считал, что софисты впервые заложили основы *теоретического подхода к пониманию образования*, а именно вычленили ряд общих понятий, характеризующих образование, и сформулировали оппозиции этих понятий как выражения важнейших теоретических проблем образования. Сами софисты именовали свое педагогическое знание «*техне*», т. е. чем-то вроде «технологии», однако Платон затем показал, что такого рода знание тоже восходит к теории.

В Греции только евклидова геометрия достигла статуса специальной науки в современном смысле, в других областях сложились лишь некоторые завязи специально-научного знания, совокупность



которых именуется античной «преднаукой», — теории в этих областях еще не отделились от философии и от обыденных знаний. Таково было и **педагогическое знание**. Роль философии в «преднауках» состоит в том, что она выступает основой восхождения от «доксы» к «эпистеме» — говоря в современных терминах, от обыденных мнений к теории еще не является научной. Однако она, опять-таки на основе философского стремления к определенности знания, в значительной мере увеличивает эту определенность через взаимодействие не только с опытом, но и с другими теориями о данном или близких предметах и через взаимную «дружески-враждебную критику» (Поппер). В педагогическом знании элементы теории начинают вырастать над практическим опытом в Античности при посредстве философии, особенно в дискуссиях Сократа и Платона с софистами и риторикой Исократ в V в. до н.э. В Средние века педагогическое знание было подчинено теологии, на место которой в Новое время снова вступила философия. О.Ф. Больнов прав, называя философию и теологию «родительскими дисциплинами» педагогики.

Педагогическое знание начинает сознательно стремиться к обособлению от философии и теологии в общем вслед за другими гуманитарными дисциплинами, которые по примеру естественных наук, но лишь с середины XIX в. начинают утверждать независимость своих теорий и методов от «метафизики», т. е. умозрительных допущений, характерных для указанных родительских дисциплин. Отделение гуманитарных дисциплин от философии до сих пор во многом не поддается достаточно определенному выражению в терминах современной методологии науки, которая сама является, по существу, частью философии науки. При этом если подобное отделение и происходит, то лишь до определенной степени, а именно педагогические дисциплины, во-первых, обособливаются до некоторой степени от общей философии и, во-вторых, степень и характер этого обособления и вместе с тем взаимодействия с общей философией опосредуются одновременно возникающей специализированной философией образования (см. 25, с. 42, 45; 28, с. 40, 45).

Соучастие философии в становлении и последующем развитии наук есть основное проявление ее *гносеологической (эпистемологической) функции* в духовной культуре. Поэтому изучение философии необходимо для понимания оснований научного знания и истории становления той или иной науки, а также и ее дальнейшего развития.

В решениях выявленных ими педагогических антиномий софисты в общем двигались в русле рационального подхода, а именно эти решения должны состоять скорее в обосновании баланса в пользу какой-либо из сторон, а не в отрицании одной из них. Последнее означало бы

снятие проблемы, что противоречит тому, что большинство поставленных ими проблем продолжало обсуждаться с различными модификациями на протяжении всей последующей истории образования (формулировки этих проблемы ниже будут выделены курсивом).

Вразрез с мифологическим ассоциированием человека с божественными началами софисты перенесли в педагогическое мышление из медицины *понятие «природы человека»*, в *соотношении с которой анализировали возможности образования* (15, т. 1, с. 356). Вопреки аристократическому взгляду поэта Пиндару (VI—V вв. до н. э.) демократия оправдывает установку на то, что *образование сильнее природных качеств* и способно компенсировать различия, усугубляющиеся социально, если образование не начинается с детства, — так же, как возможно совершенствование почвы в агрикультуре (там же, с. 364). (Разумеется, эта аналогия — весьма поверхностная.)

В целом *в природе человека над злом преобладает добро* (разум, справедливость) в отношении к обществу и его нормам, иначе было бы невозможным существование государства, а дионисийское зло — исключение (там же, с. 359) — в отличие от последующих христианских ограничений гуманизма в концепции двойственной природы человека: «...Если бы греки исходили из общего сознания греха вместо идеала формирования человека, то они никогда не пришли бы к какой-либо педагогике и культурному идеалу» (15, т. 1, с. 357). Хотя греки вместе с тем глубоко осознавали проблематичность всякого воспитания.

Однако софисты игнорировали философскую проблему *соотношения (оппозиции) индивидуального сознания человека с высшими, над-индивидуальными ценностями, такими, как истина, справедливость или прекрасное*: Платон отмечает, что софисты с их прагматической ограниченностью были скорее продуктами общественного мнения (доксы) и общественной нравственности, нежели их вождями и инициаторами (там же, с. 575). Назначение своей философии они видели в том, чтобы учить людей *побеждать в спорах*, особенно юридических и политических, *не отстраняясь от обмана* и использования двусмысленностей — парадоксов, которые они сделали предметом специального анализа, что явилось важной предпосылкой последующей разработки логики Аристотелем. В общем значение этой, в сущности, скептической философии (как и вообще философии скептицизма) скорее в постановке проблем, чем в их решении.

Софисты в своей образовательной деятельности были заострены на риторическую технику выполнения непосредственно-практической политической задачи — научить человека побеждать в политической борьбе, однако уходили от вопросов о том, какие цели и средства допустимы в этой борьбе.

На целерациональном уровне культуры вычленяются две особые области. Во-первых, мировоззренческое ядро культуры, в котором можно различить когнитивную составляющую — «эпистему науки и философии» (9, с. 445) в сочетании с комплексом доминирующих мировоззренческих ценностей, отражающих важнейшие практики культуры — экономические, социально-политические, религиозные, этические и эстетические. Такого рода сочетания Лиотар именует «метанарративами» (метарассказами). Во-вторых, весь этот комплекс становится основанием проектирования соответствующих **«организационных» или цивилизационных** структур, таких, как государство, право, хозяйственные и другие организации. Предпосылки системы образования как одной из подобных структур появляются в Греции в IV в. до н.э.

Этот организационный уровень рациональности складывается как реализация и дифференциация философско-мировоззренческого комплекса «метанарративов» в применении к различным практикам культуры. В каждом из подразделений развивается своя специфическая «практико-ориентированная» рациональность, которая также играет особую роль в обратной детерминации общего контекста культуры. Фуко говорит об автономии этих структур в отношении к «метанарративам», а также и друг к другу, в связи с чем необходимы исследовательские программы, раскрывающие специфическую роль и особенности функционирования каждого из этих практико-ориентированных подразделений — во избежание смещений и некомпетентных вмешательств (44, ч. 2, с. 316—317). Такого рода программа исследования необходима и для раскрытия специфики и автономии системы образования.

На философско-мировоззренческом уровне разрабатывается мораль — с раскрытием и обоснованием ее значимости как для целерациональных структур, так и для повседневного жизненного мира с его традициями и ценностями. Как раз в этом плане философия не поспевает за практико-ориентированными структурами. Их специализированные рациональности определенно имеют *тенденцию отрываться от философско-мировоззренческого уровня и, в частности, от морали*. Как указывает Фуко, в этих специальных рациональностях разум отрывается от «разума» в смысле немецкого Vernunft, включающего этическое измерение, и низводится до значения французского слова raison, в котором «разум» наделен инструментальным и технологическим измерениями. Технологии политической власти рациональны в этом, французском, смысле (44, ч. 2, с. 74—75), однако они могут становиться иррациональными в общекультурном плане, какими были политические технологии тоталитарных систем. Йегер об-

ращает внимание на подобную инструментализацию рациональности также и в действующем праве: оно «выражает волю более сильной партии... и превращается в функцию власти, которая не содержит в себе никакого нравственного принципа». При этом борьба за высокий идеал права на уровне философии изображается как самообман, как занавес, прикрывающий борьбу интересов (15, т. 2, с. 201). Такая позиция марксизма, а также «правового позитивизма» Ганса Кельсена в работах 20—60 гг. прошлого века. От проблем нравственности по-своему дистанцируются и науки (за исключением гуманитарных), искусство, в первую очередь шоу-бизнес, а также особенно экономическая рациональность.

На примере образовательной «технэ» софистов можно видеть, что и образование как практико-ориентированная система также может отрываться от общей «рациональности эпохи» и коренящейся в ней морали и превращаться в инструмент подобных же прагматически инструментированных систем, перечисленных, — политики, права, экономики, а также церкви как практической организации утверждения и распространения религии. Таковым разноподчиненным образование и было на протяжении, по существу, всей его истории до середины XIX в., когда оно встало на путь превращения в автономную систему гражданского общества.

Оппозиции, связанные с *содержанием образования*. В античной Греции эта проблематика концентрировалась на различении научных знаний (эпистемы) и риторики. Примат научно-теоретической ориентации (эпистемы) отстаивал Платон и его последователи, однако в античном образовании победила ориентация софистов и Исократа (436—338 гг. до н. э.) на перевес риторики, окончательно возобладавшей в образовании в период эллинизма и поздней Античности — в Риме. Это подкрепляется необходимостью преобладания *гуманитарного* знания и нравственного воспитания (ассоциировавшегося с риторикой) над *естественно-научным* и техническим.

Наконец, все эти балансы основываются на фундаментальном соотношении *общего* образования человека как целого со *специальным*: «человек против специалиста», как это характеризует Марру (21, с. 311), отмечая перекося в современном обществе — отрыв социально-практических и технических структур от общего контекста культуры, восходящего к общемировоззренческим и нравственным проблемам. На самом деле центральная и специфическая роль образования в культуре включает урегулирование этого отрыва практико-ориентированных структур от мировоззрения и особенно от его нравственно-коммуникативной и эстетической составляющих.

А это, в свою очередь, является основой главной миссии образования — урегулирования разрыва между высокорационализированным и повседневным уровнем культуры. Кроме того, специальная или профессиональная подготовка, особенно в эпоху усложнения профессий, зависит от системы образования именно потому, что только она дает общее образование с развитием соответствующих общих способностей, без чего невозможно овладение большинством современных профессий. Как раз это упускают из вида сторонники «дескулизации».

Вклад софистов в учебную программу — это введение того, что впоследствии стало именоваться «тривиумом» (15, т. 1, с. 365): грамматика (овладение формами языка), риторика (формами речи) и диалектика (формами мысли в диспуте). Все это, очевидно, нужно для участия в политической деятельности. При этом «риторика как выходящее растение заглушила все остальное» (15, т. 1, с. 367). По мнению Поппера, это испортило европейское образование на два тысячелетия, хотя вряд ли это верно, если учесть, что за акцентом на риторику кроется примат гуманитарного образования. Софисты еще не восходили эксплицитно к «квадравиуму», т. е. к еще четырем предметам — математике, геометрии, музыке и астрономии, хотя эти предметы или некоторые из них так или иначе включались в образование со времен пифагорейцев. Ценность чистой теории не воспринималась массовым сознанием, включая высшее сословие, еще хранившее джентльменский идеал калокагатии (калос — красота, кагатос — доблесть). Ценность чистой теории для воспитания ума в первый раз была признана в кругу софистов. В наше время (конец XX — начало XXI в.) чистая теория снова находится под угрозой. Именно Гиппий обосновал необходимое значение математики для педагогики, и с тех пор математику уже нельзя было вытеснить из круга дисциплин высшего образования (15, с. 368—370). Более близко к этому подошел Платон. Эти дисциплины в общем относились к *высшему образованию*, предпосылки которого складывались в виде философских школ — например, пифагорейская школа, Академия Платона (387 г. до н. э.), Ликей Аристотеля (337) и др., в которых обучение сочеталось с исследованиями. Эти школы были прообразами университетов.

Квадравиум как высшую ступень семи свободных искусств обосновал римский философ Боэций (489—524) — см. *Росс. Пед. энциклопедия*. Т. 2. Семь свободных искусств. С. 319.

Греческая система образования, теоретические предпосылки которой были заложены софистами, «...сегодня господствует во всем цивилизованном мире». «...Не только идея общего этико-полити-

ческого образования, в котором мы узнаем истоки нашего гуманитарного образования, но и так называемое реальное образование, частично конкурирующее с гуманитарным, частично борющееся с ним, создано греками» (15, т. 1, с. 368).

Вышеприведенные (курсивом) основные понятия и оппозиции могут служить своего рода каркасом или совокупностью показателей, по которым можно проводить анализ систем педагогического знания и практик последующих периодов развития образования; разумеется, здесь были выделены далеко не все показатели и, возможно, даже не все существенные показатели, и, с другой стороны, некоторые из них могут и не проявляться в менее объемлющих педагогических концепциях или системах. Кроме всего этого, в процессе развития образовательной рациональности в нее добавляются и некоторые новые составляющие и соотношения с ними. Однако и приблизительный набор такого рода понятий и оппозиций представляет собой именно то, что важно выявлять в подчас расплывчатых изложениях истории образования. Что касается системы софистов, то выше мы уже отметили ее существенную неполноту: упущение философско-мировоззренческого, особенно нравственного уровня системы образования. Последнее, кстати говоря, характерно и для современного подхода к образованию. Далее будет видно, что это упущение было в определенной мере преодолено Сократом и Платоном.

## **СОКРАТ, ПЛАТОН, ИСОКРАТ, АРИСТОТЕЛЬ. ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СИСТЕМА**

Эти философы обосновывали концепцию культуры и образования в ориентации на эпистему философии и науки. Этому противостояли софисты и Исократ, которые ориентировали образование на достижение успехов в жизни и особенно в политике. Сократ не писал произведений, и о нем мы знаем из сочинений его ученика Платона, в которых просвечивает и определенная разница взглядов. Поппер акцентирует демократичность, а также критичность и самокритичность Сократа в отличие от аристократических тенденций у Платона, в конечном счете скатывающегося к тоталитарному подходу к обществу и его культуре, к догматическому утверждению утопического проекта государства с чертами архаического деспотизма, к отрицанию критического пересмотра подобных тенденций, который якобы приводит к вырождению подлинного государства в эпоху демократии.

**Сократ** (около 469—399 гг. до н. э.). С его учением связан исторический поворот в философии: от исследования космоса — к распознаванию человека. Сократ упрекает всю предшествующую философию в том, что она сосредоточивалась на исследовании картины космоса, предполагая вывести из нее объяснение человека и общества. При этом не распознали человека как существо, принципиально отличающееся от всех явлений и существ природы. Подобные же упреки потом исходили от Августина, Канта, а в XX в. аналогичные упреки адресовались также и науке — представителями философской, а также и педагогической антропологии.

Специфика человека — в его душе (*psyche*), которая обладает свободой — способностью превосходить телесную и социальную детерминацию, искать и выбирать новые возможности, принимать решения. Вслед за пифагорейцами Сократ и особенно Платон и Аристотель выдвинули «...теорию души и/или духа, которые интерпретировались как нетелесные сущности», чему затем следовали неоплатоники, Августин и другие христианские мыслители, так же как и Декарт. Платон (но не Сократ) признавал загробное существование и метемпсихоз (переселение душ). По Сократу, специфика человека состоит в том, что в нем обитает душа, которая выбирает, решает, руководит действиями, — это центральная идея Сократа. Еще до него к пониманию свободы человека приближались софисты, которые критиковали досократиков за то, что те все время разбирали, каков космос и социальное устройство, и хотели из этого вывести объяснение человека. Софисты же обнаружили, что человек может

не подчиняться законам общества потому, что эти законы придуманы человеком.

Сократ полагал, что в человеке есть такое начало — душа («даймоний», обитающий где-то внутри), которая сама решает и может решить вопреки законам жизни тела, например, покончить жизнь самоубийством (или, говоря в контексте современной «моды», объявить голодовку) и т. п. И вопреки давлению общества: Сократа судили 500 человек, они не хотели, чтобы он умер, ему предлагали отказаться от своего учения, но он *не подчинился* и принял чашу с цикутой.

Современники весьма ограниченно истолковали учение Сократа как субъективный идеализм, волюнтаризм, позволяющий каждому решать, как он хочет, невзирая на общество, его законы, традиции, религию и т. д., и осудили его за растление умов, особенно молодежи. На самом деле, в отличие от софистов, Сократ не останавливался на том, что души обладают свободой типа произвола, но искал инстанцию, которая обуславливает сплочение этих свободных душ в гармоничную социальную систему. Такое начало следует искать не в мире вещей и материальных интересов и сил (которые не только объединяют, но и разъединяют людей), но в мире взаимоотношений самих душ, свободных от материальности, а именно в мире всеобщих идей, таких, как идеи истины, «всеобщего блага», «справедливости», «прекрасного». Этот комплекс идей возвышается как независимая инстанция и противостоит миру материальных отношений, корыстных интересов, эгоистических влечений к личному успеху и т. п. К пониманию этого идейного комплекса философия восходит индуктивно посредством диалектического дискурса. Сократ разработал **новый образ человека, у которого душа отнесена не только к материальным и эгоистическим интересам, но и к миру высоких идей и ценностей, сплывающих людей.** Это вклад Сократа также и в образовательное знание, прежде всего в его центральную проблематику разработки **образа человека как цели образования.** Цель подлинного образования — возбуждение в человеке «заботы о себе», о своей душе, о ее причащении к этим высоким идеям, которые дают человеку власть над собой, утверждающую его «внутреннюю свободу» от подчинения каким-либо материальным потребностям или инстинктам вплоть до потребности в самой жизни. Познать самого себя, обнаружить свое нравственное невежество и стремиться преодолеть его. Разработке проблем воспитания (и самовоспитания), «заботы о себе» особое внимание уделял М. Фуко (см. 44.3, с. 24, а также 45), который отмечал, что она до сих пор не освоена профессиональной педагогикой. Человек может пожертвовать жизнью во имя истины и справедливости. В отличие от софистов, уст-



ремлявших человека к пренебрежению истиной ради успеха. Таким образом, Сократ обосновывал социокультурную основу нравственной устойчивости человека, решал проблемы этики, которые софисты исключили из учения о воспитании, и решал эти проблемы в духе отстранения от гедонизма. Последний рассматривал мораль на основе чувства удовольствия и стремления к наслаждению как высшему благу. Аристипп, основатель киренской школы во времена Сократа, отрицал математику, тогда как Платон стремился выявить ее нравственный потенциал, так же как и других эпистемических дисциплин. У Платона акцент на эти дисциплины в содержании образования в отличие от доминирования риторики у софистов. (В этом духе Поппер выступает против антисциентизма, отрицающего позитивное значение науки для нравственного воспитания.) Нравственная устойчивость людей — основа устойчивости государства стала острым вопросом в этот период симптомов расшатывания полиса. Поэтому в понимании свободы человека для Сократа власть человека над собой была более важна, чем независимость от влияний извне, в частности со стороны государства.

Новый идеал, во имя которого сократики воспитывают своих учеников, — «это, как у Платона и, очевидно, у Сократа, — идеал мудрости, софии, а не практического успеха» (21, с. 95).

Мораль самообладания во имя высоких идеалов должна занимать центральное место в воспитании, однако под нее подводится эпистемическое, теоретическое основание: нравственное поведение строится не только на чувствах, но корректируется интеллектом и знанием. Сократ опасается, что в оценке мудрости его собеседник, Протагор, подобно людям из «толпы», не понимает, что именно знание должно управлять поступками человека», а придает большую роль инстинктивным направленностям (15, т. 2, с. 144, 92—3). Нравственность не может быть выработана без знания, без выяснения в дискурсе высокого и низкого, без понимания меры и гармонии (особенно с помощью математики), пределов поступка. Правда, Сократа упрекают в интеллектуализации нравственности, тем не менее, как замечает представитель педагогической антропологии Р. Лассан, «знание и совесть тесно взаимосвязаны. Там, где ученик ограничен в понимании вещей, горизонт его мира остается наивным, а его совесть — слепой. Если знание не становится смыслопостигающим познанием мира, совесть остается пустой, следовательно, подверженной догме и идеологическим манипуляциям» (25, с. 123).

Однако Сократ не раскрыл с достаточной конкретностью социальный орган — государство, без которого невозможна реализация

такого рода образовательных идей — к этому более конкретно подошел Платон..

В центре методов педагогической практики — сократический философский дискурс как индуктивное восхождение от *doxa* к *episteme*. Майевтика (повивальное искусство) как прообраз проблемного обучения (см. 15, т. 2, с. 88).

**Платон** (около 428 — 348 гг. до н. э.) разработал учение о мире идей, доминирующем в космосе. Мир идей также сплачивает людей в общество через посредство государства, подчиняющего граждан. Первоначало космоса (мирового порядка) — не в мире вещей — множественном «гераклитовом потоке» неопределенностей, а над ним — в виде потустороннего «мира идей». В нем же и основы общественного порядка, концентрирующиеся вокруг идей «истины», «общего блага» и «справедливости». Платон продолжил учение Сократа о свободных, самостоятельных душах, способных к отрешению от телесных и эгоистических потребностей и от социальных давлений. Человек, как, например, Сократ, может умереть за идею. Значит, в человеке есть не только биологическое начало, не только социальное, но и душа, которая отклоняется от подчинения этим жизненным началам.

Платон акцентирует то обстоятельство, что существуют не только людские души как индивидуальные идеи, но и некое духовное единство, которое обуславливает и связывает их в гармоничную систему через установление государства. Платон универсализировал это духовное единство — распространил его синтезирующую роль в обществе на весь универсум. Он трактовал это начало как особый, потусторонний мир идей, что предполагает мистическое утверждение о существовании идей вне людей, хотя на самом деле только люди способны производить идеи в процессе познания и оценки вещей. Мистика состоит и в допущении, что идеи существуют наподобие вещей: аналогичный китайский философ говорил, что у курицы кроме двух лап — правой и левой есть еще третья лапа — «лапа вообще», которая уже не является ни правой, ни левой. Впоследствии в Средние века происходил спор между концепциями «реализма» (*universalia sunt realia*) и «номинализма» (*...sunt nomina*). Аристотель склонялся к последнему, однако вопреки этому допускал существование вне материального мира вещей нематериального начала, которое создает всякое движение в этом мире: «первый двигатель, который движет, оставаясь неподвижным». Аристотель, как говорит Рассел, в общем, тяготел к здравому смыслу, для которого всякое движение должно производиться какой-либо внешней

силой, что было опровергнуто лишь через 2000 лет теоретическим и экспериментальным установлением закона инерции.

Поппер, однако, раскрывает в этом платоническом тезисе о мире идей рациональное зерно: идеи, вернее их аналоги, могут быть фиксированы в отделении от людей в виде символических систем, правда, эти символы превращаются в идеи лишь в головах субъектов-интерпретаторов. Однако, будучи, таким образом, опосредованы — дешифрованы в сознании людей, эти системы становятся действенными в обществе. Мы можем, отбросив мистику, интерпретировать платонический мир идей как мир символических систем, составляющих основу относительной самостоятельности духовной культуры, как это и делает Поппер: «Платон был... первым (может быть, вместе с Протагором и Демокритом), кто *правильно оценил значение идей — «культуры», чтобы применить современное понятие — для вычеканивания (Pragung) нашего духа*» (63, s. 209). Открытие этих философов ведет к тому, что человек имеет тройкую природу: биологическую, социальную и духовную. Последняя и соучаствует в том, чтобы собрать людей воедино, построить нравственный и гармоничный образ жизни — в этом была основная проблема Платона. Материальных основ для объединения людей недостаточно, для этого нужно допустить еще существование всеобщего духа над индивидами — *духа, стремящегося утвердить преимущества эпистемы — мудрости, философии, истины и науки и согласовать с ней жизненные ценности справедливости и прекрасного*. Такая роль принадлежит духовной культуре, и, с нашей точки зрения, Платон открыл, что общество управляется не только нормами материального бытия, не только законами социально-организационных структур, но и духовной культурой. Освоение человеком этой высокой культуры — главная цель образования.

Возможно, философская разработка понятия о мире высших идей и его роли в обществе знаменует достижение греческой культурой и ее самопониманием определенности и завершенности. В этом контексте достигает определенности и идея пайдейи.

Правда, на мировоззренческом уровне культуры того времени функционировали и другие концепции, акцентировавшие ценности успеха в непосредственной жизненной прагматике, которые не основываются на эпистеме и отстраняются от нее, — это более жизненный подход (софистов), который может вести к игнорированию *эпистемически (теоретически) возвышенных ценностей — истины, общего блага и прекрасного как препятствий для утверждения эгоистических прагматических интересов*. Такая оппозиция на мировоз-

зренческой вершине греческой культуры может балансироваться с тенденцией к синтезу, отходящему от крайностей, но все же конструкция Платона оказывается более утопичной, ее влияние на политику и на образование более фрагментарно, хотя и приземленно учтено в интегративной концепции Исократ: доминирующая риторика в определенной мере соразмеряется с Истиной и Справедливостью. *Балансирование указанной оппозиции, развивающееся все же в сторону риторики*, — характерная черта эллинизма, а затем в еще большей степени *поздней Античности Греции и Рима* (см. 21, с. 11).

Вслед за софистами и Сократом Платон обосновывал *идею регулирования образования государством* (некоторые шаги государства к этому происходили в Афинах — с конца IV в. до н. э., с чем связан шаг к формированию образования как социокультурной системы). Однако Платон склонялся к преувеличению роли государства: доминирующие целевые образы — *человек правящий (философ-пастух)* и человек, способный подчиняться (стражи-собаки). Функция этих двух сословий — сохранять чистоту и единство элиты как основу стабильности типа архаических полуплеменных царств, укрощавших демос, невоспитанный и невооруженный. Платон стремился задержать развитие демократии — *всякое развитие есть разложение* указанной исходной идеальной сущности, утопание чистой идеи в изменчивом мире вещей как «гераклитовом потоке». Утопия Платона, как замечает К. Поппер, положила начало концепциям «закатов — вплоть до «Заката Европы» О. Шпенглера. (Bd. 1—2, 1918—1922; рус. пер. 1923) (см. Поппер об этом, 29, т. 1, с. 72, 80—90).

Образование у Платона членится соответственно неравенству людей, скорее врожденному (хотя возможны и исключения), которое обуславливает деление людей на три касты. Высший слой — это люди, способные восходить к идеям (посредством также мистической интуиции, «воспоминания» души о ее пребывании в мире идей) — это прежде всего философы, которые должны управлять государством; другая часть людей — те, которые способны быть верными государству, становятся его «стражами». Платон отрицает у стражей частную собственность, приверженность к семье и детям — все это — источники раздоров, угрожающих единству государства. Остальная масса не поднимается выше интересов материального обеспечения жизни и подлежат не образованию, а скорее массовому идеологическому воздействию (вроде приучения к патриотическим песнопениям), которое может использовать и ложь.

Идеальное государство, возглавляемое философами, через законы осуществляет воспитание граждан, натягивая или послабляя со-

ответствующие нити души (как у марионеток). Цель гражданского воспитания — каждый должен знать свое место и свои функции в системе государства. Это закрытая система: гарантия от деградации есть не целерациональное совершенствование порядка в интересах людей, а сохранение надежного порядка.

В *содержании образования* — для детей нужно отобрать из мифов благочестивое, отбросив ложь и низости, эпатазирующую музыку, ориентируясь на воспитание мужества и сдержанности. Это и до сих пор игнорируется некоторыми этническими радикалами, требующими «включения» в воспитание народных мифов с их предрассудками и страхами. В среднем и особенно высшем образовании — *акцент на дисциплины, развивающие ум*, восходящий к теоретическому мышлению, которое только и позволяет понять высшие ценности: арифметика, геометрия, астрономия, музыка (гармония как основа математики) и диалектика (логика). Однако диалектику (философию) допускается изучать только по достижении 30 лет, когда ум укоренился в ориентации на стабильность, сохранение статус-кво и послушание учителю-философу, вещающему абсолютные истины, почерпнутые из вечного мира идей. Это — **тоталитарный стиль образования** в отличие от Сократа, требовавшего и от учителя мудрости как осознания своей ограниченности. Отчасти вышеуказанные истины коренятся в душе как идее, как «бабочке, вылетевшей из мира идей», чтобы воплотиться в теле, заслуженном в прошлой жизни. Мысль Сократа о «внутреннем знании», раскрываемом в повивальной беседе, Платон интерпретировал в духе пифагорейской веры в бессмертие и переселение душ (чего не придерживался Сократ).

К. Поппер рассматривает Платона как главного провозвестника идеологии тоталитаризма (т. 1).

**Аристотель** (384—322 гг. до н. э.). Критика Платона: идеи — не потусторонние сущности, а абстракции, выражающие чувственный мир, иначе они не могут выступать сущностями вещей этого мира. Наиболее общие идеи — «категории» — выражают свойства и отношения этого мира, такие, как сущность, качество и количество, отношение, место, время, состояние, обладание, действие, страдание, а также причина, следствие, цель, материя, форма (она же — цель и энергия) и др.

Аристотель выделяет в существующем знании различные области исследования, которым он посвятил соответствующие сочинения. «Физика» — учение о неживой природе, «Первая философия», которую его комментаторы впоследствии назвали

«метафизикой» — конструирование умопостигаемого мира — вместилища «высшей формы» как божественного перводвигателя (удвоение мира, закрепленное христианской теологией, которое пришлось преодолевать творцам механики в XVII в., а отчасти и Канту в его «небулярной» гипотезе). Движение может рассматриваться в духе Платона как реализация потенций целевой причины, которая в чистом виде идентична Богу: живые существа содержат в себе стремления и любовь к Богу, которые движут ко все большей близости к Богу (это, по-видимому, ведет к учению Августина о познании Бога через любовь к нему). Таким образом, в отличие от Платона с его инволюцией, движение направляется в сторону становления все большего совершенства. Рассел: *«Это религия прогресса и эволюции», навеянная ориентацией на биологию, в отличие от математических структур, изменение которых Платон рассматривал как деструкцию (31, с. 192).* «Органон» (свод логических сочинений) — обоснование дедуктивной логики как науки и как метода рационального мышления. «О животных». «О душе», которая рассматривается как «форма тела», ощущение толкуется по аналогии с получением отпечатка на воске, эта индивидуальная, личностная часть души — смертна, но у человека есть разумная часть души, которая восходит над индивидуальностью: о таблице умножения все думают одинаково, эта часть — божественна и бессмертна.

Аристотель, как его характеризует Б. Рассел, — не вдохновенный пророк, а профессор, **его трактаты существенно педагогизированы**: систематичны и разделены на рубрики, содержат доказательную критику других взглядов, особенно теории идей Платона. До XVIII в. они служили учебными пособиями в университетах Европы (в России же восточная патристика в духе неоплатонизма игнорировала Аристотеля).

В сочинении «Политика» (по-греч. — «то, что относится к государству»), в отличие от умозрительно-утопического конструкторства Платона, обращенного к прошлому порядку, Аристотель разрабатывает проект улучшения государства на основе сравнительно-эмпирического исследования 158 существующих государств, имеющих «естественное происхождение» (подобно живым организмам) и не подлежащих радикальным искусственным переустройствам (вроде платоновского упразднения семьи и частной собственности). Желательный политический строй — правление наилучших (аристо-кратия). Человек от природы есть «политическое животное».

Воспитал Александра Македонского.

Экономические взгляды Платона и Аристотеля были ограничены горизонтом рабства, потребительским отношением к сфере производства, презрением к физическому труду и трудящимся.

В отличие от Платона, Аристотель *не осуществляет последовательного анализа проблем образования*, уделяет внимание отдельным вопросам в контексте работ по другим темам.

*Образовательное знание относит к практическим наукам, т. е. таким, которые ищут добро для человека и общества.* З кита в основе образования и его целей: «природа» человека и развитие ее возможностей плюс два рода «добродетелей», которые должны развиваться в процессе образования: *этические* добродетели, осваиваемые уже с детства на основе привычки путем «мимесиса», и «дианоэтические» — интеллектуальные способности, которые осваиваются на основе упражнений в интеллектуальной деятельности. Образование должно найти единство этих добродетелей. Как и Платон, Аристотель считал необходимой цензуру фольклора и вообще искусства, но не доводил до негативизма, например, к неоптимистическому жанру трагедии. Аристотель основал учение о трагическом катарсисе как очищении через подражание от тяжелых переживаний и страха.

Отыскание единства в нравственных оппозициях — через отыскание «золотой середины» между крайностями: смелость есть середина между безрассудством и трусостью; самообладание — между распущенностью и тупым безразличием. Рассел, однако, спрашивает: как быть с оппозицией истины и лжи?

Этика должна служить политике. Жизненный идеал (в отличие от эвдемонизма и утилитаризма) — пребывать в интеллектуальном созерцании мира, что дает возможность достижения бессмертия, поскольку оно присуще разумной части души в отличие от животной и растительной, которые неотъемлемы от конкретной личности. Поэтому нет личного бессмертия.

Софисты, Сократ, Платон и Аристотель выразили и подтолкнули процесс огосударствления образования, концентрации культуры вокруг государства как ее практически-организационного центра. Марру расценивает такую центрацию как **становление культуры системой**, а в этом контексте и под влиянием государства и **образование становится системой институций** — **школ**, хотя и без централизованной образовательной администрации. Эта система в позднем эллинизме не претерпела каких-либо изменений, а скорее двигалась к регрессу и упадку.

В философии от софистов до Исократы была выражена образовательная рациональность эпохи греческих полисов с ее основной оппозицией, которая в общем качнулась от эпистемического экстремизма сократиков к ориентации на риторику как приверженную к общераспространенной культуре. Согласно Марру установление определенного баланса этой оппозиции означает, что данная культура сложилась. Затем она была закреплена в Риме. Это сделало возможным становление **образования как определенной системы**. Что это означает?

**Во-первых**, в дискуссиях этих философов были заложены основы собственной рациональности образования: в них были выражены основные понятия, характеризующие образование, и проанализированы их важнейшие оппозиции, т. е. специфические **теоретические** проблемы образовательного знания и ценностей: **цель** (освоение общекультурных знаний и ценностей высокой культуры — в смысле «человек, а не специалист»), **образ человека**, его возможностей (большая или меньшая образуемость), **содержание образования** (оппозиция Платона — Исократы), которое затем было выражено Квинтилианом (35 г. до н. э.), а затем, через 500 лет, особенно стойком Бозецием как семичастный канон, восходящий к Платону. Изучение этого круга дисциплин — путь к высшему знанию, т. е. к философии, а в Средние века — к теологии. Углубленно квадривиум изучается в высшем образовании. В эпоху Возрождения развитие studia humanitatis оттеснило семь свободных искусств.

Наконец, Платон и Аристотель разработали проблемы взаимоотношения образования и государства. В Риме оно стало вмешиваться в образование: императоры начали покровительствовать школам, частично финансировать их.

**Во-вторых**, эти основы теории, т. е. образовательного знания и ценностей, отлились в **систему образовательных практик**: сложились хоть и не очень ясно, но достаточно определенно подразделения начальное, среднее и высшее образование.

Сначала ребенок воспитывался в семье, в детской, овладевал языком и вежливостью, а также знакомился с легендарным миром богов и героев. В детских играх — вопреки Платону дети не ориентировались на науку и выражали избыток энергии, овладевали ловкостью, подражали взрослым. Моральное воспитание поручалось педагогу, в эпоху эллинизма слово «педагог» потеряло смысл «раба», но отличалось от «учителя» — школьного наставника (главным образом в словесности, хотя его профессия считалась низкой). Начальная школа — с 7 лет — *чтение (не про себя), заучивание на-*



*изусть* знаменитых отрывков, *письмо* (сложность: отсутствие разделения слов и знаков препинания), 4 действия арифметики. Учителей избирали собранием граждан. Их работа — ремесло в низком смысле — «за деньги и, того хуже, за небольшие деньги». И без требования специальной подготовки — любой, кто научился читать и был порядочным (21, с. 205). Затем все дети (и девочки) ходили в школу. Лаконичная и жестокая педагогика, разумеется без вникания в психологию развития ребенка. Некоторую поддержку государства школы начали получать в III в. до н. э.

Вторая ступень — с 12 лет — чтение канонизированных классиков с середины II в. до н. э.: по десятку классиков: ораторов, историков, художников и скульпторов, поэтов-философов, врачей. Или по «семерке» («священное число»!). Отобранные для школы сочинения Аристофана, Эсхила и Софокла. Конечно, Гомер. Труд грамматика над каждым автором: чтение, критика текста, объяснение. Подготовительные упражнения в риторике.

Перерыв с 14 до 18 лет — гимнасий и эфебия — грамматика, риторика, философия, включая логику и этику, математические дисциплины, практические искусства (военное дело, верховая езда, гимнастика).

Третья ступень — прообраз высшего образования или скорее переход к нему. Философские школы Академия, Ликей, Стоя, Сад Эпикура. Новые культурные центры — Милет, Теос, Пергам, Александрия и др. Систематизация знания в различных дисциплинах, их систематическое изложение. Первая систематизация геометрии — «Начала» Евклида. Систематизация астрономического знания в «Альмагесте» Птолемея.

**В-третьих**, система образования включает организационно-административный уровень: в Античности сформировались лишь дискретные предпосылки этого уровня в виде школ, которые входили в другие организации — вроде храмов, городских общин, ремесленных цеховых структур и т. п.

## ФИЛОСОФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ ЭПОХИ ЭЛЛИНИЗМА (323—30 гг. до н. э.) И РИМСКОЙ ИМПЕРИИ (до середины V в. н.э.)

В эллинистическую эпоху происходит девальвация полисного идеала общественного устройства в связи со все большим обнаружением неспособности существующего государства управлять социальной системой, с его войнами и бессилием против варваров, против христианства.

Философы эпохи эллинизма проблематизировали убеждение рационализма в том, что человек силой своего знания, ума и труда способен обустроить свою социальную и персональную жизнь. Поздние эллинисты скорее подорвали эту прометеевскую уверенность, открыв своей критикой предпосылки движения к религии, но не дали альтернативного пути спасения человека, пусть иллюзорного, но понятного народу и обнадеживающего — особенно пути конкретного личностного спасения.

Оживают религиозные тенденции в прежних профилирующих учениях античных философов (у Ксенофана, пифагорейцев, Платона, Аристотеля) — особенно у стоиков и неоплатоников.

**Сдвиг в мировоззрении.** Важнейшая тенденция этой эпохи — становление христианства и принятие его как мировоззренческой основы новой, средневековой культуры имеет **предпосылки в кризисе и распаде культуры греко-римского рабовладельческого строя** во всех ее основных структурах. Прежняя мировоззренческая рационально-философская система, содержащиеся в ней фундаментальные ценности и знания демократического полиса, объединяющие народ, его государство, право, мораль и нормы жизни, оказываются несостоятельными в новых условиях, порожденных самим этим обществом. Прежнее мировоззрение родилось в значительном образованном слое полиса, а теперь оно было непонятным для подавляющего и растущего множества необразованных людей или даже целых народов, присоединяемых к греко-римскому миру.

Нерентабельность подневольного рабского труда влекла необходимость постоянно добывать рабочую силу путем завоеваний и обращения в рабство все большего числа варваров и вообще иноземцев: эта масса рабов и завоеванные Римом страны все меньше поддавались управлению. Вместе с тем участились ответные разрушительные войны с другими странами и восстания рабов. Эта же нерентабельность рабства влекла его перерождение в «колонат» (как прообраз крепостничества), а то и появление вольноотпущенников.

Все эти новые элементы и этносы со своими укладами и религиозными мировоззрениями не складывались в какое-либо определенное единство как условие политической организации и управления, как это было в демократических полисах. Там была политическая идеология, основанная на сбалансированном философско-мировоззренческом комплексе, соразмеренном с мировоззрением народа. Теперь же государство выглядело как эфемерная, варьирующая надстройка над рассыпающейся эклектической массой населения, и само оно постоянно раздиралось борьбой между различными кликами с чудовищными нарушениями правовых норм. Государство и право лишилось какой-либо определенной *легитимации* в разношерстных народных мировоззрениях.

Легитимация власти, конечно, требует усилий самой власти в переработке мировоззрений народа в определенную политическую идеологию как систему практически ориентированных идеалов общественного устройства. Император Адриан во II в. пытался как-то интегрировать разные верования и идеалы путем создания «пантеона» (представленности всех богов), но, разумеется, безуспешно, потому что требовалось изменение сознания людей, их обращение в единую веру. Требовалось не пришитое мировоззрение, а такое, которое народ воспринял бы как свое. Такое мировоззрение складывается в многообразной практической жизни самого народа, в значительной мере независимой от государства и его идеологии.

Христианство и сложилось как мировоззрение, имманентное народу и объединяющее его на основе общих ценностей и требований его жизни. **Это был переворот в мировоззрении:** возвращение элиты к сознанию народа означало определенный откат от философской рациональности или же ее адаптацию к доминирующей в этом сознании религиозной мифологии.

Прежде всего эта переоценка ценностей и критика «земного мира» — несомненно, акт критического разума христиан: вопреки третированию разума и его подчинению вере, христианство опирается на мощный заряд критической рациональности по отношению к существующему земному миру. Несомненно, *эта критичность так или иначе унаследована от философии*. Правда — это сверхмощный заряд на грани отрицания способности разума человека к преодолению зол этого мира, — преодоление выносится за пределы разумно постигаемого мира — к некоей иррациональной, потусторонней инстанции. Тем не менее критика раскрывает важнейшие недостатки существующего социального порядка, связывая их с непреодолимыми недостатками прежде всего природы человека,

а также и вообще *«тварного» мира*. Последний понимается в духе Платона как бренный, смертный, изменчивый и т. п., правда, наряду с признанием в нем совершенства и красоты, идущих от Бога. Критика раскрывает **несправедливость** — неравенство материального распределения, которое порождает алчность, накопление денег (Христос изгнал менял из храма) и вражду, которой противопоставляется равенство всех людей перед Богом, братство и этика ненасилия. Главнейшее отличие христианства как одной из мировых религий от языческих (язык = племя) религий: провозглашение равенства людей всех племен, рас и наций перед Богом, восхождение к общечеловеческим нравственным ценностям.

Ранних христиан возмущало политическое и правовое неравенство — возвышение богатой и образованной элиты (чему служит и образование) и угнетение простых людей, особенно бедных, людей других рас. Этому противопоставляется культ бедности и детской простоты у ранних христиан (правда, потом, когда в церковь выделилась элита и стала обогащаться, папство выступило против культа бедности Христа). Особая претензия к праву — несостоятельность формального подхода к конкретному человеку, игнорирующего его уникальные жизненные ценности и обстоятельства. Требование включить в основу права мораль милосердия, — впоследствии это выразилось в возрождении в государственной власти элементов «пастырской власти», проявляющей интерес к человеку и заботу о его жизненных потребностях.

Но какова же альтернатива всем явлениям зла в этом мире? В общем таковой является не перестройка на основе рационального распознавания его сил и возможностей удовлетворения жизненных потребностей людей (хотя это в принципе не отрицается). Однако в целом преобладает взгляд, что до сих пор рациональные переделки общества и природы человеком вели как раз к несчастьям вышеуказанного типа. Корень зла — в самой природе человека, склонной к погружению в низменные материальные страсти, пересиливающие возвышение к воле Бога как источника добра. Эта пессимистическая оценка человека, выраженная в догмате о «первородном грехе», существенно повлияла на отношение к детям в образовании вплоть до XX в. Похоже, что силы и ресурсы природы тоже недостаточны для полного удовлетворения потребностей людей, для этого требуется сверхчеловеческая сила и сверхприродный мир. Короче, этому раннему христианству не нравился ни человек, ни земной мир, жизнь в котором — наказание — временное, пока человек не превратится в праведника, достойного и причастного спасению в ином,

небесном мире. Существование этой спасительной инстанции полагается не разумным распознаением и доказательством, а постулируется из страстного переживания потребности избавиться от страданий и оказаться в человеческом — справедливом и нравственном мире. Признание такой спасительной инстанции является утешением, кстати говоря, нейтрализующим критику и протест в отношении существующего положения дел. И путь к этому избавлению лежит не столько через разумные действия, сколько через организацию переживаний терпеливости, нейтрализации низменных страстей во имя стремления к спасению и любви к Богу.

Вера, вообще говоря, не может быть полностью слепой, свободной от разума — от сомнения и требования объяснений и доказательств. Уже в религиозной мифологии со временем раскрывались потребности и попытки в разумном обосновании, из которых в Греции развилась философия. Тем более это относится к христианской религии, которая развилась как альтернатива античной философии и, стало быть, включает критическую переработку, а то и позитивное использование этой философии. Особенно в разборке с образованными людьми.

**Раннее христианство** охватило прежде всего бедноту и маргиналов, отверженных, а с начала II в. — и римских граждан. Это раннее христианство запрещало работать в государственных учреждениях, участвовать в их делах, что, как замечает Рассел, выражено и Оригеном (185—254). Христиане должны заботиться об управлении «божественным народом», т. е. о церкви. Эта доктрина была пересмотрена после Константина, но равнодушие к мирским вопросам сохранилось. Ориген начал синтез греческой философии и древнееврейского Священного Писания; но кроме философской диалектики о бестелесном мире Троицы в Евангелии есть и свое доказательство, более божественное — через проявления «духа», ибо евангельские пророчества, особенно о Христе, достаточны, чтоб вызвать веру в проявление «силы», в чудеса и знамения. Следы и предпосылки такой веры все еще сохраняются у *людей праведной жизни* (31, с. 343).

Христианство распространилось сначала в городах, а со II—III вв. — в деревнях, до этого косневших в общинах с разными языческими традициями.

*Раннее христианство было антикультурным и выражало протест низовой культуры в отношении к высокорационализированной культуре образованных людей.* Тертуллиан (160—222) специально выступает против культуры и образованности: «Взываю тебя, душа простая и

грубая. Я нуждаюсь в твоём невежестве, ибо нельзя верить в культуру и только культуру... Быть простодушным, а философская культура только мешает. Я не взываю к душе, в школе извращенной и в библиотеках напитанной, в Академии и в греческом портике, все это отрывка культуры» (31, с. 48).

Вместе с тем уже в I в. христиане создавали школы катехуменов для обучения Библии тех, кто вступал в христианскую общину, а затем, в следующем веке — школы катехизиса, дававшие образование повышенного типа для подготовки священнослужителей, а с III в. возникают кафедральные и епископальные школы.

Св. Амвросий, обративший в христианство Августина, отвергает само понятие культуры Цицерона как не соотносимое с идеей божественного творения и новизной догмата о личном спасении (понятие культуры было восстановлено потом лишь в эпоху Возрождения). Несогласие с этим христианским учением — продукт философии. Новизна христианства в том, что креативность человек получил от Бога в акте творения как свободу воли выбрать путь личного спасения, производя себя заново по образу Христа со стимулом личного спасения. **Культура трактуется как личностное произведение.** Христианство акцентирует **неповторимую индивидуальность любого произведения, будь то божественное или человеческое.** Оппозиция природы и культуры, в которой акцентируется учет и распознавание уникальной индивидуальности в антропологии в отличие от натурализма и социологизма, — все это обострилось и прогрессировало в гуманистической тенденции европейской культуры и образования (Возрождение, потом Руссо и т. д.) (см. 22, с.7). С этим связана также оппозиция культуры и цивилизации как совокупности практико-ориентированных подсистем культуры, отрывающихся от философско-мировоззренческого и нравственного уровня рациональности.

## ФИЛОСОФИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ СРЕДНИХ ВЕКОВ (середина V — середина XVII в.)

Теоретическое обоснование христианского мировоззрения как рациональности эпохи Средних веков начинается в ранней патристике (до Никейского собора, т. е. до 325 г.); на этом философско-мировоззренческом фундаменте отцы церкви строили теоретические основы христианского образования. Это были римляне и греки — интеллектуалы с классическим образованием, т. е. с изначальным жалом эпистемы и язычества. Отсюда — *основная оппозиция знания и веры*, колеблющаяся на протяжении всей истории христианской теологии. Греко-римская рациональность, присущая образованным людям, явилась мощной консервативной силой, сохранившей стандарты рационального литературного изложения. В целом, однако, в христианстве вера полагается доминирующей над знанием. И в средневековом образовании первенство отдается обретению веры, которой должно подчиняться знание.

**История средневековой философии захватывает эпоху эллинизма.** *Отцы церкви* — философски и политически образованные греки и римляне — канонизировали Библию и Евангелия во II—VI вв.: *греко-византийские отцы* (Ориген, Григорий Нисский, Дионисий Ареопагит, Максим Исповедник) и *латинские* (Иероним, Амвросий, Августин, Боэций). Образованные люди стали вступать в христианство из-за кризиса культуры полиса и рационалистической философии: Юстин — II в. и далее, Климент Александрийский, затем Ориген. Все они заложили основы христианского богословия и способствовали вовлечению образованных, у которых складывался альтернативный синдром гуманности и нравственности в пику лишенному их государственно-правовому порядку. Распространенная в позднем эллинизме дискредитация рационализма и его благих надежд породила стремление искать соединение философии с религией.

**Отцы церкви ориентировались на непререкаемую истинность Писания и на это же ориентировали образование.** Им свойственно *преобладание нетерпимости* к античной философии и всякому инакомыслию — *фундаментализм*, характерный для этого первого периода средневекового мировоззрения — с V по XI в. Корни нетерпимости обнаруживаются в ожесточенности пророков Иеремии и Иезекииля против идолопоклонства и упорствования в нем евреев: «Господь вещает: «За то и я стану действовать с яростью: не пожалеет око Мое, и не помилую; и хотя бы они взывали в уши Мои громким голосом, не услышу их» (Иез. 8 — конец). «Именно эти пророки были твор-

цами идеи, что все религии, кроме одной, нечестивы и что Господь карает идолопоклонство. Все пророки были яркими националистами и ожидали того дня, когда Господь истребит всех язычников» (31, с. 326.). Как только христианство стало государственной религией — в IV в. н. э. — тут же появился «антисемитизм в его средневековой форме, внешне как выражение христианского рвения» (там же, с. 341). Нетерпимость — признак закрытости этой мировоззренческой системы.

Миланский эдикт Константина 313 г. легализовал христианство наряду с другими культами. У христиан допускалась и частная собственность, которая уже к V в. весьма накопилась. Однако тут же началось превращение христианства в господствующую государственную идеологию, а именно епископ из Северной Африки попросил Константина направить войска для жестокого подавления ереси донатистов. Потом Никейский собор 325 г. запретил ересь Ария, хотя Константин и его сын Констанций были на ее стороне. Юлиан — родственник и враг Константина (захватившего престол — через убийство его отца, а затем брата), этот «Отступник» тяготел к философам-язычникам, тайно посылал человека для ознакомления с их лекциями, запретил христианам преподавать в школах, отчего в Александрии произошел христианский погром. В IV в. в Александрии сожгли храм Сераписа, а в 415 г. по наущению св. Кирилла толпа христианских фанатиков произвела ряд еврейских погромов, а затем зверски убила женщину-математика Ипатию, придерживавшуюся неоплатонизма.. **Церковь отказалась от всякой терпимости** и преследовала не только язычников, но и еретиков — т. е. своих предшественников, ранних христиан, используя государство: чиновников, доносчиков, солдат. Св. Кирилл яростно выступал против патриарха Константинополя Нестория, который утверждал, что Мария — не «Матерь Божья», а мать человеческого лица, а божественное лицо вообще не имело матери. Собор в Эфесе, спешно собранный под председательством Кирилла, осудил Нестория как еретика и отправил в ссылку (см. 33, с. 179).

**Образование и педагогика в Средние века** мало изучены: мало сведений, в чем, по-видимому, сказывается негативизм Нового времени к культуре Средних веков, к которому в России после революции добавился негативизм марксистско-ленинской философии и педагогики.

Разрыв с античной культурой (философией, образованием и др.) и баланс в сторону веры происходил в двух вариантах: 1) западный вариант — меньше радикализма против античной философии с по-



зитивным использованием ее источников в аргументации доктрины и в образовании; 2) восточный — большой негативизм к античной философии, использование ее лишь как предмета критики. *В западной традиции было больше внимания к педагогике*, на Востоке же после эпохи отцов церкви обсуждение учебно-воспитательных вопросов постепенно уходит из религиозной литературы, оставляя все больше места слепой вере и догматическому заучиванию (3, т. 1, с. 9).

Отцы церкви теоретически систематизировали христианство, выработали канон веры как основания рациональности новой эпохи, которая обусловила становление новой, средневековой культуры через соразмерение с прежней античной рациональностью — в отличие от ее радикального отрицания и антикультурности ранних христиан. Наиболее влиятельным, в том числе и в образовании, был **синтез, произведенный в V в. Августином**, опиравшимся на платонизм — исходя из Аристотеля, реинтерпретированного в духе схоластики (т. е. лишенного эмпиризма), вплоть до становления **нового синтеза — Фомы в XIII в.**, который лег в основу второго — схоластического периода христианского мировоззрения, что сказалось и в образовании.

**Св. Августин (354—430)** — в православии — «блаженный» — один из главных отцов-основателей христианской *теологии* как теоретической основы христианского мировоззрения, которое внедрялось в образовании. Его главный конек — **центрация онтологии на антропологии**, иначе говоря, на понимании мира в духе антропоморфизма. Бог (Св. Троица) как персонифицированное начало мира: *Бог Отец*, творящий мир из ничего (ибо, в отличие от платонического творческого начала, у Бога не было предпосылок, ограничивающих его абсолютность, не было «раньше», ибо время создается лишь как атрибут сотворенного, изменчивого мира). Эйнштейн также не мыслил время вне материи, которую, однако, не считал сотворенной; *Бог Святой Дух* (обладатель ценностей и принципов, которыми руководствуется творение, — напоминает «мир идей» Платона (Ницше: «христианство есть платонизм для народа» — в отличие, например, от изысканного неоплатонизма); *Бог Сын*, осуществляющий контроль над сотворенным миром, отслеживание и воспроизведение нормы. В этом членении можно обнаружить нечто, напоминающее парадигму проектной и управленческой деятельности человека. Тьерри Шартрский (XII в.) сопоставлял Св. Духа с платоновской Мировой Душой, т. е. целевой причиной — набором ценностей, которым руководствовался Отец как сила, творящая материальный

мир, — условие реализации Духа (без чего он оставался бы внутренней потенцией, согласно Аристотелю, а затем — Фоме), Сын — божественная мудрость — формальная причина, спасающая отпущенный — «тварный» мир, т. е. поднимающая его образ до требований Св. Духа и Творца (32, с. 104—105).

**Принципы онтологии** (учения о мире): 1) конечность мира, его творение Богом — *креационизм*, в отличие от Аристотеля и других античных теоретиков, считавших мир бесконечным; 2) *телеология*: подчинение мировых процессов и людских дел божественной цели и воле; 3) *бессмертие души* как основа этической доктрины греха и *спасения* через отрешение от интересов земной жизни; *свобода воли* человека как основа его вины и ответственности. Гносеологический принцип подчинения знания («естественного разума», т. е. разума, опирающегося на эмпирию) вере, т. е. авторитету откровения, содержащегося в Ветхом и Новом Заветах. Преобладание нетерпимости к инакомыслию. Эти принципы составляли теоретические основы учения о нравственности, которая преподавалась и воспитывалась в процессе образования.

Особенность онтологии Августина — **антропоморфизм**, который состоит уже в том, что он центрировал ее на антропологии, а последнюю на анализе человеческой души, в который он, правда, внес существенный вклад. Августин специально обосновывал наличие у человеческой души свободы, которую он связывает не с разумом, а с волей как особым началом. Он первый зачинатель философского анализа оппозиции воли и разума, самостоятельности воли, недооцененной Сократом. Разум понимает благо, но воля может отвергать это благо, если она погрязает в низменных страстях чувственного мира. Таков первородный грех — коренная порча Адама и Евы: важнейшая негативная и притом неискоренимая характеристика образа человека, задействованного в трактовке человека в образовании. Влечение к самостоятельному познанию добра и зла есть вожделение несправедливой гордыни с потерей руководящей вертикали, духовного долга перед Богом, эгоизм, самолюбие — источник всех зол. В отличие от блага, порождаемого любовью к Богу и через нее — к человеку.

Если не допустить свободу волевого выбора, тогда кто виноват в том, что человек согрешил? Тот, кто создал душу, — Бог? Августин в своем сочинении «О свободном решении» разработал очень важную для всей схоластики теорию того, что Лейбниц назвал теодицеей: тео — Бог, а дицея — оправдание Бога, чтобы его не винули за человеческие грехи. Речь, однако, идет не только о защите Бога, но и

о возможности вменения вины и ответственности человеку: сказать, что Бог виноват, означает, что человеку не присущ грех и ответственность за него в первую очередь перед Богом, его заповедями. И права тогда нет, потому что нет умысла, проступка и ответственности перед законом. Августин опирается на Послания ап. Павла, где говорится, что Адам совершил грех по своей воле: предпочел нечто низшее послушанию и любви к Богу. Сам выбрал — и поэтому виноват в совершении греха. Августин понимал, что без свободы выбора нет греха, нет вины и ответственности, и, следовательно, по существу, нет ни религии, ни морали, ни права, а значит, нет и общества — особенно, добавим, в смысле расширенного общественного порядка — цивилизованного общества. Однако, как заметил И. Дерболав (один из главных теоретиков педагогической антропологии XX в.), по Августину, «свою заслугу и свободу», в отличие от греха, «христианин мыслит как *dona dei*», т. е. как подаренную Богом. Но подаренная свобода — не твоя и достигнута не тобой. При этом можно обнаружить также и парадоксальное разделение между свободой творить добро, которая идет от Бога, и свободой творить зло, которая только и принадлежит человеку (25, с. 466), против чего, однако, выступал Абельяр еще в XI в.

Наконец, **гносеология**, разработанная Августином как учение о познании Бога на основе страстного желания личного спасения и переживания величия и милосердия Спасителя. Гносеология также покоится на антропологии: главная загадка — не космос, а мы сами как конечные Я в их индивидуальности. Плотин также искал истину во внутреннем мире души, но не конкретно в себе (который должен стыдиться, что живет в этой ничтожной телесной маске). Августин, напротив, обращается к своему телу, которое «хочет» земных благ, вступая в конфликт с устремленностью к Богу. Это разрешается не на основе знания собственных хотений и земного мира, а на основе возможно более полного отречения от своей воли как заведомо дурной в пользу воли Бога. Похоже, познание здесь как-то подчиняется любви. Истина воли любви к Богу важнее всех истин о мире. Волю Бога можно освоить не путем познания Бога, а через воспитание в себе любви к нему, с отрешением от низменных страстей, и это есть *руководящий принцип образования* (см. 3, т. 1, с. 19). Это и естественно, поскольку эта любовь есть основа моего личного спасения как цели жизни, которой должно служить образование. Любовь основывается не столько на знании (хотя Кант скажет, что для того, чтобы любить кого-то, нужно его знать), сколько на переживаниях души, влекущих иллюминацию или озарение (откровение и т. п.), утверж-

дающее существование Бога как всемогущего спасителя. Этот подход был еще у евреев. Рассел: согласно Книге Иеремии, евреи отказывались отступать от прежней языческой веры, «потому что тогда мы были сыты и счастливы и беды не видели» (31, с. 326); разум, применяемый правильно, доказывает действительность таких сущностей, как Бог, бессмертие и свобода воли, но боговдохновенность Св. Писания доказывается тем, что пророки предсказали пришествие мессии на основании чудес и того благотворного воздействия, которое вера оказывает на жизнь верующих (последнее и сейчас проблематизируется в спорах об отношении религии и образования). Вплоть до Возрождения не было ни одного христианского философа, который не принимал бы этих аргументов (там же, с. 343).

Что-то вроде доказательств или аргументов в пользу существования Бога у Августина: отыскание черт совершенства в мире, которые якобы предполагают их Творца. Как в таком случае быть с несовершенствами и злом? Их следует считать эфемерными отклонениями — ср. Боэций: может ли Бог творить зло? Нет. Поэтому зло есть ничто, ибо Бог может творить все (там же, с. 386). Другое доказательство — «согласие человечества», если исключить людей с извращенной природой. Третье — Бог есть чистое благо само по себе, позволяющее отличить, что лучше и что хуже. Все это не доказывает реальность Бога как фактора, объясняющего космос и человека. Это доказывает наличие в сознании части людей веры в существование сверхъестественного источника добра и спасения.

Теоретические и ценностные основы средневековой педагогики на Западе заложил Аврелий Августин, который проанализировал важнейшие теоретические понятия и оппозиции в понимании образования и в их свете основные проблемы учебно-воспитательной практики.

Роль системы образования в культуре — «служанка богословия» и инструмент церкви. Цель — формирование человека веры, которая подчиняет знание. Содержание образования — с ним связан спор о роли философии и светских наук. На грани исключения этих дисциплин или, во всяком случае, знаний, опасных для религии: **Тертуллиан** (160—222) отрицал не только эти науки, но и вообще образование. Первый папа — **Григорий Великий** (VI в.) допускал изучение только текстов Св. Писания (это папа, «направляемый ученым невежеством и наделенный ненаучной мудростью» — так о нем отзывался св. **Бенедикт**, который основал в 500 г. монастырь в Монте-Кассино (31, с. 400). В этот век, в 529 г. Юстиниан закрыл Академию Платона.

В отличие от указанных крайностей, Августин **разработал баланс взаимоотношения религии и философии, правда колеблющийся** (каковым он и был на всем протяжении Средневековья). Св. Амвросий раскрыл ему роль философии (типа Платона): в интерпретации Священного Писания: философия стремится к мудрости, раскрывающей мир нетелесных сущностей. Образовательный идеал Августина — «выслеживание истины» путем отрешения от оков чувственного знания к созерцанию божественной сути и красоты мира через углубление в себя, инсайты внутреннего знания. Последнее раскрывается через самоанализ и отрешение от замутняющей, греховной чувственности, отвращающей от восхождения к Богу как источнику истины и добродетели. Путь к истинной вере лежит через самоочищение от дурных страстей. Но для этого нужно воспитание дисциплины мысли и ориентация в знаниях о мире и жизни — овладение семью свободными искусствами — соответственно он разрабатывает «энциклопедию» как предмет и программу обучения: это знание — долг божественного образования, ибо мудрость достигается через постижение конечного порядка, его обобщения в философии, а эти науки обосновывают «вход» в философию». Философия — источник мудрости, в отличие от риторики как элегантности речи. Новизна этой «энциклопедии» — ее подчинение особой «христианской науке» («О христианской науке», см. 3, т. 1, с. 141—152). Не подражать Антонию, великому египетскому иноку, «о котором рассказывают, будто он вовсе без науки, по одной наслышке, знал все Писания на память и при помощи одного здравого размышления совершенно разумел оное». Это чудо, так же как и то, что «апостолы, по сошествии Св. Духа, в одно мгновение, не учась, заговорили языками всех народов» — такое чудо не для обычных людей, которые должны учиться у знающих людей, через которых Бог сообщает свое Слово» (там же, с. 141).

«Если так называемые философы, особенно платоники, как-нибудь случайно сказали что-либо истинное и сообразное с нашей религией, то такого учения мы должны требовать от них, как от незаконных владетелей, а не бояться его... Науки языческие заключают в себе не одни только пустые и суеверные вымыслы, предлагают не одно тяжелое бремя бесполезного труда, — чего должен отвращаться и убегать каждый из нас, оставляющий общества языческие и последующий Христу, — но содержат в себе и благородные познания, весьма благоприятные пользе истины, содержат и некоторые правила нравственные, весьма благопотребные, и немалое число истин, относящихся к почитанию единого Бога. Все сие, лучшее в

учении язычников, есть как бы серебро и золото, не сотворенное ими самими, а только ископанное, так сказать, в рудниках Божественного, всеисполняющего Провидения, — есть драгоценность, злоупотребляемая ими на служение демонам, которую, однако, Христианин, мысленно чуждаясь опасного в других случаях сообщения с язычниками, должен исторгать у них для пользы Евангелия» (3, т. 1, с. 150—151).

Однако в более позднем варианте этой работы (396) устанавливается *другой баланс*: философия — уже не «вход» в видение Бога и не интегративный принцип образования, а подчинена экзегезису Писания. Ее роль и сущность — литературная и текстуальная практика экзегезиса, толкования Писания. Культура — как литературная и текстуальная практика, сфокусированная на Библии и ориентированная на проповедь. Философская парадигма культурной устремленности замещается риторической и литературной парадигмой как инструментом теологии (Philosophy of Education/ An Enciclopedia/ N.Y., 1996, p. 41).

В обучении использовалась *литература*. Сочинения латинских отцов церкви, особенно Августина. Из языческих мыслителей — Цицерон, Сенека. «Энциклопедии» эпохи эллинизма — Варрон, «Естественная история» Плиния, которые все более подрабатывались в учебных целях. Неоплатоник Марциан Капелла (V в.) «О бракосочетании Меркурия (Гермес, Знание) и Филологии» с изложением «энциклопедии» — 7 свободных искусств, составляющих школьную программу и источник аллегорических образов.

**Кассиодор** (ок. 477 — ок. 570) «Наставление в науках божественных и светских» с акцентом необходимости интеллектуальной деятельности как составной части христианской культуры — и общего образования для понимания Писания, — просветитель, организовал монастырь «Виварий», заложивший начало переписки и комментирования книг в монастырях как центрах средневекового образования. Составление энциклопедий с тенденцией к систематизации типа «Трактата о природе вещей» монаха Бэды Достопочтенного (VIII в.) или сочинения Рабана Мавра (IX в.) «De universe». В передаче античного наследия особую роль сыграл **Боэций** (480—525), осуществивший переводы на латынь логических сочинений Аристотеля: «Категории» и «Об истоковании» (обе аналитики, «Топика», «О софистических опровержениях» — стали известными лишь в XII в.), «Введение» Порфирия плюс комментарии и работы самого Боэция, особенно о квадривии с адаптацией к новой исторической обстановке. Многое из античной литературы содержалось и у других

отцов церкви. Наследование Античности было в общем довольно скудным. В том числе вследствие падения образованности особенно в позднем эллинизме и вследствие также негативизма церкви, стремившейся заменить дух античной гражданственности христианским благочестием и научением праведной жизни — руководящий принцип воспитания в школе.

По мере завоевания новых территорий к этому добавляется задача передачи культуры христианства другим народам. С этим связано обучение **латыни как языка общения между народами**, которая в школьной зубрежке усваивалась примитивно, но вместе с тем становилась **языком теоретического мышления**. Отсюда — приоритет тривиума — грамматики, логики и диалектики. Все это было важно и для подготовки проповедников. В начальной школе (с 7 до 12 лет) — чтение и заучивание Псалтири, примитивная арифметика календаря и праздников, пение. В средней школе семичастный канон. Геометрия — в связи с описанием Земли и географией. Бестиарии — средневековые нравоучительные трактаты с иносказательным употреблением названий животных (в том числе мифических).

Высшее образование (с 18 лет) давалось софистами и риторам только в больших городах, как, например, своего рода университет в Константинополе. Патриаршие и монастырские школы готовили к религиозному поприщу.

Философскую рациональность вытесняет символический и тропный язык с характерными мифологическими переносами нравственных представлений на природу; приверженность к чудесному.

**Представления о ребенке в Средние века. Выдержка из книги Боуэна (53).** Не было никакой эмбриологической теории для объяснения происхождения индивида; церковь знала библейскую интерпретацию Евы как матери человечества, которая несла в своем теле семя всех будущих поколений, и, таким образом, поскольку в утробе представлено все человечество, каждый испорчен первородным грехом. В XVIII в. — более приемлемая версия: каждое поколение содержится как семя внутри семени его прародителей. Характер нельзя понять ни из яйца, ни из спермы, и не было никакой генетической теории; верили (р. 185), что яйцо есть вся личность, а сперма не более чем «оплодотворяет» его. Оплодотворенное яйцо вступает в опасную беременность в матке. Дьяволов много, и они могут легко проникать в материнскую брюшину и заражать ребенка маразмом и изнурительными болезнями. Пренатальное развитие личности объяснялось соответственно теории Аристотеля: душа становится ин-

дивидуализированной в различных аспектах, главным образом вегетативном (или аппетитивном), аффективном и интеллективном. На душу темно представимыми путями влияют «соки» тела, а именно черная желчь, красная желчь, кровь и флегма, которые во взаимно смешанных пропорциях дают рост четырем «комплексиям» — холерик, флегматик, меланхолик и сангвиник, соответственно относящимся к доминирующим качествам темперамента — возбудимости, хладнокровию, задумчивости и независимости. Все 4 представлены в каждой личности, но их различная смесь производит индивидуальные различия. В течение беременности и постнатальной жизни ребенок восприимчив к материнским влияниям: настроения, болезни, установки даже и близких людей легко усваиваются утробным плодом и новорожденным. Матерям советовали не кормить грудью новорожденного в течение первых трех дней, ибо это вредит пищеварению. Материнское молоко рассматривалось как причастное к характеристикам персональности и, более того, как более полезное мальчикам, чем девочкам. Если у матери нет молока, важно найти кормилицу с правильной личностью и темпераментом, так как они будут передаваться через ее молоко. Кормление грудью — длительное, а для отнимания мазать соски горчицей, что начиналось при первом зубе. С этой теорией кормления грудью ассоциировалось опасение «неестественного» рефлекса сосания, которое, согласно верованию, должно обуславливаться мембраной, держащей язык на уровне рта. Если родители были в состоянии, то вызывали хирурга, чтобы прорезать эту мембрану в первые три дня; в другом случае они или акушерка должны были сжимать ее ногтями большого и указательного пальцев. Большую заботу проявляли для предупреждения ребенка от возвращения к эмбриональной позиции путем пеленания его длинными повязками к плоской доске, тогда как голова связывалась *sercle* (вокруг), чтобы получился стильный длинный, продолговатый череп. В таком завернутом виде ребенок представлен у Коменуса. (р. 186). Руки освобождались после 3—4 недель жизни, а все тело — между 9—12 месяцами.

На деле была плохо развитая концепция стадий детства, даже если Коменус признавал отрезки развития в школе *Infansy*, они выглядели как несовершенные версии взрослости (зрелого возраста), которые родители и педагоги должны были корректировать так быстро, как это возможно; во всех аспектах модель взрослого превосходила ребенка. Постоянным спутником детства был страх наказания, и максима «пожалеешь розги, испортишь ребенка» была универсальной. Мало детей ходило в школу, большинство работало на



полях и в мастерских, а с прогрессом века — на фабриках и шахтах без всякого обучения. Половина французов в середине XVIII в. не доживала до 15-го дня рождения.

### **Характерные особенности методов учебно-воспитательной практики**

Эти методы обусловлены некоторым возвратом христианства к низовой культуре, уходящей к первобытной общинности, в которой мировоззрение не обосновывалось сознательно-теоретически, а стихийно складывалось как непоколебимая вера, *во-первых, на базе жизненных переживаний индивидов и, во-вторых, в контексте гемайншафта* — непосредственной общины, в которой люди чувствуют «локоть, запах и пот друг друга» (Поппер). Это и способствует **вере без контроля разума**. Мировоззренческие смыслообразы освящались как непоколебимые установления предков — страх перед непроясняемыми перспективами рождал боязнь «прометеевских» дерзаний, опасение нарушить установления предков как божественные. Плюс взаимовлияние в тесной общине. По М. Веберу — это *ценностная* рациональность, абсолютизирующая определенные ценности и выполняющая их требования вопреки разумно выявляемой жизненной полезности или вреду. Табу и запрет на критику. Другой источник такого рода методов — влияние деспотических жреческих культур в эпоху межкультурных взаимодействий.

Отличия христианского мировоззрения от язычества — его соизмерение с уже установившимися новыми *целерациональными* подходами и структурами высокой культуры и цивилизации, с такими реалиями, как философская эпистема, государство, право, торговля, искусство и т. д., а также альтернативность политико-правовому формализму и утверждение ценности личности как особой целостности, таящей в себе постижение Бога.

Важной особенностью и преимуществом христианского образования является мировоззренческое воспитание с самого детства, в отличие от современной светской школы, как правило не обучающей философии, хотя в последнее время во многих странах довольно плодотворно преподается «философия для детей». Основа средневекового мировоззрения — постижение Бога, но не через его познание, а через нужные *переживания* с повторением имени Бога как предпосылки религиозности. Исходным Августин считает переживание «**страха Божия**» (*Августин. О христианской науке*) (3, т. 1, с. 142).

Воспитательная роль страха и наказания, пожалуй, связана с трактовкой природы человека, в которой уже с рождения заложено

жено зло, как это явствует из 1-й книги «Исповеди» Августина: «И если «я зачат в беззаконии, и во грехах питала меня мать моя во чреве» (Пс. 50:7), то... где и когда я был невинным?» (1, с. 60). То, что Августин у младенца характеризует как грехи, скорее относится к проявлениям бессознательных влечений к утолению голода, к вниманию взрослых и т. д., а не к какой-то его злобной природе. По Августину, однако, искоренение такой греховности требует наказаний.

Через страх Божий достигается переживание **благочестия**: сделаться кротким, не противоречить Писанию, когда оно обличает наши пороки или (в других случаях) — **когда Писание непонятно — думать и верить, что оно, хотя иногда темное для нас, лучше и мудрее всех мудрствований наших** (3, т. 1, с. 142). (Выделено мной. — В.П.)

3-й фактор — **знание**, которое располагает человека плакать о самом себе, но чтобы не впасть в отчаяние — в молитвах (возможно, более часто повторяемых) испрашивать себе утешение Божественной помощи, которая поставляется на 4 ступени — степени (переживания) **силы и крепости веры** и т. д.

**Иоанн Златоуст** (350—407) в Византии, к которой примыкали вера и образование в России, утверждал, что страх Божий — лучший воспитатель ребенка. Страх следует сопровождать все более страшными рассказами из Библии, из которых ребенок должен усвоить, что невозможно скрыть что-либо от Бога, «ибо он видит все и даже то, что совершается скрытно. И если одно только это правило сможешь посадить в душе ребенка, не будет у тебя нужды в воспитателе, ибо этот страх перед Богом лучше всякого другого страха представится ребенку и потрясет его душу» (там же, с. 185). Это, однако, должно сопровождаться наказаниями: «Ударами же не злоупотребляй», ибо он приучится к ним и «приучится презирать это, тогда все потеряно. Но пусть все время боится побоев... да не подвергнется им»... Пусть он думает, что будет наказан и не наказывается, дабы не погас страх, пусть остается он [страх] как растущее и все шипы сожигающее пламя. Как широкая и острая мотыга, проникающая в самую глубину» (О тщеславии и о том, как должно родителям воспитывать детей (там же, с. 182). Это в духе упоминаемых Платоном скотоводческих племен, которые, завоевав земледельцев, применяют к ним методы дисциплинирования своего скота.

Внушение страха Божия и расчета на награду за праведное поведение сохраняется и у Коменского, хотя и с тенденцией ослабить наказание. Кстати сказать, оно сохраняется в недавно написанном учебнике православной культуры А. Кураева.

Палочный режим в школах. Страх следует дозировать, постепенно сообщая ребенку все более страшные рассказы из Библии (там же, с. 187).

Далее Иоанн говорит о таких методах, как постоянная молитва: «молиться, и ночью, насколько это для него возможно, бодрствовать в молитве» (3, т. 1, с. 193), — бесконечное повторение усиливает суггестию, Пост и восхваление жизни аскета как средство укрощения греховных влечений. Переживание покаяния и исповедь, пение псалмов, особенно коллективное, в котором взаимное влияние усиливает переживания братской общности, обращенной к Единому.

М. Бубер подчеркивает, что переживание такого рода братской общности составляет важнейшее непосредственное основание становления веры. Заметим, что прочность первобытной веры обусловлена гемайншафтом с его повторяющимися коллективными ритуалами. Суггестивная роль такого рода коллективизма особенно действенна в монастырских (и других) орденах, опирающихся на братскую общность, к тому же усиленную намеренной изоляцией от мирской среды, — и все это закрепляется обетами, клятвами и ритуалами.

Все эти принципы и приемы действовали и в школьном обучении. Методы чтения, заучивания, повторения и принятия на веру до (а то и без) понимания смысла. Метод индоктринации как псевдообъяснения тех или иных утверждений из более общих установлений, однако с уходом от анализа обоснованности последних или даже с запретом такого анализа, как в вышеприведенном назидании Августина: «...думать и верить, что Писание, хотя иногда темное для нас, лучше и мудрее всех мудрствований наших». Исключение знаний, опасных для веры.

**Закрытие в 529 г. последних языческих школ Юстинианом** «было не только политической акцией, но и симптомом заката языческой культуры. Открытие новых школ, церковных форм обучения означало мучительное рождение из недр язычества новой культуры. Вплоть до XIII в., когда начинается формирование университетов, школы были монастырскими (при аббатствах), епископальными (при кафедральных соборах) и придворными («паллациум»). Школы при монастырях и аббатствах были в период варварских нашествий чем-то вроде убежищ и хранилищ памятников классической культуры, мест изготовления списков: епископальные школы были местом преимущественно начального обучения. Однако наибольшее оживление вносили придворные школы. Директором одной из таких школ был Алкуин Йоркский, советник короля по вопросам культуры и образования» (32, с. 86).

«Ранняя европейская христианская культура зародилась главным образом в монастырях; при этом в VI—VII вв. она испытывала влияние ирландских и англосаксонских монахов-богословов» (26, с. 423).

Как отмечает Б. Рассел, монашеское движение стихийно зародилось в Египте и в Сирии в начале IV в., а с середины этого века взято под руководство церковью (чтобы прекратить шедшую от него смуту, сепаратистскую поддержку своих епископов и отличить истинных аскетов от тех, кто просто искал какой-нибудь приют). В середине века церковь перенесла монашеское движение на Запад. Вначале большинство монахов не трудились, ничего не читали, кроме того, что предписывалось религией. Св. Иероним взял в пустыню свою библиотеку, но позднее признал это грехом. В 520 г. св. Бенедикт основал монастырь Монте-Кассино с «бенедиктинским уставом», ограничивающим аскетическое рвение. В более поздние времена бенедиктинцы прославились ученостью и библиотекой, также — и многие монастыри, собиравшие, переписывавшие и комментировавшие книги (31, с. 391—394).

Из «Педагогики народов мира»: с V в. Нидерланды входили в королевство франков — тевтонов, завоевавших в IV в. западную часть Римской империи. Они приняли христианство и пытались обратить в эту веру другие народы, для чего требовались монахи, обученные в кафедральных и монастырских школах.

Священники должны были помогать больным и бедным и оказывать ритуальные услуги. Им помогали монахи, поддерживая веру мирян всевозможными практическими действиями. Монахи осваивали невозделанные земли, строили плотины и выполняли ручную разную работу, чтобы показать мирянам пример христианского смирения. К этому их готовили монастырские школы. В кафедральных и монастырских школах обучение с 7 до 12 лет: учили петь религиозные гимны, читать отрывки из Библии, переписывать книги, исчислять время праздников. В кафедральных школах, появившихся в VI—VII вв., учили латыни — языку церкви, который должен объединять население. Это давало возможности продвижения по службе. Отдельные ученики изучали философию, теологию, право (26, с. 235).

Грамотность: в 1000 г. 1% умел читать. Для обращения в веру учили языку церкви — латыни, но с малыми результатами. «Голландцы сопротивлялись французской оккупации и плохо поддавались христианизации. Христианские обычаи и праздники оязычивались, поскольку прививались через их наложение на языческие» (там же, с. 236).

До XII в. «Англия заметно отставала в формировании городской культуры по сравнению с Северной Италией и Нидерландами» (26, с. 72).

**Сдвиг в культуре** может идти не только сверху, от изменения мировоззрения как рациональности эпохи, а, согласно обобщению Фуко (в «Археологии знания»), может предваряться собственными изменениями практик культуры — политических, юридических, экономических, медицинских и др. В этом духе Рассел рассматривает позитивную роль «темных веков» как подготовивших к VIII—IX вв. поворот к прогрессу Европы с 1000 до 1914 г.

Греко-римское язычество на Западе не знало того двойного долга, которым христиане с самого начала были обязаны Богу и кесарю, или, выражая ту же мысль языком политики, церкви и государству.

*Проблемы, вытекающие из этого двойного долга, в большинстве своем были разрешены еще до того, как философы выработали необходимые теории.* Процесс этот прошел **два этапа**: первый **отеческий период** — до падения Западной империи и **второй («темный»)** — после него. Деятельность многих поколений епископов, высшей точкой которой была деятельность св. Амвросия, заложила основу для политической философии св. Августина. Затем имели место варварские нашествия, которые открыли собой длительную полосу хаоса и растущего невежества. Период от Боэция до св. Ансельма, охватывающий свыше пяти столетий, дал лишь одного выдающегося философа — Иоанна Скота... «Несмотря на отсутствие философов, этот период отнюдь не принадлежал к числу тех, в течение которых не происходило никакого умственного развития. Хаос выдвинул *неотложные практические проблемы, которые были разрешены с помощью учреждений и методов мышления*, господствовавших в схоластической философии; важное значение они сохраняют в значительной мере и для нашего времени. Эти учреждения и методы *не были привнесены в мир теоретиками, а созданы практиками в пылу борьбы*» (31, с. 322).

В общем, **во второй, «темный» период** происходило преодоление варварских завоеваний в сочетании с миссионерской деятельностью и обращением в христианство лангобардов, опустошавших Южную Италию, датчан и норманнов — все это характеризует Францию, Англию, Сицилию и Италию и др. Очевидно, что вся эта деятельность стимулировала развитие религиозного образования и его институций, особенно монастырей, где осуществлялось сохранение и накопление знаний и книг, опыта их перевода и комментирования и преподавания в монастырских школах.

**Каролингское возрождение** — сдвиг в образовании в IX в., который имел за собой **сдвиг в культуре**. Вместе с тем к X в. все больше дает о себе знать обмирщение и моральная дискредитация церкви, сползающей к коррупции — симонии (торговле церковными должностями), а также к другим грехам, характерным для мирского населения (см. 36, с. 122—126). Как пишет Рассел, монастыри характеризовались огромным богатством и распутным образом жизни (31, с. 427). В 910 г. в монастыре Клюни (Бургундия) зарождается *движение за «моральную реформу церкви»* (там же, с. 322), которое охватило и другие монастыри. Ввели жесткие уставы. Григорий VI «купил титул папы, чтобы бороться с симонией» (там же, с. 431).

Григорий VII способствовал *утверждению celibата ради* исключения наследования церковных должностей. Предпочтение неженатым священникам оказывали и миряне, которых подстрекал Григорий (там же).

## СХОЛАСТИКА И ЕЕ СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ФОМОЙ АКВИНСКИМ

В IX в. намечаются **изменения на уровне мировоззрения**, дальнейшим последствием которых явилась **схоластика**. Первый значительный шаг к этой новой фазе рациональности эпохи совершил **Иоанн Скот Эриугена** (810—877). Он выступил за *рационализацию теологии*: «авторитет рождается от истинного разума, но разум никогда не рождается от авторитета» (36, с. 112). По-видимому, предпосылкой становления схоластики явилось критическое осмысление неудачного опыта убеждения иноверцев, которое не взывало к разумному обоснованию религиозных авторитетов. Рационализация есть существенный сдвиг в теологии как основе рациональности эпохи, сдвиг, который в конце концов привел к реформации церкви в XVI в.

В отличие от Августина схоластика выдвигает программу рационализации теологии — *обоснование единства веры и разума*. Согласно Эриугене, «истинная философия есть истинная религия, и обратно, истинная религия есть истинная философия» (там же). Разум базируется на «свободных искусствах», на их наиболее философской части — диалектике. Она есть логика как наука о правильном мышлении и вместе с тем учение о наиболее общих принципах и свойствах бытия.

Логический аспект диалектики состоит в учении о решающей роли общих понятий в познавательной деятельности, вместе с тем взаимодействие общего и единичного как-то соотносится с познаваемыми объектами и постольку выходит к проблемам онтологии. Самый примитивный ход состоит в понимании категорий общего и единичного как существующих в мире наподобие особых бестелесных «предметов», не зависящих от познающего человеческого ума (вроде идей Платона, «лапы вообще» и т. п.). Индивиды существуют лишь в силу своего приобщения к виду, а вид — к роду. Таким образом, онтологическое толкование диалектики берет верх над ее логическим содержанием. Эта онтологизация отвлеченных понятий затем получила название **реализма**. Бог интерпретируется как исходная универсалия, которая творит мир и познается в этом мире *не через внутреннюю интуицию праведника*, отрешившегося от мира, а через теофании (богоявления). Это — отход от августинианского познания Бога, определяемого верой, хотя Иоанн сохраняет и этот путь через самопознание, вышелушивающее в человеке приверженность к Богу. В сущности, для постижения Бога равно необходимо и познание сотворенного мира. В отличие от Августина, оппозиция знания и веры интерпретируется как их равнозначность.

Заметим, что все это ведет к тому, что «свободные искусства», в их числе логика как онтология, т. е. философия, трактуются *не просто* как инструменты (служанки) теологии (толкования Писания — как у Августина), а как *самостоятельные дисциплины*. «Диалектика» стала первой философской дисциплиной, отделившейся от теологии, и к ней же сместился семичастный канон (36, с. 134).

Этот сдвиг к признанию равнозначности знания и веры был существенно обусловлен арабоязычной философией, особенно такими ее представителями, как **Фараби** (870—950) и **Ибн Сина** (980—1137) и др. Они развили учение о *двойственности истины*: наряду с истинами откровения допускаются альтернативные истины естественного разума, опирающегося на опыт, в котором не видно оснований для тезисов о сотворенности мира и его конечности в пространстве и времени; естественный разум говорит о наличии собственных законов и активности наблюдаемых вещей, материи, не соответствующих каким-либо целям; а также утверждает смертность души и др. Учение о **двойственности истины** сыграло значительную роль для развития предпосылок научного знания, их проникновения в содержание образования.

**Аверроэс (Ибн Рушд; 1126—1198)**; от него в Европу проникают такого рода взгляды, а также важнейшие сочинения Аристотеля и произведения других античных философов, которые отсутствовали в Европе с VI—VII вв. Об Аверроэсе говорили: «Аристотель объяснил все, а он объяснил Аристотеля».

Однако подобные проблемы начали обсуждаться в Европе уже в схоластике, развивавшейся с XI—XII вв. В X в. Герберт (папа Сильвестр II — ум. 1003), опираясь на арабские источники, разрабатывает квадривиум как систему дисциплин, ориентированных на опыт и интегрируемых на основе математики (с арабскими цифрами). Таким образом, эти **сдвиги в мировоззрении в Новое время повлекли инновационный поворот в содержании образования**, — подобная трактовка повышает роль научных знаний, проникает и в кафедральные, церковные школы и становится все более конкретной в дальнейших дискуссиях схоластической философии (см. 36, с. 121).

**Беренгарий Турский** (ум. в 1088) и др. заострили решение основной оппозиции средневековой философии в пользу разума, т. е. в сторону рационализма. Беренгарий стремился к рациональной интерпретации обряда причащения и раскрывает в нем противоречие: если субстанции хлеб и вино трансформируются в тело и кровь, то каким образом вкус, видимая форма, цвет остаются неизменными? Во время причастия эти субстанции соединяются сверхъестествен-



ным образом. Иначе тело Христа давно было бы съедено. Так что обряд причащения следует понимать скорее *символически*, чем буквально (см. 36, с. 134).

Подобный рационалистический анализ вызвал сильную реакцию кардинала **Петра Дамиани** (1007—1072) в духе Тертуллиана: неправомерно оправдывать догматы веры перед разумом, они теряют характер веры. (Мы, со своей стороны, заметим, что вера приобретает надежный характер через оправдание разумом.) Поэтому такого рода рационалистическую диалектику следует отвергнуть или же подчинить оправданию веры. Это сходно с официальной позицией, однако и неудобно из-за примитивной прямолинейности. Умеренная позиция разработана **Ансельмом Кентерберийским** (1033—1109) — «второй Августин», только несколько рационализированный. Вера выше разума, нужно верить, чтобы размышлять. Нужно так упорядочить универсалии, чтобы не относить их к чувственному миру. Это и понятно: самостоятельность разума в отношении к вере зиждется на его ориентации на опыт. Против этого Ансельм выдвигает довод — чем общее понятие (чем дальше от опыта субъекта), тем оно объективнее. Но, будучи отделено от эмпирических экзemplификаций, оно перестает служить их объяснению (там же, с. 135—137).

**Основатель номинализма Росцеллин** (1050—1120 или 1125). Его позиция родственна взглядам Антисфена, стоиков: примат единичного, ибо только оно объективно воспринимаемо. Общности не суть объекты, а исходят от субъекта и суть имена (*nomina*) или даже существуют только в звучаниях голоса. Общее не существует объективно — не только вне ума, но и в самом уме. Это ведет к отрицанию объективности всяких единств, общих оснований (и законов природы — в частности). В Троице есть три Бога без единства — его заставили отречься от подобного «трибожия» (там же, с. 146).

Его ученик **Абеляр (1079—1142) — умеренный номиналист (концептуалист)** общее существует в уме в виде понятий — концептов. (Мы могли бы сказать — еще и в текстах — как у Поппера.) Абеляр особенно интересен пониманием диалектики (близким к Античности) в терминах «Да и Нет» (название его работы): диалектика трактуется как множество проблематизаций, но ответы он оставляет официальным инстанциям (скорее всего и потому, что они могут быть опасными): почему со сменой времен возрастает знание сотворенных вещей, в вере же, где заблуждения особо опасны, нет никакого движения вперед? Как совместить догмат о сотворении мира с вечностью мира и Творца? Добрый поступок не с необхо-

димостью обусловлен божественной благодатью, а происходит от воли человека, благодать же — награда. Человек ответственен не только за грехи, но и за заслуги. Реабилитация античных философов: Сократ нисколько не уступает религиозным мученикам. Идея веротерпимости. К истине может прийти только философ, свободный от священных авторитетов и авторитарных норм и ориентирующийся на естественные законы, что означает восстановление античного натурализма и путь к секуляризации морали. Родоначальник оппозиции философии к западноевропейскому Средневековью (см. 36, с. 150, 159).

**Фома Аквинский (1225—1274), в его философии схоластика получила определенное завершение в концепции гармонии религиозной веры и естественного разума** — как альтернатива аверроизму с его двойственностью истины, с которым он ознакомился через латинские переводы, так же как и с основными сочинениями Аристотеля. Гармония выражается в том, что естественный (опирающийся на опыт в этом мире) **разум якобы способен доказать существование Бога**. Доказательства, приводимые Фомой, несостоятельны с логической и научной точек зрения (И. Кант). Это признают и современные католические авторитеты — такие, как Н. Лобковитц (19) и М. Грабман (8).

Доказательства Фомы имеют основой не логическую и эмпирическую аргументацию, а ссылки на необоснованные утверждения типа античной преднауки и на антропоморфные аналогии, характерные для обыденного религиозного сознания. Все 5 доводов весьма искусно извлечены Фомой из такого сознания, вследствие чего неудивительно, что им верят обычные люди, не искушенные в философии, логике (в том числе и схоластике) и в научных знаниях о мире.

Фома создал единую иерархическую религиозную картину природы, общества и сознания, в значительной мере соответствующую культуре верующих людей Средневековья.

Как полагает Лобковитц, Фома, вероятно, был первым, кто четко провел различие между философией и теологией (19, с. 127). Важнейшая причина трудности быть томистом в двойственности подхода Фомы. Он как будто дистанцируется от естествознания своего времени, пытаясь обойтись метафизикой, но вместе с тем она у него предполагает то, что Аристотель называл «физикой», т. е. философией природы, базирующейся на всех доступных данных о природе. Эта же непоследовательность свойственна и учению о душе, и, далее, эпистемологии Фомы, в которых он использовал

свои естественно-научные знания в метафизических построениях (там же, с. 129): Фома не видел истории философии как развивающейся области «и значит, решительно не интересовался культурой» — разнообразными практиками наличной жизни, — в отличие от Гуго Сен-Викторского и других викторианских теологов, разрабатывавших свои абстрактные схематизмы в соизмерениях с окружающей жизнью.

Открытие в XII в. сочинений древних, особенно Аристотеля, привело к чему-то вроде небольшой культурной катастрофы: они поглощали все внимание, разве за исключением таких естествоиспытателей, как Альберт Великий или Роджер Бэкон, сохранивших интерес к непосредственному наблюдению природы. Разумеется, невнимание к этим «мелочам» было условием того, что Фома стал великим систематизатором христианской традиции, но сегодня нас интересует гораздо больше областей человеческого опыта, и этот факт — еще один аргумент против современности мышления Фомы.

**Неотомизм** утвердился в 1879 г. энцикликой *Aeterni patris* Льва XIII (скончался, не дожив до своего столетия, после Второго Ватиканского собора (1962—1965). Неотомизм, по сути, перестали изучать в религиозных университетах, где подчас переключились вообще от философии на актуальные социологические дисциплины (19, с. 130).

Фома — самый систематичный из мыслителей христианской традиции. Августин и Бонавентура более «экзистенциальны». Некоторые греческие отцы — более глубоки, Паскаль ближе к нашему стилю мышления. Папы правы: нельзя противоречить Фоме, не рискуя своим правоверием.

Томизм оказал колоссальное влияние на теологическую традицию Запада. С начала XIV в. до середины XVIII в. все европейские университеты преподавали философию и значительную часть теологии по Аквинату. Даже в протестантских университетах Северной и Восточной Германии, не говоря уже о Скандинавии, вплоть до 1750 г. преподавалась схоластическая философия в духе Фомы, т. е. поколение или два после смерти Локка, Юма, и даже Лейбниц, Хр. Вольф, а затем Кант в ранних лекциях пользовались схоластической терминологией. Воздействие схоластики длилось столь же долго, сколь латынь оставалась языком большей части учебных предметов.

Неотомизм в оказанном влиянии — не мертвее, чем экзистенциализм или феноменология. Только преподавание томизма нужно освободить от идеологической компоненты до соборного периода (там же, с. 130—132).

**Д. Боуэн о мировоззрении и системе образования эпохи Реформации (XVI в.).** Выдержки из книги *A History of Western Education*.

У иезуитов планирование включало не только организацию колледжа, но и **принципы** педагогики, установленные в *Ratio studiorum* (свод правил обучения). Они базировались на непрерывном употреблении латыни в ситуациях вопросов — ответов при возможном избегании родного языка. С помощью *Ratio's* техники лекций, концентрации, упражнений и повторения иезуитские школы развили **педагогическую систему** с опережением чего-либо, открытого в Европе, которая при упоре на униформность поставила высокие стандарты достижения. Установили на первое время истории западного образования некий инструмент потенциально глубоко ранжированного социального контроля, так у них была полностью централизованная система. Колледжи были стратегически ситуированы по Европе и к концу века **(25)** произвели значительное число выпускников, продвигавшихся в элиту, способную дать большие преимущества другим иезуитам.

Ускорялось основание новых колледжей, а также меньших, более локализованных школ, предполагавшихся в *Constitution*. Иезуиты доминировали в образовании мальчиков и в католических регионах именовались «наставниками Европы».

Однако — с сохранением неоплатонистского отступления от этого духа христианства, допускавшего притязания каждой личности на получение образования.

В последние декады XIV в. западное образовательное мышление начало значительно изменяться. Критицизм пронизывает образовательное мышление, влияет на образовательную практику, учебный план и институции. Начали открываться многие атрибуты, отличающие модерн. С начала XVII в. до сегодня (р. 1) главной определяющей характеристикой западного образования является обсуждение разногласия между религиозным и светским мировоззрением. (Повидимому, это характерно для периода освобождения критического мышления как альтернативы предшествующему господству догматического контроля над целерациональным порядком. Однако и в этот предшествующий период существовала скорее лишь видимость единомыслия, то и дело раздираемого ересями.)

Распространяется тенденция искать решения через продуманные инновации, часто с имплицитными утопическими предположениями, что имеется лучший мир, который надо найти или, возможно, создать. В результате тысячелетия исторического становления получилось тревожное, разделенное общество; вдобавок к этому столе-

тие острых религиозных и политических конфликтов, порожденных продолжающимися усилиями Католической церкви утвердить свое первенство. Эти конфликты не только от этого времени, но суть продолжение от начала христианской Европы.

Расхождения интересов церкви и государства усугублялись становлением национальных государств на базе лингвистического группирования, а их усилия достигнуть своего рода секулярного единства приводили к конфликту с церковью,

После выступления лютеран Испания конфронтрует с протестантскими нациями, но в начале XVII в. она деградировала, и Священная Римская империя теряет авторитет, а Католическая церковь перестает быть «католической» (т. е. «всеобщей» в буквальном значении слова «католическая»). **Европа затем вступает в период модерна, в котором политическая власть исполняется независимыми национальными государствами, с религиозной зависимостью, разделяемой с большим и все растущим числом различных общин.** Церкви теперь должны приспособливаться и учиться жить в открытом обществе. Именно в конфликте церковной и светской власти — и отчасти как его следствие — западное образование обретает свой модерн характер (р. 2).

### **Образование как инструмент христианской цивилизации**

**(р. 6) Вступление Карла Великого на трон Священной Римской империи в 1 г. IX в. означало наступление второго, главного, периода в истории западного образования: периода средневековой цивилизации христианской Европы. Эта цивилизация просуществовала, по сути, 8 веков.**

Развитие образования стало центральным занятием европейцев, когда они начали продуманно стремиться построить новую цивилизацию, чтобы заместить ту, которая была потеряна. Карл Великий сам установил цель нового регенерированного христианского мира — *imperium christianum*. С IX по XVI в. эта цивилизация была не только построена, но и приведена к более высокому пику развития, чем даже было достигнуто прежде, и процесс образования был одной из наиболее живых и значительных черт.

(Ниже — подтверждение первостепенной роли сдвигов в мировоззрении в философии и религии, а также — слов Фуко о появлении особого интереса к образованию, и, далее, Хоскина и Баумана о роли образования в культуре модерна.)

В XVI в. образование начинает восприниматься как в высшей степени важный социальный процесс, особенно после стимулов, данных Эразмом и Лютером, которые обосновывали, что пропа-

ганда и утверждение религиозных верований — и, следовательно, политическая лояльность — могут контролироваться в ощутимой степени через школу и процедуры образования. Обе стороны, католики и протестанты, начинают уделять внимание проблеме того, как образование может быть лучше использовано как инструмент **(р. 5)** для блюдения их особых религиозных убеждений, и это было продвинуто вперед, в XVII столетие, когда интеллектуальная джастификация религиозного раскола и нонконформизма всех видов ведет к столь же продолжительному конфликту как в образовании, так в политике и других социальных делах.

Движение образовательной общественности как особый новый фактор социального развития, отмеченный в западной философии образования, но не замечаемый у нас (как, впрочем, и движения других групп общественности). Образование было более влиятельным, чем религиозные движения, оно было направлено на более широкий социальный процесс, чем просто обеспечение поддержки католической ортодоксии или протестантской схизмы.

Важно распознать, как глубоко **христианство изменило классический идеал образования**. В сущности, принятие персонального Бога, гарантированное инкарнацией вместе с верой, что путь к образованию и возвышенному видению потенциально достижим всеми, было радикальным отступлением. Здесь, однако, следует раскрыть противоречивость позиции церкви в этом вопросе. В то время как Эразм и другие сходные деятели образования того периода — Лютер, Меланхтон, Мор, Садолето и Вивес реформулировали платонизм в более приемлемую литературную версию, концепция неоплатонизма о двух классах людей, вульгарного большинства и набожного меньшинства, из которых **(р. 8)** только последние реально способны к «истинному образованию», все еще сохраняет очень узкий взгляд, который вновь идет против этического духа Логоса христианства.

Равное значение в развитии образования имела его **институционализация**. Работы гуманистов Ренессанса ответственны за возвращение большинства классического учения, его семантическую пурификацию на греческом и латыни и за перевод на родные языки; технологические продвижения ремесленных гильдий обеспечили печатную прессу и умение производства книг, которое позволяло распространение этого учения, теперь организуемого в педагогическую последовательность от просто вводной латинской грамматики к большим коллекциям сочинений Платона и Аристотеля. И готовым распространять это учение был широкий ранг школ (в общем смысле этого слова), которые повсюду существовали в Европе, ранжиру-

ясь от простых «малых» школ и «педагогий» через грамматические школы к академиям и университетам, которые находились почти во всех крупных городах. Иезуиты, в частности, находили даже духовную миссию в установлении школ по всему континенту и страстно стремились стать наставниками Европы, каковыми они и были признаны позже.

(р. 7) Образование было неизбежно втянуто в религиозно-политический конфликт XVI в., после того как в течение тысячелетия христианской цивилизации оно было служанкой церкви.

Образовательная **автономия и секулярность редко** утверждались. Напротив, в продолжение Священной Римской империи образование было, по существу, элементом христианства, даже если небольшие юрисдикциональные диспуты возникали временами в различных городах между епископом и гражданскими авторитетами. Это, конечно, свидетельствует, что, поскольку возрастает институционализация образования, имеются требования исполнительной независимости, но это было другим делом. Ясно понятой целью образования было сохранять и поддерживать христианскую веру. Было также убеждение, что **содержание подлинного образования должно выводиться из** грамматического и литературного изучения **христианских классиков**. В XVI в. появилось много теоретических сочинений, занятых центрально идеологией образования, которые пытались объяснить и юстифицировать его религиозную роль и которые по объему были значительно больше, чем в какой-либо из прежних периодов западной истории. **Занятие христианскими целями образования является главной характеристикой мышления XVI в.**

### Развитие рациональности образования

Об элементарных инструкциях известно мало — не было ни установленной теории, ни практики исполнения руководства: школы обслуживали средний и высший классы, не уважавшие родной язык (— не было движения за литературу Германии в этот период, сравнимого с Италией, Англией и Францией, а такие семьи могли обеспечивать инструкции на дому (р. 13).

Аристотель постулировал рецептивную способность в человеческом сознании, которая позволяет ему воспринять и упорядочить логически, в параллельной ментальной структуре феномена внешнего мира. Эта модель сознания, ее реально значимое влияние на образование началось с раннего XVI в. с появлением печатных книг, так как они были *par excellence* средством логической организации и презентации. Аристотелевская модель сознания сама без

труда прибегает к школьному классу, поскольку она фундаментально есть теория интерактивных процессов обучения и учения. Здесь важно вовлечение реального личного опыта, а не извлечение его из прежних авторитетов, что недопонимали в XVI в., концентрируясь на методе этой трансмиссии, что возрастает с развитием книгопечатания. Это сказывается и у Эразма в трактатах о классных процедурах, в которых говорится о постепенности прогрессии обучения от элементарной грамматики через серию латинских и греческих текстов — к изучению избранных пассажей классической и христианской литературы, с упором на грамматический, синтаксический и текстуальный экзегезис.

И другие ученые стремились передавать идеалы христианского гуманизма и достижения *pietas litterata*; в практикуемых школьных программах и при печатании книг это вело к продуцированию учебников. Процесс образования неожиданно трансформировался в простые, промежуточные и продвинутые тексты на латыни и греческом — и меньше на еврейском — вместе с ранжированными читателями и антологиями, известными соответственно как *colloquies* и *florilegia*, выходили из домов печати Европы. По XX в. они — очень грубы, но в те дни — революционны. В XVI в. сотни (9) таких текстов появились в школах.

В связи с осознанием преимуществ ранжирования текстов организуется и программа инструкций — Иоганнес Штурмус, его подход распространился в протестантской Европе. У католиков это трансформировалось в более строгую форму — в контексте *Ratio studiorum*.

Оживление античных символов и технологий обучения. В конце XVI в. западное образование совершило заметный прогресс. Владение символами, посредством которых может быть накоплен и сообщен опыт, возникло в ранней Античности, и благодаря гению греков это было вновь развито в ряд относительно простых инструментальных умений.

В греческую классическую эпоху образование и его культурное воздействие *редко простиралось за пределы относительно малого, богатого праздного класса*. Последующее крушение классической цивилизации в ранне-христианские столетия имело глубокую отдачу в Европе, с тех пор образование снова становится узко ограниченным, и в течение ранних столетий европейской истории — от VI до IX в. — оно лишь служило как коллекция инструментальных умений, каковыми оно было 2000 лет прежде (пример застоя в истории образования!). Однако человек боролся за возрождение классического наследства.



Далее Боуэн характеризует **особенности европейской культуры конца Средних веков, существенно обуславливавшие особенности образования.** Малая населенность и плотность — в основных странах. Отсутствие поддержки систем школ, соответственно — появление разных форм образовательных процедур. В странах в среднем по 50 млн. Крупные города — по 100—150 тыс. Но возникают тенденции к более системному установлению образования.

Нет публичной прессы на родном языке.

Нет непрерывной стимуляции публичной грамотности. Образовательная идеология неоплатонизма и «набожная грамотность» поддерживались в высоко специализированной и эрудированной литературе — у меньшинства. Этот подход — непопулярен и не влекся к более инструментальным и профессиональным аспектам образования: школы XVI в. были еще вне сферы большинства занятий народа, а публичная жизнь — почти исключительно на оральной лицом к лицу коммуникации. Грамотность требовалась и доминировала у духовенства или тех, кто в его сфере влияния. Именно в XVI в. слово «клерк», означавшее человека из узкого духовного круга, стало обозначать способного к записи, корреспонденции и счету.

Школы мотивированы преимущественно религиозными взглядами: их идеология тяготела к «набожной грамоте», кэррикулум (учебный план) основан на программе литературного обучения, секулярного и сакрального, поддержка приходила от правителей и государств, которые действовали из религиозных стимулов. Это, конечно, не отрицало влияний возросшей торговой (р. 11) и экономической деятельности и быстрой урбанизации Европы. Но это еще как бы неэксплицитно.

## ЭПОХА ВОЗРОЖДЕНИЯ И РЕФОРМАЦИЯ

**Два фундаментальных процесса в развитии школ: протестантская инициатива** — на германских территориях, в Англии и Франции; и **ответ католиков**, ограничивавшийся Францией и католическими регионами Южной Европы.

### 1. Протестантские сдвиги: Германия и Англия

#### *Лютеранская инициатива в Германии*

Протестантизм — сдвиг в религиозном мировоззрении в сторону его сближения с народным сознанием, практической жизнью и рациональной философией.

Образовательные вызовы против традиционной монополии средневекового католицизма родились в Германии в результате кампании Мартина Лютера (1483—1546) против непогрешимости решений соборов и церковного предания в пользу откровения. Разум может только подготавливать веру, но открывает человеку Бога только вера и Библия, которую Лютер перевел на немецкий. В 1517 г. он выдвинул 95 тезисов против католицизма... Суть требований: связывать спасение с личной верой, а не с приверженностью к диктату церкви, равенство мирян и духовенства, священничество всех верующих, а не только ставленников церкви, которые лишаются права исповедовать и отпускать грехи, тем более торговать индульгенциями; исключительный авторитет Библии, непоколебимый никакими церковными преданиями и авторитетами (соборов, папы и т. п.); отменить celibat (безбрачие священников). Упрощение церковной службы, в которой остается лишь крещение и причащение; отвергнуть поклонение святым и многочисленные праздники в их честь, почитание мощей и икон, отойти от соприкасания с магией; отказаться от пышных обрядов и от монастырей. Упростить богослужение, которое сводится к проповеди, молитве и пению на родном языке. М. Вебер в работе «Протестантская этика и дух капитализма» усматривает в этих требованиях движение религиозной веры в направлении к объективным культурным смыслам, так что «...речь идет уже не только о соотношении религиозных и хозяйственных форм и институтов, но и о соотношении религии и форм власти, религии и искусства, науки, философии и т. д.» (5, с. 99). Коротко говоря, роль протестантизма состояла в приведении христианской религии в более адекватное и деловое соотношение с развивающейся культурой и ее подразделениями.

Лютеранская образовательная программа впервые появилась у Меланхтона — Articles of Visitation, в 1528 г. была адаптирована в

школах лютеранского региона в течение XVI в. Одновременно были основаны протестантские университеты.

#### *(14) Превосходство протестантов в Англии*

**Протестантизация английской церкви при Генрихе VIII и его сыне Эдуарде VI.** Краткий рецидив католицизма при Марии Тюдор (1553—1558), который был преодолен при Елизавете I (1558—1603). Образование в Англии начало быстро изменяться уже в XV в., когда рост урбанизации потребовал грамотных людей.

С удалением монастырей от их традиционного занятия школой их место заняли кафедральные школы и вновь возникшие городские и гильдийные школы. В дополнение к бедным по содержанию инструкциям элементарных школ, разбросанных по церквям и соборам, в XV в. входят в силу грамматические школы. Англия более документирована, чем другие страны. Множество детей, несмотря на статут Генриха IV (от 1405—1406), оставались при крепостном праве и не получали вообще никакого обучения.

Движение англизации церкви в 1530-е гг. при Генрихе VIII повлияло на образование в двух аспектах: через роспуск монастырей и часовен и усиление обязательных текстов для употребления в церквях и школах. Англизация церкви сделала все духовенство подчиненным короне, и Генрих использовал эту власть эффективно, как и Елизавета. Рим больше не был способен влиять на духовенство и клерикальных учителей.

Усиление обязательных текстов имело более прямое позитивное воздействие. Кромвель требовал (р. 15) учить на английском, и перевод Библии Тиндаля был официально установлен для использования в королевстве. Даже после смерти Генриха в 1548 г. издана на родном языке Книга Общих Молитв. Большинство англичан теперь способно понимать религиозную службу и проповеди: люди были инструктированы *generally*. В школах обязательные тексты устанавливали стандарты латинской грамматики. Так Генрих структурировал будущее англиканской церкви и английского образования. Это, однако, относительно малые изменения, и школа остается в мейнстриме традиции *pietas litterata*, поддерживаемой методом латинской грамматики. Развитие образования при Генрихе в большей части было следствием его религиозной политики, которую поддерживал Томас Краммер (1499—1556), архиепископ Кентерберийский. Он ориентировался на шведского теолога Томаса Эрастуса (1524—1584), обосновывавшего господство государства над церковью в церковных делах.

*Эра Элизабет: образование как агент протестантизации* — главное развитие образования в Англии в XVI в. Характер школ и университетов связан с протестантизацией нации. Элизабет искала гармонии через компромисс: в 1559 г. выдвинуто требование, чтобы клир соблюдал (р. 17) английские формы церковной службы и следовал ревизованному изданию Книги всех священников 1552 г. Акт верховенства требовал клятвы, что препятствовало католикам получать степени в Оксфорде и Кэмбридже, хотя не запрещалось посещение. К этому времени университеты перестали быть клерикальными корпорациями и их социальная структура изменилась, многие стремились учиться с весьма секулярными интенциями. Клятва верности королеве требовала полного и торжественного заявления, что «верховенство королевы есть единственно высшее руководство в этом царстве» — и это требовалось не только от духовенства, но от всех университетских остепененных, законодателей, членов парламента и директоров школ и было усилено наказаниями за нарушение: конфискация земель, штрафы, заключение в тюрьму, обвинение в государственной измене. Столь же строгий контроль религиозных симпатий у работников образования.

### **Экстремальный протестантизм: английский пуританизм**

К 1570 г. Англия при Элизабет стала в значительной степени протестантской. Католицизм подавлен. Религиозный характер этого периода отмечен новым феноменом: фактической поляризацией религиозного активизма: протестантский пуританизм и на другом полюсе скрытое католическое неподчинение, тогда как между ними — большинство населения, уделявшее мало внимания каждой фракции и пребывавшее на пути ортодоксального конформизма.

Пуританизм охватил особенно Кембридж, а также Оксфорд. Этот феномен среднего класса поддерживался (р. 18) торговыми группами, прочившими детей в университет для общего образования после введения гуманизма от Эразма. Университеты в XVI в. в Европе потеряли свой исключительно клерикальный, средневековый характер. Они стали исходной школой, где аристократы, джен-три и меркантильные классы возрастающе влияли на политику.

*Школы католического неподчинения и скрытого сопротивления.* Рим открыто враждебен, в булле (1570) Пий V порывает с Элизабет (р. 19) и настраивает католиков против нее. В ответ — запрет католических школ. Отсюда — эмиграция католических работников образования, создающих 35 школ на континенте. Попытки готовить будущих опровергателей протестантизма в Англии преследовались

(р. 20). Церковь в Англии была установлена как религия государства и большинства народа. Кампания против католицизма продолжена в XVII в.

### **Образовательное развитие при Элизабет: устранение церковного контроля**

При Элизабет английское образование существенно отделилось от Католической церкви и фактически было секуляризовано, даже если многие учителя пребывали в святом порядке. Руководство школами как приходами короны. С потерей церковного контроля школы устанавливались различными другими авторитетами в дополнение к короне — гильдиями, городом, корпорациями, приходскими и частными группами и индивидами.

Рост числа школ. Школы были относительно небольшие, у некоторых был лишь один учитель, а иногда usher — младший учитель, ассистент. При оценке квалификации подчеркивался моральный характер, интеллектуальная компетенция, особенно в латыни (р. 21). Школы в 40—50 учеников, хотя была и в 360 мальчиков, девочки не посещали грамматических школ.

Грамотность — меньше 1%. При этом — особое значение этого термина: обучение формальной латыни грамматического характера, которое только и обеспечивало доступ к высокой культуре и, определенно, к социальному и профессиональному продвижению, это обучение было ограниченным как в Античности, так и в средневековый период до крошечного меньшинства. Это относится только к грамотности по-латыни. Социальные и экономические условия этого времени требовали более широкого ранга публичной грамотности — в родном языке, где не требовалось грамматической школы. В родном языке — 60% грамотности, вернее — 50% в Европе в смысле читать, но не писать. Различные неформальные методы постижения родного языка не рассматривались образовательно... Идеология образования была все еще открыто неоплатонистской, доминирующей над понятием Логоса христианства.

## **2. Католический ответ: образование при Габсбургах**

### ***Католическая реформация и Общество Иисуса***

В ответ на активность лютеран и англикан Рим становится даже более консервативным и реакционным, под доминированием политики Дома Габсбургов. В середине XVI в. Католическая церковь движется к внутренним реформам, в которых контроль над школами, колледжами и университетами в Европе рассматривается как важный

и необходимый для преследования ересей и восстановления единства веры. Авторитет над образованием не рассматривался в изоляции, а — как часть более широкого механизма социального контроля, который церковь должна начинать, если Европа должна быть реставрирована до католического единства. Самой церкви реформа нужна, чтобы искоренить злоупотребления и нарушения, указанные Лютером. Образование — не непосредственный объект реформ.

*4 главных элемента католической реформации.* 1. Тридентский собор (1545—1563) переутвердил право церкви посредствовать между человеком и Богом; необходимость церковной интерпретации всех откровений Писаний. Однако эти позиции оказались вновь под ударом протестантов, отсутствовавших на соборе и были еще более против претензий Рима на религиозный авторитет. Это обусловило ухудшение отношений и дальнейшие религиозные войны конца XVI — начала XVII в. Собор, однако, усилил и омолодил католицизм, начавший программу реформ с пересмотра католического обучения. Булла Пия IV (р. 23) — акцент апостольских и церковных традиций, эксплицировал сомнения и дебаты. Но, по сути, мало нового.

2. Активизировалась инквизиция, созданная императором Фридрихом II в 1232 г., подновлена и инвестирована папой Павлом III в 1542 г. — для усиления церковной дисциплины и осуждения ересей.

3. В 1557 г. инквизиция провозгласила список предписанных книг, а также запрещенных — литературы модерна.

4. Общество Иисуса — в 1539 г. Игнатиус Лойола и еще 9 человек. В 1540 г. одобрено Павлом III. Явилось главным инструментом католической образовательной политики. Ригористическая дисциплина в стремлении к католическому единству изложена в двух главных документах: *Spiritual Exercises* (автор Лойола) и *Constitution*, которая содержала правила и включала образовательную программу (р. 24). К концу XVI в. был добавлен исчерпывающий метод обучения — в *Ratio studiorum* в 1599 г. определяющая версия практического учебника по достижению иезуитских образовательных целей.

Иезуиты никогда не выполняли их изначальную миссию — бороться с ересями среди турок. Они боролись с протестантизмом в Европе образовательными средствами. Они доминировали в образовании — с самого начала, в частности, в Испании, Португалии и Италии; позже во Франции, у германских Габсбургов и в Польше. Побудили ленивую Русскую церковь в 1630-х гг. установить колледж иезуитского стиля в Киеве, но ради сохранения истины восточной ортодоксии (православия). Иезуиты пробудили оппозицию

протестантизму в германских регионах и в Англии. В Испании, Португалии и Италии — имели изначальные образовательные успехи — внутреннее высшее качество их организации, процедуры посвящения и образования и также из-за отсутствия какой-либо прежде установленной традиции противостоять им.

*Доминирование иезуитов в образовании в габсбургских областях*

**Только республика Венеции, ее университет в Падуе стремились утверждать гуманистическую традицию.**

### **Разделенный католицизм: образование во Франции**

Лишь в одной из католических стран — во Франции иезуиты встретили серьезную оппозицию. Франция не была отсталой в образовании (в отличие от Испании и Неаполя). Образование пребывало в религиозном конфликте, в конце XVI в. обнаруживается, что Франция может быть независимой или делиться на два дивизиона без территориальной интегрированности. Католики больше у Парижа, а протестанты — в Ла-Рошели (р. 26) на Атлантическом побережье. В отличие от Англии конфликт — на более долгий период.

*Продолжение средневековой традиции образования*

Хотя Франция в образовании не столь отстала, как Испания или большая часть Италии, все же оно было менее развито, чем в Англии и прогрессивных республиках Италии, Венеции и Флоренции. Единицей обеспечения образования и администрации оставалась епархия, кафедралы, дошедшие до schoolmaster, осуществляли надзор за школами, назначение ассистентов, надзор за кафедральной библиотекой. Церковь каждого города или села имела моральную обязанность (требовавшуюся прежними церковными декретами) устанавливать и поднимать школы, в то же время каждый собор поддерживал школы, некоторые переросли в университеты (в XV — начале XVI в.). Вдобавок было множество монашеских колледжей и studia particulares, дававшие образование по общим искусствам для интернов. Доминировал Парижский университет, остававшийся оплотом неререформированного аристотелизма в Европе.

В более крупных городах церковь руководила элементарными школами, petites ecoles, включавшими и девочек — обучение элементам грамотности на родном языке, а для лучших учеников — латынь. Грамматические школы — grandes ecoles только для мальчиков, их подготовки к поступлению в университет (р. 26). Грамматические школы действовали в слишком тесной связи с кафедральными шко-

лами и университетами, что препятствовало независимому росту этих школ, как в Англии. Университеты развили систему колледжей.

Ордонанс парижского парламента 1560 г., обязавший родителей девочек и мальчиков посылать детей в школу, иначе — штраф, однако, остался увещательным.

### *Вызовы традициям: гуманистические влияния*

Продолжение традиций, но не без вызовов, большинство которых — гуманистического происхождения, — из Лиона, культурного центра, превосходившего Париж итальянским влиянием, особенно очищенного платонизма Фичино. Стремление к возрождению классики и к родному языку. Франциск I (1513—1547) при содействии Lefevre d'Etaples (в 1523 г. издал на французском Новый Завет) и гуманиста Guillaume Bude в 1518 г. основал новый гуманистический тип инсти-туции высшего учения, **Коллеж де Франс, известный также как Королевский коллеж**, как школа книжно-экзегетических штудий, занятых латынью (р. 28), греческим и еврейским. К 1530 г. дополнился арабским, риторикой, гражданским правом, философией, математикой, ботаникой, медициной. Однако роль коллежа ограничена: академическая власть — у **Парижского университета**, в частности, факультета теологии с доминиканцами, а позже — иезуитами: ультрамонтанизм центрального авторитета Рима перед лицом растущего независимого французского католицизма и протестантизма. Университет — **против гуманизма и за консервативный аристотелевский схоластицизм** как основу непрерывности со средневековым христианством.

**В развитии образования существенную роль играло искусство, критическая, особенно гуманистическая, литература.**

Франсуа Рабле (1495—1553) — из главных ранних французских гуманистов, поборник родного языка и критик существующего образования. Вначале францисканский монах, затем бенедиктинец, в 1530 г. отказался от обета, изучал медицину. Более 30 лет атаковал французское образование, религию, культуру, что делалось под масками Гаргантюа и Пантагрюэля (р. 29), цензурированные университетом, объявленные вне закона парламентом Парижа. Но Рабле был под покровительством Генриха III. Высмеял латинское обучение Гаргантюа и образование Пантагрюэля в Париже. Осудил деривативную (дедуктивную) природу средневекового учения, особенно зависимость от запоминания глосс стандартных текстов. Но отыскивал и позитивы — в гуманизме, в направленности жизни на моральные добродетели и интеллектуальную активность. В содержание образования включал древние языки, историю, космографию,



геометрию, арифметику, музыку и астрономию. Минус астрология и откровение как жульничество (р. 30). За изучение мира, человека и медицины, при этом акцент — предвидение важности естествознания идет дальше гуманизма.

Многое в письмах Гаргантюа из Утопии Мора (1518). Способствовал становлению критицизма в интеллектуальной жизни середины века.

*Атака Рамуса* (1515—1572) — Pierre de la Ramee (Petrus Ramus).

Атака на французскую ученость, на Парижский университет, схоластицизм. (32) «Чего бы ни сказал Аристотель — ложно». Гуманист, требовал родной язык как предмет обучения, писал грамматику, культивировал интерес к математике, логике, однако с акцентом эмпирических данных. Его книги сжигали. В 1561 г. перешел в кальвинизм, руководил протестантской секцией в коллеже университета.

### Гугенотское образование

Реформ-тенденции — религиозные, образовательные, социальные — у гугенотов, Рамус — главный оратор. Толчок — от Академии Женевы (с 1559) (33), которая следовала уже хорошо установленному христианско-гуманистическому образцу из Италии, а затем от Штурма. Рост числа протестантских церквей: от 72 в 1559 г. до 2150 в 1561 г. Гугенотское образование строилось по модели Женевской академии. При Генрихе IV Наваррском (1593) — некоторое смягчение религиозных разногласий, изгнание иезуитов из Франции: они коррумпировали детей, нарушали публичный мир и были врагами короля и государства. В 1596 г. Национальный Синод гугенотов — о создании протестантских коллежей во всех 16 провинциях и двух академий. Во Франции не дошло до создания «Церкви Франции», наподобие Англии, однако в Нантском эдикте 1598 г. Генрих дал гугенотам широкую свободу практиковать веру в определенных местах, иметь публичные офисы и свободу от приставаний католиков. Но гугеноты хотели положения, аналогичного прежнему у католиков (р. 34). Запрет насильственной реконфессииализации детей. Нет различий в приеме детей разных конфессий в университеты, коллежи, школы. В 1596—1606 гг. открыли 6 академий типа Женевы, 35 коллежей по модели Штурма.

Гугенотское движение дало Франции большинство модерн-образовательных институций. Генрих убит в 1610 г., Мария Медичи при 9-летнем Луи XIII, утрата стабильности. История XVII в. во Франции — насильственная рекатолизация страны и возврат к клерикальному контролю школ (р. 35).

## О СТАНОВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЭПОХИ МОДЕРНА

Становление и развитие образования эпохи модерна подробно рассмотрено в книге Джемса Боуэна. К сожалению, пока что не удалось опубликовать ее перевод. Возможно, в какой-то мере представление о трактовке этим автором культуры модерна, а также о философско-методологических проблемах становления и развития европейского образования в конце XX в. будет получено из ознакомления с довольно обстоятельным обсуждением книги Боуэна в комментариях переводчика.

Сказанное в данной книге об образовании XVI в. свидетельствует об отсутствии существенных сдвигов в образовательном знании, т. е. в собственной рациональности образования. Она была, по существу, просто более или менее возрождена или восстановлена в терминах античных принципов и практик образования. В центре образовательного мышления были проблемы борьбы между государством и Католической церковью, а затем между протестантизмом и католицизмом. ...Дело, однако, не только в занятости этой проблематикой, а главным образом в застое на мировоззренческом уровне, на котором доминировала религия, заслонявшая пути к науке, т. е. поиску новых знаний и новых социальных ценностей. Поэтому особенно упорствовавшая на мировоззренческом и эпистемологическом застое католическая система образования смогла добавить лишь формальности типа упорядочения организации и дисциплины в школе и в классе.

Происходит движение к новому типу рациональности, открытой ко все большей секуляризации картины мира и человека и к реинтерпретации картины общества и государства в таких рациональных терминах, как общественный договор, демократия, развитие и т. п., которые двигали социально-политическое мышление в сторону научной разработки. В двух направлениях — естественно-научном и гуманитарном.

И античное и средневековое образование исходили скорее из требований культуры, ее мировоззренческого и политического центра — будь то полис или же церковь, нежели чем из потребностей и возможностей ребенка и соответственно педагогов и школы. Теперь государство изменило ориентацию образовательного знания, как замечает М. Фуко, к рассмотрению людей с близкого расстояния.

Развитие образовательной рациональности в Новое время состояло в ее ориентации на научные исследования ребенка, возможнос-

тей его развития и обучаемости, научного понимания социальной действительности и ее воздействий на ребенка и школу. Именно на этом пути в XVIII и XIX вв. происходит развитие собственно образовательной рациональности, которое стимулировало общественно-педагогическое движение с конца XIX до 30-х гг. XX в., ориентированное на детоцентризм и утверждение автономии человека.

### Литература

1. *Аврелий Августин*. Исповедь. М., 1991.
2. *Агацци Э.* Моральное измерение науки и техники. М., 1998.
3. Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 т. Т. 1. М., 1994.
4. *Бармус А.Г.* Модернизация образования: философия, политика, культура. М., 2008.
5. *Вебер М.* Протестантская этика и дух капитализма: основные социологические понятия // Избр. произведения. М., 1990.
6. *Вригт Г.Х. фон*. Логико-философские исследования. М., 1986.
7. *Гайденок П.П., Давыдов Ю.И.* История и рациональность. Социология М. Вебера и веберовский ренессанс. М., 2010.
8. *Габман М.* Введение в «Сумму теологии» св. Фомы Аквинского. М., 2007.
9. *Деррида Ж.* Письмо и различие. М., 2000.
10. *Деррида Ж.* Призраки Маркса. М.: Logos-altera, 2006.
11. *Джуринский А.М.* История педагогики и образования. М., 2010.
12. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. М., 2000.
13. *Зеньковский В.В.* Педагогика. М., 1996.
14. *Зинченко В.П.* Размышления о душе и ее воспитании (Час Души) // Вопросы философии. 2002. № 2.
15. *Йегер В.* Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 1. М., 1997; Т. 2. М., 2001.
16. *Каган М.С.* Наследие Л. фон Бертаналфи и проблема применения системного подхода к сфере гуманитарного знания // Системный подход в современной науке. М., 2004.
17. *Кошелева О.Е.* Исповедимы ли пути педагогической науки? Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1.
18. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. СПб., 1998.
19. *Лобковиц Н.* Вечная философия и современные размышления о ней. М., 2007.
20. *Лурье С.Я.* Очерки по истории античной науки. М., 1947.
21. *Марру А.-И.* История воспитания в Античности (Греция). М., 1998.

22. *Неретина С., Огурцов А.* Время культуры. СПб., 2000.
23. *Новиков А.М.* Методология образования. М., 2002.
24. *Новиков А.М.* Развитие отечественного образования. М., 2005.
25. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.
26. Педагогика народов мира: история и современность. М., 2001.
27. *Платонов В.В.* Западная философия образования на рубеже XX—XXI веков // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1.
28. *Платонов В.В.* Разрыв в современной культуре и поиск интеграции // Интеллектуальная история России и современность. М., 2005.
29. *Поппер К.* Открытое общество и его враги. Т. 1, 2.
30. *Поппер К.* Миф концептуального каркаса // *Поппер К.* Логика и рост научного знания. М., 1983.
31. *Рассел Б.* История западной философии. Т. 1. М., 1993.
32. *Реале Дж., Антисери Д.* Западная философия от истоков до наших дней. Т. 2. Средневековье. ТК Петрополис, 1994.
33. *Свенцицкая И.С.* Раннее христианство: страницы истории. М., 1989.
34. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.
35. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология человека. Введение в психологию субъективности. М., 1995.
36. *Соколов В.В.* Средневековая философия. М., 1979.
37. Социальные знания и социальные изменения. М., 2001.
38. Спонтанность и детерминизм / В.В. Казютинский, Е.А. Мамчур, Ю.В. Сачков. М., 2006.
39. *Степин В.С.* Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты философии). 2004. № 3.
40. *Степин В.С.* Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопросы философии. 2006. № 2.
41. *Тиллих П.* Избранное: теология культуры. М., 1995.
42. Философия истории / под ред. проф. А.С. Панарина. М., 2001.
43. *Фома Аквинский.* Доказательства бытия Бога в «Сумме против язычников» и в «Сумме теологии». М., 2000.
44. *Фуко М.* Интеллектуалы и власть. Ч. 1. М., 2002; Ч. 2. М., 2005; Ч. 3. М., 2006.
45. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций. СПб., 2007.
46. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. М., 2003.
47. *Хабермас Ю.* Спор о прошлом и будущем международного права. Переход от национального к постнациональному контексту // Вопросы философии. 2004. № 3.

48. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. М.: Эдиториал УРСС, 2006.
49. Юлина Н.С. Философия как инструмент выработки базовых навыков мышления. Философия — детям. Человек среди людей. М., 2006.
50. Юлина Н.С. Философия для детей. М., 2005.
51. Aronovitz S. and Giroux H.A. Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. Minneap., L., 1997. 24.
52. The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Blackwell, USA, UK, Australia, 2002.
53. Bourdieu P. & Passeron J.-C. Reproduction in Education, Society and Culture. London, 1990.
54. Bowen J. A History of Western Education/ Volume Three. The Modern West Europe and the New World. L., 1986.
55. A Century of Education. Edited by R. Aldrich. London and New York, 2005.
56. Critical Theory and critical Pedagogy Today. Toward a New Critical language in Education. Ed.: Illan Gur-Ze'ev. Haifa, 2003.
57. Derrida. Deconstruction and Education. Ethics of Pedagogy and Research. Ed. P. Trifonas and M. Peters. Blackwell, USA, UK, Australia, 2005.
58. Ewers Colin W. and Lacomsky G. Knowing Educational Administration. Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research. Oxf., N. Y. etc. 1991.
59. Garz D. Paradigmenschwund und Kriesenbewusstsein/ Paedagogische Rundschau, 1989. Jan./Febr.
60. Jenkins R. Pierre Bourdieu. London, 2002.
61. Nola R., Irzik G. Philosophy, Science, Education and Culture. Dordrecht, 2005.
62. Philosophy of Education/ An Enciclopedia. Ed. Chamblis. New York and London, 1996.
63. Popper K.R., Eccles J.C. Das Ich und sein Gehirn. MÜNchen. Zürich. S. 208.
64. The Practice and Theory of School Improvement. International Handbook of Educational Change. Springer, 2005.
65. Siegel H. Rationality Redeemed? Forther Dialogues on an Educational Ideal. New York and London, 1997. См также: Siegel H. What Preis Inclusion. — In: Internet, [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95\\_docs/siegel.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/siegel.html)
66. Usher R. and Edwards R. Postmodernism and Education. L. and N. Y., 1994.

## **КОММЕНТАРИИ ПЕРЕВОДЧИКА К КНИГЕ ДЖЕМСА БОУЭНА ПО ИСТОРИИ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЭПОХИ МОДЕРНА**

Цифры жирным шрифтом в скобках обозначают начало следующей страницы оригинала.

Представленный русский текст не является в целом точным переводом книги Джемса Боуэна; к таковому приближаются лишь некоторые главы, которые переводчик посчитал особенно значимыми в свете актуальных проблем современного образования: главы 2, 6—8, 11—12; наконец, сделан точный перевод глав 14—15.

Автор книги «История западного образования. Том третий. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет» (1986) — Джемс Боуэн — профессор образования в Университете Новой Англии, Нового Южного Уэльса. Книга представляет третий том после ранее опубликованных автором двух томов, посвященных античной и средневековой истории европейского образования.

История образования эпохи модерна характеризуется возрастающей политизацией конфликта между тенденциями к обновлению и консерватизмом. Зачатки прогрессивных образовательных идей, вначале утопического характера, появляются в XVI в., в период Реформации, а затем, более определенно, в XVII в. На всем протяжении эти прогрессивные теоретики противостояли консервативным концепциям, которые, однако, также не были лишены значения в развитии образования.

Книга выражает важнейшие темы и тенденции, идущие от 80-х гг. XX в. к актуальным проблемам современного состояния и развития образования и его исследований. И это в первую очередь социально-политические проблемы функционирования и развития образования, а также методологические проблемы образовательного знания и ценностей, которые Боуэн исследует в их развитии на протяжении истории образования модерна — темы, мало разрабатываемые в отечественной литературе как по истории образования, так и по методологии его исследования.

Наиболее актуальными, с нашей точки зрения, являются две тенденции.

1) Как отмечает Боуэн, «одним из значительных достижений образовательной теории за предшествующие 25 лет было распознавание того, что образование и школа являются частью гораздо более широкого социального и политического процесса» (5, р. 553). В эти

«предшествующие 25 лет» — до издания данной книги, т. е. с 60-х гг. XX в., начинается расширение горизонта образовательных исследований посредством восхождения от анализа внутришкольных, т. е. собственно педагогических, проблем образования к его изучению в общем контексте культуры модерна. О предлагаемой книге автор пишет: «Лучше понять ось работы как целого могло бы помочь знание того, что изначальный рабочий заголовок был «Западная культура и процесс образования», и я предполагал исследовать интерплей между историей идей и их институционализацией в процессе образования... хотя заголовок изменился, это занятие осталось...» (5, р. XVIII). Такое расширение важно потому, что именно в данном общекультурном контексте находятся и действуют основные факторы детерминации и, следовательно, объяснения и понимания образования как социокультурной системы. Очевидно, это относится и к пониманию его истории. Обращение к культуре определенной эпохи как объемлющему контексту, который определяет образование как целое, важно для построения общей теории образования. Такое расширение горизонта исследования образования открывает ряд новых исследовательских программ, вовлекающих новые проблемы и новые фактуальные области, которые прежде рассматривались фрагментарно, а то и вовсе не изучались эмпирически ориентированными педагогическими науками или же искажались в редукционистских теориях биопсихического или социологического, а также экономического детерминизма. Речь идет о ряде исследовательских программ, очевидно важных и для российского образования, таких, как взаимоотношения образования с политической властью (включая анализ специфики властных и невластных отношений в образовательных практиках), с рыночной экономикой, ее противоречивыми требованиями, с проблемами морали, со сферой искусства и его современной коммерциализацией, со СМИ и др. Такого рода исследования особенно важны для раскрытия специфики и автономии образования, для критики некомпетентных и бесцеремонных вмешательств этих структур в образование.

2) В гуманитарных и исторических исследованиях происходит сдвиг от доминирования натуралистического монометодологизма к социально-культурному подходу к образованию как многоуровневой системе с множеством детерминаций и соответственно конкурирующих методологий с акцентом самостоятельной роли духовной культуры и тенденцией к конструктивному синтезу. При этом в развитии культуры модерна выявляется особая системообразующая роль телеологической детерминации (детерминации культуры знаниями, цен-

ностями и целями людей, их общностей) как основы сознательного полагания и совершенствования социокультурных систем. Эта детерминация концентрируется на высшем, мировоззренческом уровне культуры, т. е. на наиболее общих знаниях и ценностях, детерминирующих эпоху, которые наиболее адекватно выражаются в философии, в конstellляции доминирующих в ней систем. Что касается отечественных исследований образования, то в них уже много лет односторонне преобладает эмпирицистская психолого-педагогическая методология, отчужденная от философии.

Обе отмеченные тенденции пронизывают всю книгу и выражены в ее заключительной части: задача на будущее — движение в сторону пока что неразработанной «когерентной теории образования» (5, р. 551). «В настоящее время образовательная теория, применимая для решения будущих проблем, пытается примирить конкурирующие отдельные нити в когерентное тело знания» (Ibidem, р. 556). Многообразие таких нитей центрируется вокруг оппозиции двух подходов: преобладающего естественно-научного (теоретические и эмпирические знания, законы природы, многообразие областей, плюрализм) и, с другой стороны, менее разработанного гуманитарного (экзистенция, смыслы и цели, мораль, воля и власть, социальные ценности, холизм). Боуэн справедливо полагает, что все эти оппозиции до сих пор не получили достаточно определенных решений, однако их рассмотрение должно составить основу дальнейших исследований, акцентирующих гуманитарную рациональность — экзистенциальную и социокультурную. «Очевидно, задача образовательной теории — восходить за пределы непосредственного и локального к более широкому синоптическому взгляду на наши достижения и ограниченности, к более значительной цели нахождения перспективных тенденций для будущего; совершить, как бывало, концептуальную революцию, включающую изменение от экономической к культурной рациональности, которую генерирует наше время» (5, р. 556).

По мнению автора, до настоящего времени образовательная историография остается неудовлетворительной: «Образовательные истории в большинстве концентрировались исключительно на развитии школ и обучения, а также вообще писались с комфортабельной евроцентристской точки зрения, регистрирующей неуклонный рост достойного среднего класса, мужской меритократии и сулящей непрерывный прогресс некоторого вида хорошо структурированной демократии, в которой образование будет служить определению каждой личности... на своем месте. Вместе с некоторым числом



моих коллег я больше не могу принимать эту виг-концепцию образовательной истории раннего XX столетия, и данная работа есть вклад в конструирование нового прошлого» (5, р. XVIII). (В конце XVIII в. в Англии появилась партия вигов — дворянства и крупной буржуазии с отсталыми взглядами.)

Замечания об односторонней концентрации на «развитии школ», на «неуклонном росте» и «непрерывном прогрессе» относятся и к отечественным работам по истории образования. Уже само сосредоточение этих работ не на образовательном знании как сложном целом, а на частичной области — «педагогике школы» с ее опять-таки частичной (даже и для самой этой педагогики) «психолого-педагогической» методологией свидетельствует об узости горизонта эпистемологических исследований. Очевидно, что функционирование образования как системы если и определяется указанной педагогикой, то в контексте всего многообразия научных и ненаучных форм знания, вовлекаемых в практики образования. Историческое развитие этого многообразия мало исследуется в отечественных работах по истории и методологии образования.

В этих работах историческое описание той или иной, чаще всего прогрессивной, последовательности положений дел, концепций и т. д. заслоняет выявление разных концепций и их отношений друг к другу, и прежде всего анализ противоречий и борьбы между ними как источников движения к чему-то новому, т. е. истории. Например, в документе Министерства образования и науки. Программы кандидатских экзаменов «История и философия науки» («История науки»). «Науки об обществе». — М., 2004) в разделе «V. истории педагогики» (с. 81) (почему только педагогики, а не образования?) содержится простой перечень некоторых педагогических идей и концепций без углубления в разногласия и борьбу между ними. Как раз такое углубление характерно для Боуэна, который в основе развития образовательного знания модерна видит «дуэль между Католической церковью и мыслителями Просвещения» (5, р. 243).

В существующей российской литературе изложение истории образования нередко ведется по самым простым схемам псевдомодернизации и псевдопрогрессивизма: у того или иного педагога из прошлого выбирается некий набор высказываний и тем, похожих на те или иные положения современной педагогики, причем игнорируется необходимость критического анализа, раскрывающего за внешним сходством принципиальные отличия.

Можно ли, например, в сколько-нибудь серьезном смысле считать Я.А. Коменского «основоположником научной педагогики»? —

Корнетов Г.Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики. М., 2007. С. 65; Джурицкий А.Н. Истории педагогики и образования. М., 2010. С. 16, 163, 165; Новиков А.М. Развитие отечественного образования, М., 2005. С. 223; Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли. М., 2006. С. 100, 105—106. Уж не проистекает ли этот штамп из того времени, когда пытались понимать историю как «политику, обращенную в прошлое»? — Соответственно коммунистическое правительство не подавляло интерес к Коменскому, «но пыталось отрешить его учение от всякой религиозной ориентации» (7, р. 44).

Указанные авторы в общем не делают этого, но в таком случае возникает вопрос: достаточно ли корректно они понимают, с одной стороны, «научную педагогику» и необходимость ее когерентной взаимосвязи с научной картиной мира, человека и его сознания, с целым рядом наук и, с другой, — архаические представления обо всем этом у людей и педагогов XVI—XVII вв., в том числе и у Коменского (кстати, Боуэн описывает чудовищные представления о ребенке (5, р. 73—75; см. здесь, с. 104).

Игнорирование философско-мировоззренческих предпосылок становления научной педагогики, по-видимому, связано с направленностью большинства современных представителей специально-научных и технических дисциплин против философии, что выразилось и административно в виде ее исключения из кандидатского минимума. Что касается педагогических дисциплин, то в их кандидатской программе вообще идет речь не о философии, а об истории педагогики. Конечно, упоминаются имена некоторых философов, но без внимания к их конкретным вкладам в исследование и развитие образования.

В этой Программе говорится о «становлении педагогики как науки в странах Западной Европы (XVII—XVIII вв.)». Возможно ли хотя бы начало становления «научной педагогики» во времена Коменского (середина XVII в.) до становления первой опытной науки, т. е. до трактата Ньютона (1687), завершающего формирование первой такой науки, открывающей становление подобных наук и научного мировоззрения? Как показывает Боуэн, значение педагогики Коменского состояло в содержательном отборе, систематизации и дополнении эмпирических рецептурных правил и принципов педагогической практики того времени. С точки зрения методологии подобные эмпирические генерализации, однако, не составляли научной *теории*, а оставались в пределах того, что можно назвать «практической инженерией» образования, опиравшейся на

воображение, руководимое здравым смыслом и опытом педагогов. Например, инновация учебников, в которых содержание обучения организовано вокруг иллюстрирующих картин (5, р. 102—103). Такого рода эмпирические изобретения, конечно, могут составлять какие-то эмпирические предпосылки науки, но их не следует отождествлять с обоснованием научной теории, объясняющей подобные обобщения.

Как показывает Боуэн, становление новой теории образования во Франции происходило в период с 1762 по 1789 г. и предполагало разрешение конфликта на философско-мировоззренческом уровне, который состоял в «дуэли между Католической церковью и мыслителями Просвещения» (там же, р. 243). Теоретические же построения и объяснения у Коменского мало касались этого мировоззренческого конфликта и в принципе оставались в пределах средневековой теологии, подходившей к образованию как к служебному органу церкви, что не соответствовало модерну (там же, р. 86), а также и науке. С религией и теологией у Коменуса связана далекая от науки мифологическая картина мира, из которой «выводилась» цель образования — «спасение», а также учебный план; из трактовки образа человека и знания с позиций первородного греха выводилась средневековая практика воспитания посредством «страха Божия», методов «бадейной педагогики» и индоктринации, слепая вера и направленность на «типграфирование» конформистов ( ), не говоря уже о консервативном утопизме его реформаторских устремлений, направленных на укрепление примата веры в период роста рационализма (там же, р. 34—35). (На это же указывает и близкий к критической педагогике Дитрих Беннер.)

Как показывает Боуэн, в образовательном знании два принципиальных сдвига в сторону науки произошли во второй половине XVIII в., когда Запад вступил в век революций — индустриальной, социальной, политической: во-первых, возрастающее участие правительства в обеспечении и организации образования, в отличие от просто принятия декретов, и во-вторых, новые концепции человека и общества, которые обеспечивали альтернативы для предположений о возможностях будущего развития (там же, р. 168).

Что же касается усилий утопического реформ-движения XVII в. (к которому принадлежал и Коменский), то, по мнению Боуэна, они не оставили «никакого адекватного корпуса образовательной теории процесса преподавания: никакого понимания природы младенчества и детства, никакой осведомленности о психологии учения, о роли игры, фантазии или воображения, о наличии возраст-

ной градации или стадий роста и интереса; установки человеческого существования остаются под доминированием озабоченности грехом и потребностью спасения» (5, р. 168—169).

Новый — научный — подход к образовательному теоретизированию тоже был в процессе развития как часть общего феномена Просвещения, он существенно зависел от мышления Фрэнсиса Бэкона, Джона Локка и Ж.-Ж. Руссо, (а также Монтескье, Вольтера, Дидро и др.). Этот новый подход «медленно приходил к воздействию на образовательную практику в поздние декады XVIII в. и к гораздо большей влиятельности в XIX в.». Рассматривая этот «интерплей» между идеями и образовательной практикой, Боуэн подчеркивает основополагающую, и притом опережающую, роль идей указанных философов, которые «стремились преодолеть интеллектуальный и культурный образ прежних столетий на основании того, что таковые были обскурантистскими, и адаптировать новое, проблематичное состояние духа к эффективности научного метода, основанного на сенс-эмпиризме и индуктивном рассуждении» (там же). Предпосылки научного подхода к образованию складываются в позднем XVIII столетии. Однако принятие и распространение науки об образовании в качестве ведущей области образовательного знания Боуэн относит к последней четверти XIX в.

Таким образом, становление науки в области образовательного знания имеет целый ряд предпосылок. Наиболее фундаментальной социальной предпосылкой является поворот общества от застоя позднего Средневековья в сторону развития и соответственно сдвиг на наиболее общем, философско-мировоззренческом уровне культуры: от религии, охранявшей застой, к утверждению научного метода, позволяющего искать новые пути организации общества и обеспечения жизненных потребностей людей в эмпирически наличном мире при посредстве эмпирически наличного сознания и практики.

Развитие опытных наук порождает тенденцию их автономизации от «деривативной» обусловленности теологией и умозрительной метафизикой. Под «деривацией» (средневековое обозначение «выведения») Боуэн подразумевает характерное для античных «преднаук» и их средневековых продолжений умозрительное дедуцирование исходных положений подобных теорий из какой-нибудь философии, а в Средние века — из теологии. Последнее, как указывалось выше, было характерно для донаучной педагогики времен Коменского. Ньютоновская же механика впервые в истории наук исходит не из умозрительных философских гипотез, а из таких теоретических основоположений, которые проверяемы эмпирически и именуются научными за-

конами, такими, например, как общеизвестные три закона Ньютона. Отсюда его лозунг «Физика, бойся метафизики» и соответственно тенденция дистанцирования специальных наук от философии.

К середине XIX в. Огюст Конт развил философию позитивизма, в которой эта тенденция доводится до чрезмерности — до утверждения необходимости полного освобождения «позитивных» (надежных) наук от всякой философии как якобы целиком умозрительной метафизики. В последней разновидности этого течения — в логическом позитивизме (20—70-е гг. XX в.) выдвигались различные варианты якобы чисто научного или чисто логического отрицания философии, однако вместе с тем осуществлялся их логический анализ, который каждый раз обнаруживал внутри этих вариантов ту или иную скрытую философию, так что отрицание философии оказывалось невыразимым в чисто научном языке без соучастия философии. К такому выводу пришли лидеры этого течения Р. Карнап и Г. Фейгл в своих поздних работах, что в общем означало конец логического позитивизма и тем более предшествующих не столь изощренных вариантов подобной философии. Кстати говоря, подобный же вывод в 1966 г. сделал постмодернист Ж. Дерридо (см. здесь, с. 192).

Однако это утонченно-философское разоблачение непреодолимой логической и эпистемологической самопротиворечивости позитивизма отнюдь не повлекло отказа от него на уровне специально-научного знания, а также политической прагматики капитализма. Боуэн стремится показать родство позитивизма не только с определенной философией науки, но вообще с капитализмом и его идеологией: он пишет о «позитивизме-капитализме, положенном господствующим классом, который владел большинством богатства» (5, р. 556). Как замечают многие философы, характерной чертой современных политиков является не просто пренебрежение философией, но намеренное отрицание ее. Соответственно сервильские теории менеджмента являются «яростно нефилософскими», стремясь изобразить себя как исходящие из здравого смысла — хотя в каком смысле он «здравый»? (4, р. 8). Но это отрицание — не просто по неведению, а за ним кроются достаточно определенные мировоззренческие и идеологические установки — стремление освободиться от философской проблематизации социальных практик в свете общих оснований культуры, соскользнуть от сложных теоретических исследований к муслированию прагматически выгодных частичностей, преувеличить роль прагматики по сравнению со всякой общей теорией или даже вообще с теорией (достаточно «тезауруса»), отойти к технологическому подходу — внедрению нужных

интересов без оценки этих интересов и технологий, их последствий, исходя из общих оснований культуры (2, р. 22, 115).

Что же касается специальной науки, то позитивизм все же схватывает ее действительную черту: она, конечно, содержит такую часть, которая отстранена от непосредственной связи с философией. В педагогике также происходил отход от деривативной зависимости от «материнских дисциплин» — от теологии и философии: от теологии с помощью наукоориентированной философии Нового времени, а затем, по словам О.Ф. Больнова, педагогика, глядя на другие науки, начинает стремиться к освобождению и от подобной же зависимости от тех или иных течений общей философии — от «измов». Это отграничение происходит, однако, не без соучастия философии особого вида, а именно специализированной философии образования, соразмеряющей свои идеи с собственными проблемами и методами образовательного знания. Такая философия образования формируется на Западе лишь к середине XX в., тогда как, например, подобная философия математики или физики появляется в эпоху научной революции в конце XIX — начале XX в. (18, с. 52—53, 158—159). Что касается российской педагогики, то важный шаг к такой философии был сделан С.И. Гессеном, но этот шаг не был продолжен, и советская педагогика оставалась в деривативной, и притом принудительной, зависимости от марксизма-ленинизма. Современная российская педагогика — по видимости нарочито дистанцируется от философии, а на деле неосознанно припадает к тем или иным «измам», чаще всего к позитивизму и прагматизму. К последним в значительной мере, вслед за прагматичным тандемом политики и рыночной экономики, бесцеремонно давящим на систему образования.

Согласно Т. Куну, К. Попперу, И. Лакатосу, наука в своей нефилософской части именуется «ординарной» (или «нормальной») наукой: это область функционирования готовых теорий, служащих гарантированному решению «тысячи головоломок», вроде тех, которые представлены в задачниках для учащихся. Именно в этих пределах разработана и позитивистская («нормальная») модель специальной науки и методологии сенс-эмпиризма. В этих же пределах пребывает и методология написания педагогических диссертаций в России.

Однако эта «ординарная» область науки так или иначе переходит в «экстраординарную» сферу поиска принципиально новых знаний — новых научных идей, теорий и фактов. Для этого уже недостаточно «исследования», которое исходит из сложившейся спе-

циальной методологии, а требуются «изыскания», восходящие к наиболее общим основаниям данной науки, к методам других наук, наконец, к обыденному сознанию. Очевидно, все это смыкается с философско-мировоззренческой проблематикой.

Что же касается «ординарной» науки, то под влиянием позитивистского ухода от философии, а также прагматической ориентации на производство «конкурентоспособной» продукции, наука трансформируется в разработку технологий. При этом она дистанцируется от фундаментальных, т. е. экстраординарных, исследований под давлением бизнеса и политики, которые считают, что в области таких исследований «только болтают, но ничего не делают».

Боуэн описывает соответствующий технологический поворот в педагогике в период, в который развитие технологии коммуникаций вело от грубой «учащей машины» в 1960-х гг. к компьютеру в 1970-х. По мере развития машин, технологий и связанных с этим теорий в течение 60-х гг. изучение образования в университетах и учительских колледжах изменяется; базирование на философии, общей теории и проверяющей практике идет на убыль. Параллельно с такими экономическими целями, как образование для инвестиции и производительности, шло применение более сложной технологии экспансионирующей рыночной экономики. (В России что-то подобное, очевидно, происходит с 90-х гг. и продолжается сейчас.) В этот период по истинно позитивистской моде «игнорировались две дисциплины, которые вносят в образование теорию ценностей, — история и философия», даже презирали философию, «ее постоянную теориестроющую, вперед смотрящую функцию» (5, р. 533).

Заметим, однако, что вместе с тем с 60-х гг. на Западе в качестве альтернативы этим тенденциям развивается философия образования, которая, занимаясь проблемами ценностей, «пребывает в области морального роста и развития» общества и, таким образом, выступает основой разработки проблем воспитания, которые выходят за пределы компетенции сенс-эмпирической педагогики.

Однако «ординарная» область науки так или иначе переходит в «экстраординарную» сферу поиска принципиально новых научных идей, теорий и фактов. По мнению немецкого философа образования К. Гарца, согласно Т. Куну, педагогика должна считаться «допарадигмальной» наукой (10, р. 119), поскольку она не имеет собственной нормальной или ординарной теории, обеспечивающей гарантированные решения подлежащих ей «головоломок». Что касается психолого-педагогической методологии, то ее решения верны лишь в отношении к определенной, захваченной ими эмпирии,

за пределами которой — в другой школе, в другое время, в других обстоятельствах — ее решения каждый раз будут требовать дополнительных соображений и эмпирических проверок. В таком случае педагогику следует рассматривать как экстраординарную дисциплину, сходную с тем, что называется «преднаукой», которая должна опираться на философию, однако специализированную в проблемах образования, а также на методы не только психологии, но и целого ряда других наук. Вместе с тем в отличие от традиционных «преднаук» образовательная наука опирается также на методы целого ряда других парадигмальных наук, включая психологию, и постольку выступает как «мультипарадигмальная». При этом, однако, взаимоотношения между парадигмами остаются во многом проблематичными. Кроме того, важное значение могут иметь взаимоотношения с вненаучными знаниями и здравым смыслом. Здесь происходит своего рода диалог различных методов и подходов: также и с жизненным опытом, в том числе с тем, который функционирует в самом образовании — с профессиональным опытом педагогов, с различными формами общественного сознания, например с наукой, моралью, искусством, политикой и экономикой. Такого рода проблемы в большинстве не имеют определенных общих решений и, стало быть, методов, достаточно определенных, чтобы их можно было фиксировать в какой-либо методологической концепции, не говоря уже об их формализации и переводимости на язык компьютера. Тем не менее философы науки и здесь находят возможности для выявления некоторых методологических регулярностей вроде, например, «гештальт-переключения» как возможной формы перехода к новой теории по Т. Куну или же «методологии научных исследовательских программ» И. Лакатоса, в которых соучаствуют и философские основоположения.

Одним из главных недостатков отечественных методологических исследований является то, что в них рассматривается только психолого-педагогическая методология, и притом как самодостаточная, вне исследования соотношения с методологией гуманитарных исследований, в частности с герменевтикой как ядром гуманитарного подхода. В отличие от западной философии образования, в которой это соотношение, бесспорно экстраординарное, находится в центре внимания ведущих теоретиков и практиков образования, по существу, с самого начала их обращения к классической науке с ее сенс-эмпиризмом. Как говорит Гадамер, образование является «стихией гуманитарных наук» (8, с. 190). Историческая эволюция соотношения сенс-эмпиризма и гуманитарного подхода является одной из



главных тем данной книги Боуэна. В ней показывается, что, отступая от философских и гуманитарных исследований, образование, по существу, перестает быть самим собой, потому что оно уходит от распознавания ценностей и их освоения учащимися, т. е. от проблем воспитания. К этому приближаются отечественные работы по психолого-педагогической методологии, в которых, по существу, не исследуется гуманитарный подход и проблемы воспитания.

По словам Боуэна, «этот том центрально концентрируется на анализе «холистского», иначе говоря, гуманитарного движения в образовательных работах Руссо, Песталоцци, Фребеля — а также, до определенной степени, Гербарта и далее у таких реформаторов, как Оуэн, Монтессори и Дьюи. Вместе с тем прослеживается процесс, посредством которого «мышление этих воспитателей было де-базировано и взято в школьную практику в позднем XIX и раннем XX столетиях в механизированной и дегенерированной форме» (5, р. XXI). Этот процесс складывался через попытки так или иначе редуцировать холистическо-гуманитарный подход посредством подчинения образовательных исследований позитивистской методологии сенс-эмпиризма.

Боуэн показывает, что в истории образования переход к сенс-эмпиристской науке носил противоречивый характер: вместе с приобретением преимуществ выявления достоверных обобщений образовательная теория все больше уходила от «холизма», т. е. «от философии единства человека и природы в сторону этоса человека как ее господина» (Ibidem, р. 347). Эмпиристы при всей секулярной направленности унаследовали от христианства «средневековый взгляд на человека вне природы и на мир как нечто подлежащее подчинению», чему противостоял Руссо, тяготевший к холизму. От Гельвеция исходил «абсолютный редукционизм; отказ от теоретизирования о внутренних процессах в человеке с душой как «чистой доской» влек отказ от первородного греха, но вместе с тем и «элиминацию всех человеческих компонент власти, морали и воли». Стремление вывести все содержание сознания из среды и «отрицание любого вида духа внутри личности влечет 1) неспособность определить общий опыт и, следовательно, социальное согласие и 2) трудность определить ценности» (Ibidem, р. 180).

Раскол был заложен в философии — в механистическом материализме. Взгляд, к которому приближался Локк, «что сознание является пассивным в восприятии, должен был долгое время оставаться основным препятствием научной методологии и оказывать глубокое влияние на образовательную теорию» (Ibidem, р. 175). Короче

говоря, сенс-эмпиризм, сросшийся в середине XIX в. с позитивизмом, отрывает образовательное знание от исследования философско-мировоззренческих оснований, в которых кроются проблемы образа человека как обладающего духовностью, которая вплоть до XX в. не находила объяснения в науке и оставалась в компетенции религии. Образ человека по идее должен лежать в основе даже не половины, а львиной доли образовательного знания, ориентированного на анализ не только обучения, но и воспитания как освоения ценностей. Очевидно, поэтому, как показывает Боуэн, педагоги-инноваторы XIX в. не ограничивались эмпиризмом, а занимали двойственные позиции, пытаясь сочетать его с холизмом, особенно в вопросах нравственного воспитания. При этом холизм с его трактовкой духовности как надэмпирического интегративного начала в человеческой психике они так или иначе относили к компетенции религии. Что касается современной российской психолого-педагогической эпистемологии, то проблемы духа как основы свободы и морали долгое время просто оставались вне специального исследования. Начала такого исследования появляются в гуманитарном подходе в педагогической психологии, который складывается в России в 90-е гг. XX в.

Боуэн прослеживает историю разногласия холизма и эмпирицистского движения от исходной научной революции XVII столетия вплоть до концептуальных и социальных несчастий современного позитивизма и так называемого «свободного от ценностей» исследования. Анализ истории разворачивания этой эпистемологической оппозиции доводится до ее современного проявления в виде засилья в образовательном знании «сенс-эмпиризма» — традиционной методологии наук о «неживой природе», замкнутой от гуманитарного подхода.

«Холизм доминировал в начале XIX в., когда наука, ответившись от философской традиции, все еще не достигала автономии»; даже математика употреблялась как доказательство божественно управляемого порядка. Наука еще не стремилась к какому-либо систематическому виду, в европейском научном мышлении доминировала натурфилософия Веймарского кружка и Йенского университета, среди прочих причин, это потому, что в первой половине XIX в. наука еще не интимно относилась к индустрии и развитию технологий, а скорее стремилась «открывать секреты природы» (5, p. 343).

Привилегированные элиты противостоят холизму, и как теории, и как практике, с его первого появления в виде гуманистической натурфилософии в работах Гете, Гумбольдта и Веймарского кружка.

Дополнительным фактором антипатии к холизму было то обстоятельство, что «капиталистическое индустриальное общество требует тренинга только «рук»; такой уклон вообще характерен для капитализма вплоть до современности; целостная личность угрожает привилегированному социальному порядку, поскольку полученное ею общее образование позволяет распознавать основы этого порядка и его нарушения. К середине XIX в. наука меняется в сторону технологизации. В связи с политическими событиями 1848 г. «ни индустриалисты, ни правительства не хотели холистической, социально ответственной науки» (5, р. 58).

Сверх того, как подчеркивает Боуэн, холистский взгляд на место человека в единстве и гармонии природы был менее конгениален экспансии эксплуататорского индустриализма Запада, чем дуалистический взгляд на мир, предлагавшийся позитивизмом с его идеалом прогресса человека в господстве над материальной природой.

«Общая педагогика» Гербарта (1806) была сформулирована в рамках холистической *натурфилософии*, в которой культивирование этического характера остается интегрально отнесенным к цельной философской концепции; в прусском оживлении и переработке 1870—1890-х гг. доктрина Гербарта уже теряет свою метафизику. В этой урезанной доктрине Гербарта американские ученые увидели новый научный дух, применяемый к образованию. Группа истолкователей перенесла мысль самого Гербарта в весьма отличающуюся педагогическую теорию «гербартианизма», в которой «весь холизм был утрачен» и которая была в моде в 1890—1920-е гг. (Ibid, р. 158).

Таким образом, активизируемая позитивизмом ориентация педагогики на сенс-эмпиристскую методологию классического естествознания привела к отрыву образовательного знания от гуманитарного подхода, от философско-мировоззренческих и нравственных проблем.

Одной из главных тем Боуэна выступают социально-политические и жизненно-практические проблемы системы образования и ее классовая обусловленность. История образования эпохи модерна — это период классового разногласия, которое стало заметным в раннем XVII столетии и, так же как и эпистемологическая оппозиция, достигает размеров кризиса в позднем XX в., когда «доминирующие идеологии прогресса и равенства, произведенные в начале XIX столетия, были в первый раз поставлены под вопрос на широком популярном уровне» (Ibidem, р. 2). Под кризисом имеется в виду протестное движение студенчества, захватившее и преподавателей во многих странах, но особенно во Франции в 1968 г. Важнейшими

проблемами этого движения были справедливость и равенство доступа к образованию.

Боуэн анализирует эволюции этой социально-классовой оппозиции в образовании на протяжении всей истории модерна и в ее актуальном состоянии. Он раскрывает ее различные трактовки, доходившие порой до цинизма (Ibidem, p. 143, 119), почти такого же, как и в современных российских телевизионных дискуссиях, притом что развивающийся у нас капитализм со всеми «прелестями» классового неравенства до сих пор является предметом идеологизированной публицистики и остается, по существу, вне научного анализа. Внешне нерегулярные, как бы случайные способы достижения привилегий, смыкающиеся с нарушением законов и морали, на самом деле являются не менее устойчивыми, чем в капиталистических странах, и образуют систему меритократии, коррупции и жульничества, которые грозят захлестнуть предполагаемую капиталистическую демократию, если не будут сдерживаться постоянной борьбой с ними.

Особое внимание Боуэн обращает на философско-мировоззренческое выражение этого классового разногласия. Чтобы поддержать свою новую позицию доминирования, средний класс отказывается распространять равенство на рабски работающий класс и вместо этого адаптирует идеологию превосходства, которую он находит в двух концепциях культуры и естественного порядка. «Евроцентристское понятие культуры, интерпретируемое здесь в основе как буржуазный стиль жизни, получило преувеличенное выражение у *Джеймса Милля (1773—1836)*. Затем утверждения о превосходстве среднего класса получают идеологическую поддержку посредством приспособления дарвиновского понятия естественного отбора (1859) к оправданию социального неравенства *Гербертом Спенсером (1820—1903)*. Последний под титулом «социального дарвинизма» энергично проталкивал идею доминирования среднего класса» (5, p. 20). Вместе с тем, для того чтобы разрядить народное волнение, в частности рабочего класса, сохранялась доктрина прогресса и равенства.

С помощью такой идеологии средний класс, манипулируемый своей элитой, более чем столетие держал контроль над образованием посредством «двойной» системы, т. е. системы неравного доступа к нему богатых и бедных (стоило бы продумать в этом ключе особенности подобной же буржуазной идеологии и практики у отечественной элиты).

Если и не сами трудящиеся, то прогрессивные либеральные силы в первые декады XX в. преуспевали в установлении народных школ,

хотя последние открывали мало доступа к высшим уровням общества и еще меньше к власти. Большеви́стская революция 1917 г. приобретает важное значение, поскольку она была первым открытым признанием убеждения, что если должно быть изменено общество, то также и школы — тем самым выступая против веры многих активистов рабочего класса в создание равных возможностей внутри дуальной системы. Прогрессивные образовательные практики, однако, были объявлены незаконными в Европе Пием XI, Гитлером, Муссолини и Сталиным; в США они были разоблачены как «мягкая» или «розовая» педагогика консерваторами, держащими привилегированную власть под элитистской доктриной социального дарвинизма. После 1945 г. эта атака была начата вновь.

С другой стороны, выступающий против этой доктрины прогрессивизм с самого начала основывался на рассмотренной выше гуманистической философии «холизма», суть которого в ориентации на самобытность целостности в отношении к частям. Прогрессивизм подчеркивает целостность сознания ребенка как индивидуального и социального существа и целостность — «межотнесенность» различных форм знания, даже если оно выражено как учебный план (5, р. 4).

Центральной методологической проблемой обоснования такого рода «когерентной» теории образования является отказ от господства в образовательных исследованиях и практиках всерасчлняющей «позитивистской методологии, лишенной какого-либо сознательного замысла человеческой социальной цели и продвижения вперед методом распознавания взаимной отнесенности всех феноменов, включая человечество» (Ibid, р. 294). Классический естественно-научный подход, по крайней мере до середины XX в., не доходил до когеренции с гуманитарной методологией, раскрывающей специфику и активную роль телеологической детерминации в обществе и в образовании.

В первые четыре декады XX в. в западном образовательном мышлении доминировали утопические и прогрессивные ожидания (Ibid, с. 199). В течение XX столетия, однако, возрастал классовый конфликт, о котором писал К. Маркс, очередной предел терпения наступил в 70-е гг. с популярным отрицанием лицемерия привилегированной моральности и лидерства. В 1960-х гг. обнаруживается угроза экологического кризиса и начало падать доверие к прогрессу, когда индустриальное развитие показало как огромные прибыли богатой элиты, так и глобальное загрязнение, нищету и утрату ресурсов для многих. Вьетнамская война усугубила все это.

Боуэн усматривает связь усугубления дефектов сенс-эмпиристского подхода к образованию с деградацией социально-по-

литической системы капитализма в сторону антидемократии и антигуманизма. Оба эти фактора — эпистемологический и социально-классовый — вызывают необходимость коренной реформы системы образования. Заметим, что указанные факторы действуют и в современной России, правда, с недооценкой необходимости изменения социально-политического устройства.

Боуэн анализирует ряд исследований 1960-х гг., показавших, что «демократия подделки избирательных урн не обеспечивает подлинно интерактивной партиципаторной демократии, что народ остается в результате в значительной степени безвластным». (В отечественной литературе и до сих пор нет серьезных работ, разоблачающих подобные или даже более возмутительные явления в России последних десятилетий.) Было раскрыто, насколько полно обманывались люди относительно способности образования содействовать демократической социальной справедливости. Сопутствующую этому риторику разногласия и скандала развивали *Иллич, Фрейре, Гудмэн, Козол* и другие представители «антипедагогики», которая поддерживалась студенческим насилием и ведомой учителями кампанией, к счастью для консервативного правительства закончившейся удачно.

Определенный интерес представляет рассмотрение Боуэном истории образования в России, особенно после Октябрьской революции. От классиков марксизма не осталось какой-либо теории образования, и большевики имели лишь самые общие идеи, начиная с тотального отрицания прежнего образования, осуждения связи правящего класса с церковью в поощрении порабощения народа. Большевики понимали, что «только высокий уровень народного образования может сделать возможным сознательное управление при посредстве народа» (5, р. 499). С самого начала была установка на всеобщее обязательное образование; распространение образования на все уровни: детские сады, колледжи, университеты и домашнее образование; обеспечение научной и экспериментальной работы; интенсификацию строительства школ и программ образования учителей.

Как свидетельствуют английские наблюдатели Сидней и Беатрис Вебб: «Вся декада 1923—1930 гг. была периодом буйного экспериментирования, когда уроки других стран игнорировались; дисциплиной пренебрегали; ученики допускались управлять школой; учителя действовали, как им нравится, пока инспекторы благоволили к одной системе вдогонку за другой. Результат был описан наблюдателями как «радостный бедлам», в котором ученики учат вещи

всякого вида, и умнейших среди них не мало, но формальные уроки редко общи с другими странами» (5, р. 511).

Процветало заимствование прогрессивных заморских практик, правда (как и до сих пор) без должного анализа их теоретических основ: особенно Дьюи, Дальтон-план и т. п. Масса советских учителей минимально занималась этим и была скорее безразлична к той или иной идеологии или инноваторской педагогике: «...Инновации и эксперимент были занятием реформирующего авангарда», — как и теперь (5, р. 508).

Второй период — модифицированный золотой век: сталинистская эра 1930—1940-х гг. — *декада образовательной реакции: буржуазное возвращение*. Возвеличение Сталина, отмена НЭПа и 1-й пятилетний план, который имел 3 главные направленности: коллективизация сельского хозяйства, развитие индустрии и искоренение религии (Ibidem, р. 512). В эти годы пришли к тому, что метод экспериментов в предшествующую декаду был ущербным и «повредил целому поколению школьников как интеллектуально, так и морально».

4 июля 1936 г. ЦК КП издал Декрет «О педологических извращениях в Системе Наркомпросов». В этот момент революция завершила полный круг в образовании, и формальное обучение почти полностью возвратилось.

Боуэн анализирует наиболее влиятельную советскую теорию образования А.С. Макаренко, появившуюся в 1930-е гг., характерной чертой которой было приспособление к официальной политической идеологии. Макаренко всегда акцентирует скорее характер и моральность, чем когнитивное и интеллектуальное приобретение как цель образования (Ibidem, р. 518). В своей общей теории Макаренко следует марксистско-ленинской ортодоксии, а в своих повседневных методах он показывает себя как бескомпромиссный бихевиорист. Он отрицает современную психологическую веру в индивидуальные различия (кроме обычных феноменов врожденных или случайных мозговых повреждений), каждый должен быть просто продуктом опыта, путь к которому организует школа. Школа — коллектив с целью производства коммунистической моральности, достигаемой путем утверждения определенной системы военно-академического стиля или режима, как он называет это, который ведет в сторону развития дисциплины. Занятие митинговыми ригидными внешними целями и утверждение субординации индивидуального коллективному, по-видимому, не обеспечивает инноваций какого-либо вида... не должно быть какого-либо обеспечения институционализации изменения или реформы и еще меньше критич-

ности. Как таковая, его теория образования является насильственной и плохо адаптируемой (5, р. 520).

После 1936 г. политехнизация, которую акцентировали в 1920-х гг., все больше сводится к изучению науки и технологии в классе, а производительный труд исчезает из дневных школ, оставаясь только на уровне домашней инструкции. Учебный план вернулся к традиционному предметно-центрированному европейскому виду, учителя восстановили свой обычный авторитет, и процесс образования держался предписанного сверху характера (Ibid, р. 520).

При исследовании трудной проблемы объяснения процесса учения советские теоретики отвергли традиционную дуалистическую тело — дух интерпретацию, поскольку она предполагает автономию нематериальной сферы; вместе с тем они не хотели принять чистый материализм, который сводит личность и события к механическим функциям, и в этом отношении в последующем павловские теории кондиционирования должны были быть отвергнуты в их базовой форме (Ibid, р. 524). Эта проблематика мало развилась с тех пор. Подобные философские проблемы мало разрабатываются и теперь. Более тонкий подход «психология деятельности» был предложен величайшим в мире психологом Л.С. Выготским (1896—1934) и опубликован посмертно в 1936 г. в его работе «Мышление и язык». Эту публикацию замолчали до «оттепели» 1956 г. в пользу альтернативного, якобы «марксистского» взгляда, по существу совпадающего с сенс-эмпиризмом. Разумеется, в России и в те времена в психологии были также настоящие, творческие ученые, как, например, С.Л. Рубинштейн, однако они не влияли на столь идеологизированную систему как образование. Возможно, поэтому Боуэн не касается их.

Особенностью образовательной политики в СССР было стремление подкреплять ее опорой на науку, однако не очень-то отличая ее от явно антинаучных теорий, если они угождают этой политике. Т.Д. Лысенко (1899—1976) отрицал теорию Менделя, который считал, что биологические характеристики передаются генами, унаследованными от родителей и изменяющимися только путем мутации. Поскольку эта теория отрицает прямое влияние среды и поскольку марксистский исторический материализм подчеркивает эволюционный характер мира и человеческого опыта, а также влияние среды, Лысенко аргументировал, что так называемая «генетическая наследственность» не является валидным марксистским объяснением, и предложил тезис, что потомству могут быть переданы приобретенные характеристики. Это была новая версия идей французского био-



лога Жана Батиста Ламарка (1744—1829), которая была смещена в XIX в. теорией австрийского монаха Грегора Менделя (1822—1884). Возвращением к ламаркизму «Лысенко оскорбил западных ученых, да и многих советских тоже; в это же самое время его странные теории и фальшивые эксперименты сгодились Политбюро» (5, р. 525). Можно уточнить: поскольку наследование приобретенных характеристик соответствует «сталинской инженерии человеческих душ».

В 1948 г. ЦК КП объявил Лысенко ортодоксом. Он был поддержан Сталиным еще в 1935 г.; после этого в течение 30 лет до окончательной дискредитации и преодоления его работ и теорий лысенковщина доминировала над всей советской наукой, особенно над образовательной психологией (Ibid).

Доминирование указанного позитивистского подхода характерно для современных отечественных исследований «психолого-педагогической» методологии, отчужденной от гуманитарного знания. Анализ такого рода исследований в книге А.М. Новикова (начиная с 1960-х гг. и до сих пор) свидетельствует о том, что в них преобладает именно *эмпирический — элементаристский подход*, а также позитивистское дистанцирование от философии. Без восхождения к философии, однако, эта педагогика не может подняться к целостному исследованию образования как системы, к выявлению его места и роли в контексте культуры, к корректному обоснованию методологии теоретических исследований образования, его учебных и воспитательных практик. Особая неприязнь у этого автора — в отношении к философии образования: данный термин появляется якобы в результате «разрастания модной «проблематики», которой на самом деле не существует», это связано с тем, что «в условиях свободного доступа к зарубежным источникам в российскую педагогику стали вводиться новые иностранные термины взамен хорошо известной российской традиционной терминологии». «То же относится к «философии образования» и многим другим терминологическим «новациям», которым, очевидно, диссертационные советы должны поставить надежный заслон» (17, с. 246—247).

Разумеется, у нас можно найти и другие взгляды, признающие законность философии образования, хотя скорее в форме изобретения какой-нибудь своей философии образования, чем при посредстве выхода в международное поле дискурса между уже развитыми системами такой философии, но мы хотим указать на удивительное отсутствие критики указанного бесцеремонного негативизма в отношении к философии образования.

В советское время эмпиризм в специально-научных исследованиях был связан с тем, что философско-теоретический уровень был оккупирован марксизмом-ленинизмом. В качестве ползучего ухода от его диктата выработалась кустарная позитивистская установка, по которой специальные науки, в том числе педагогика, должны развивать свою собственную методологию путем саморефлексии, якобы не касающейся философии. Сейчас этот подход подогревается в атмосфере современной прагматической антипатии к философии, правда, уже с акцентом не столько на ее недостоверность, сколько на прагматическую бесполезность, особенно в технологическом и рыночном смысле. А заодно, возможно, и в политическом плане.

Г.Х. фон Вригт анализирует подобные взгляды, характерные для классического естествознания (6, с. 42, 212), которые уже преодолены научными революциями XX в.: 1) «методологический монизм, т. е. идея единообразия научного метода независимо от областей научного исследования»; 2) «точные естественные науки, в частности математическая физика, дают методологический стандарт, по которому измеряют степень совершенства всех других наук, включая гуманитарные»; 3) «научное объяснение является в широком смысле «каузальным». Более точно оно заключается в подведении индивидуальных случаев под гипотетические общие законы природы, включая «природу человека». Финалистские (телеологические) объяснения, т. е. попытки трактовать факты в терминах намерений, целей, стремлений людей, либо отвергаются как ненаучные, либо пытаются показать, что их можно преобразовать в каузальные, если должным образом очистить от «анимистских» и «виталистских» элементов» (там же, с. 43). Последние элементы означают то, что относится к духовной области сознания, которая подлежит гуманитарным наукам.

Как реакция на позитивизм к концу XIX в. была развита антипозитивистская философия науки. Она акцентирует специфику методологии гуманитарных дисциплин, которая концентрируется в названии «герменевтика» (Дильтей, Макс Вебер; неокантианцы Баденской школы Виндельбанд и Риккерт). Эта философия науки «более разнородна: она отвергает указанные догмы и разрабатывает новый тип научного объяснения, выходящий за пределы «нотететического» (подведения под законы) — «идеографический»: дескриптивное изучение индивидуальных и неповторимых особенностей объектов исследования. Этот метод «понимания» В. Дильтей обосновал как специфический метод «наук о духе», т. е. гумани-

тарных наук. Отличие понимания — «психологический оттенок», включающий «вчувствование или воссоздание в мышлении исследователя духовной атмосферы, мыслей чувств и мотивов» людей, являющихся объектами его исследования» (6, с. 45).

Но отличие не только в этом оттенке. Оно обусловлено онтологическим отличием объекта исследования — человека, которому присуща интенциональность: «Можно понять цели и намерения другого человека, значение знака или символа, смысл социального института или религиозного ритуала». Это — «интенционалистский, или семантический, аспект понимания» (там же). И эти реалии выступают существенной составляющей детерминации социокультурных процессов и систем.

Трактовка подведения под закон как единственно надежного объяснения оказывается относительной и сама ее абсолютизация позитивизмом обнаруживается как умозрительная и метафизическая. Ее обратной стороной является исключение познавательного значения единичного и уникального, каковым является, например, смысл, мыслимый индивидуумом, без раскрытия которого, однако, невозможно осмысленное педагогическое содействие этому индивидууму. Признаком такого подхода в немецкой гуманитарной педагогике и педагогической антропологии является *«педагогическое отношение», предполагающее диалог, личностное герменевтическое «вслушивание»* в особенности интенциональности ученика и на этой основе коррекцию планирования педагогической работы с ним. Отсюда — незаменимая роль педагога как личности (18, с. 120—121).

В «номотетизме» сказывается игнорирование роли индивидуальности как ученика, так и педагога, свойственное вообще любителям ссылаться на массовые социальные процессы, а также на действия объективных законов, независимых от людей.

Сдвиги в сторону когеренции естественных и гуманитарных наук возымели глубокое влияние на современное научное мышление, которое, как говорит Боуэн, вошло в *постпозитивистскую фазу*. Это *поворот в методологии науки* — пересмотр классической рациональности, начало которому в значительной мере было положено в философии «критического рационализма», развитого начиная с 1930—1940-х гг. К. Поппером в работах, включавших также радикальную критику логического позитивизма.

В современной отечественной литературе до сих пор отмечаются неясности, неустойчивость мнений о гуманитарной методологии и ее соотношении с эмпирико-аналитической (см. 14, с. 39).

Как отмечает Боуэн, разрыв между естественными и гуманитарными науками непосредственно связан с тем, что в позднем XIX в. в науке обострились оппозиции в отношении религиозных вопросов — между сторонниками натуральной теологии, которые верили, что наука станет конформной с идеей предзаданной Земли как выражением божественного порядка, и их оппонентами, которые отрицали такое теологическое объяснение и в общем выбирали интерпретацию Земли в материалистических и механических терминах (5, р. 329). С этим было связано противопоставление человека природе, поскольку присущий ему дух с его свободой явно не поддавался законосообразному объяснению в терминах классической науки, не находившей достаточно определенных предпосылок этого духа в природе. Отсюда — разрыв между естественными и гуманитарными науками, который не находил путей научного урегулирования вплоть до 30-х гг. XX в.

Боуэн близок к философии постпозитивизма, которая уловила важнейшие сдвиги в методологии науки, произошедшие в научных революциях XX в. В частности, в естественных науках, их методах и картине мира обнаруживаются возможности преодоления разрыва и обоснования когерентного взаимоотношения с гуманитарными науками.

Начиная с естественно-научной революции конца XIX — начала XX в. появляется неклассическая наука, которая обосновала *случайность как объективный фактор и тем самым прорвала «кошмар» абсолютизации объективной необходимости* — вразрез с классической научной картиной объективного мира, в которой господствовало «объяснение через закон», исключавшее случайность. Боуэн отмечает это: «Характеристикой неадекватности позитивистского подхода является то, что он отстраняется от радикального «беспорядка», как не оставляющего никакого значения, главным образом, через отсутствие концептуальной способности понять его» (5, с. 295).

Между тем, как показывает К. Поппер, уже в 1931 г. Тьерри Комптон (заметим, физик, а не гуманитарий) обосновал общенаучные и философские следствия из квантовой механики В. Гейзенберга (1927), важные для понимания человека, для биологии в целом и особенно для решения проблем, связанных с этикой. «Фундаментальная проблема морали, жизненно важная для религии и предмет постоянных исследований науки, заключается в следующем: свобо-

ден ли человек в своих действиях?» (20, с. 508); позднее в книге «Гуманистическое значение науки» (1940) Комптон заключает: «Теперь уже не оправдано использовать физические законы как свидетельство невозможности человеческой свободы» (там же, с. 510). Далее Поппер уточняет «комптоновский постулат свободы»: свободу несет не просто случай, а тонкое взаимопереплетение чего-то почти случайного и непредсказуемого и чего-то напоминающего ограничивающее селективное регулирование, типа цели или стандарта, но, безусловно, никак не жесткий контроль» (там же, с. 526).

Сфера случайности — это пространство, допускающее выбор или свободу как главные специфические характеристики человеческой психики, концентрирующиеся в интенциональности. Это повлияло и на образовательное знание, особенно на педагогическую антропологию, которая кроме биосоциального объяснения человека допускает особый источник детерминации внутри субъекта: в психике человека есть духовность как холистическая система, способная делать выбор, интегрировать и направлять все силы и способности личности (18, с. 116).

Следующий ряд сдвигов — становление дисциплин *«постнеклассической» науки*, таких, как исследование многоуровневых *сложноорганизованных систем*; кибернетика (*структурно-информационная, управляющая детерминация*); *синергетика* (хаос на уровне элементов, однако с потенциалом движения к порядку; *синергия* как совместное действие детерминаций).

Как пишет Ю.В. Сачков, «во взаимодействиях между уровнями есть иерархическая составляющая. Важнейшее значение приобретают процессы на высшем уровне. В социальных системах «...именно на этом уровне принимаются решения, определяющие функционирование систем в целом». Если для нижележащих уровней характерны прежде всего силовые и энергетические воздействия, то на высших, интегративных уровнях доминируют информационные процессы, которые захватывают, как бы подчиняют низшие процессы; высшие уровни базируются на действии потребностей и интересов и характеризуются через представления об информации и цели, интегративная детерминация поведения сложноорганизованных систем выступает не в форме силовых энергетических воздействий, а носят информационно-телеологический характер» (23, с. 37—38).

Это также отход от монодетерминации при исследовании сложных систем и тем самым переход от монометодологизма, утверждающего один метод для всех наук, к комплексно-системному подходу, который дополнен анализом системообразующей роли

интенционально-телеологической детерминации. К монометодологизму в виде исторического материализма и экономизма склонялся Маркс и советские марксисты. Подобный «монометодологизм» крупнейший советский психолог А.И. Леонтьев считал важнейшим преимуществом советской психологии: «Методологическому плюрализму советские психологи противопоставили единую марксистско-ленинскую методологию, позволяющую проникнуть в действительную природу психики, сознания человека» (*Леонтьев А.И. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. Т. 2. С. 95*). Д.Я. Райгородский, приводящий эту цитату, замечает: «Подобная «методология» насаждалась в течение многих десятилетий», навязывая читателям «тусклый мир методологического монополизма» (22, с. 4).

На монометодологизме настаивает и представитель психолого-педагогической методологии А.М. Новиков, и притом не только в исследовании образования, но в науке вообще: методология педагогики якобы ничем не отличается от методологии психологии или от методологии физики: «Особенности научной деятельности, принципы познания и т. д. едины для всей науки вообще... Требования, например, к эксперименту одинаковы и для физики и для педагогики и для любой другой отрасли научного знания». Даже для «бурения скважин в геологии» (17, 14—15). С этим связано принижение или даже игнорирование телеологической детерминации и сползание к поиску в общественных процессах только таких причин, которые независимы от людей и их сознания. Или просто к пассивному подчинению внешним обстоятельствам.

Отход от экономоцентризма означает также, что те или иные экономические тенденции и программы отнюдь не всегда первичны и должны оцениваться в соразмерении с позициями других подразделений культуры, в том числе с позицией системы образования и ее ценностей, неотделимых от морали. Этого как раз недоставало у «идеологов перестроечного и постперестроечного периода», поскольку они были людьми марксистской выучки и чтили базис, то им суждено было попасть в объятия чикагской школы — этой версии запоздалого экономоцентризма» (19, с. 105). Обратной стороной этой ориентации на рыночную экономику было «свертывание социальных и образовательных программ» и т. д. (там же, с. 106).

Тем не менее черты подобного экономоцентризма можно и до сих пор встретить в отечественной педагогической литературе: например, в своей книге А.М. Новиков анализирует различные недостатки российской ментальности с надеждой, что «возможно, со

временем рыночная экономика все поставит, да и уже и начинает ставить на свои места» (17, с. 115).

Следует, однако, уточнить, что само по себе обнаружение в открытиях естествознания следствий, когерентных для трактовки гуманитарной проблематики, представляют собой теоретические выводы, но никак не решения этих проблем, принадлежащих и подлежащих гуманитарным наукам. И объективность случайности как основание свободы у человека, и многоуровневость, и иерархия детерминаций, восходящая к телеологии, представляют собой лишь самые общие методологические установки, открывающие возможности для обнаружения новых проблем и гипотез (см. 1, с. 76).

Согласно Боуэну, при проектировании развития образовательной теории не следует игнорировать телеологическую детерминацию образования как основу гуманитарного подхода: «...не следует составлять список серии позитивистских исследований, которые лишены какого-либо сознательного замысла человеческой социальной цели. Мы должны продвигаться посредством метода распознавания взаимной отнесенности всех феноменов, включая человечество» (5, р. 552).

Раскрытие особой роли телеологической детерминации в определении образования как социокультурной системы открывает возможности рассматривать эту систему и ее развитие в терминах проектного подхода. Польский философ Зигмунд Бауман, следуя постмодернизму, рассматривает образование как *проект*, потому что оно «не может быть понято как некий вид трансцендентального блага или как нечто следующее «естественно» из распознавания существенных атрибутов «человека» (как это как раз и рассматривалось традиционно в философии образования). Скорее образование само по себе есть исторически локализованный культурный конструкт, конструируемый посредством нарративов, которые являются не просто средством понимания мира, но также и непрерывного изменения его через стремление формировать внутри его субъективности этого изменения» (30, р. 125, со ссылками на Z. Bauman, *Intimations of Postmodernity*, L., 1992). Образование рассматривается далее как «сердцевина» более общего проекта — «проекта модерности...», и «...этот проект конституируется особым видом идеологии или нарративов культуры, которые представляют мир как *man made*, руководимый *man made* ценностями и нормами и воспроизводимый через продолжающийся процесс учения и обучения» (Ibid.). Именно таким проектируемым является социокультурный мир модерна в от-

личие от предшествующих обществ, опирающихся главным образом на традиции.

Согласно Лиотару, совокупность «метанарративов» (или метарассказов) образует наиболее общий, мировоззренческий уровень рациональности общества и культуры, В сущности, это наиболее общий уровень телеологической детерминации — «рациональность эпохи». Она выражается совокупностью «метарассказов», включающих доминирующие философские и научные установки и мировоззренческие, социально-политические ценности определенной эпохи, в данном случае эпохи модерна. К этому взгляду приближается В.С. Степин (26, с. 10). Можно вести речь о рациональности какой-нибудь другой эпохи, например, эпохи социализма, основой которой являлось марксистско-ленинское мировоззрение и соответствующая политическая идеология; очевидно, что эта рациональность существенно определяла советскую систему образования (равно как и другие подразделения советской культуры — политику, экономику, науку, искусство и др.). Правда, трудно сказать, какая рациональность определяет современное расшатанное российское общество...

В психолого-педагогической методологии понятие телеологической детерминации отсутствует, что способствует сохранению в образовании позиции пассивного следования внешним требованиям. В западной философии образования в середине 1960-х гг. сложилась весьма разумная и актуальная позиция «критической педагогики»: «Хотя исходный пункт критической педагогики должен состоять в радикальной критике образования модерна, можно обоснованно утверждать, что критическая педагогика в то же самое время остается неотъемлемой частью образовательного дела модерна, в терминах как его целей, так и ожиданий (эмансипации, демократии, справедливости) и в терминах его средств (демистификации, критики идеологии, критической рефлексии). Критическая педагогика критична не к образовательному проекту модерна как таковому, но только ко всем формам некритической педагогики, то есть ко всем формам педагогики, которые берут реальность как она есть, без задавания вопросов о том, что делает ситуацию такой, как она есть, кто делает ситуацию такой, как она есть, и чьи интересы обслуживаются этим status quo и изображением этого status quo как естественного и неизбежного» (3, р. 146).

Подобный некритический характер присущ как советской, так и современной отечественной педагогике, которая не осознает автономии и собственные ценности системы образования и не задает таких вопросов, а слишком поспешно стремится принять все



требования экономики и политики как якобы абсолютно необходимые — вроде требований уменьшения затрат государства на образование (включая снижение зарплаты педагогов) в сочетании с введением платного образования и культивированием сомнительного бизнеса в образовательных учреждениях, а в этическом плане все это привело к сокращению числа школ (особенно сельских) и учащихся, а также к коррупции и безнравственности. Впрочем, в наших педагогических дебатах и текстах вообще не видно интереса к проблемам автономии образования, равно как и автономии человека. И это при множестве речей о проблемах существования и развития в нашей стране гражданского общества, его автономных организаций, способных защитить себя от давления других, особенно вышестоящих, структур.

Абсолютизация объяснения через закон проявляется в идентификации принципов и правил педагогики с *«объективными законами»*, как это приводится в Российской педагогической энциклопедия (см. т. 1, с. 267, т. 2, с. 111, 116), даже и притом, что признается *нормативный* характер педагогических дисциплин (т. 1, с. 265, т. 2, с. 191). При этом игнорируется онтологическая специфика образовательных норм как человеческих (интенционально-телеологических) установлений определенной эпохи, специфика гуманитарных методов их познания, опирающихся на философско-мировоззренческие основания и герменевтику, а также специфика действия этих норм, которое таким образом неправомерно сближается с каузальной принудительностью законов природы — некий остаток тоталитарной интерпретации всякой нормативности как якобы объективной необходимости. Боуэн подмечает эту путаницу: образование, достигшее статуса науки с педагогикой как ее технологией, построено на базовых «законах, обуславливающих процессы обучения»: законах индукции, апперцепции, цели, самоактивности, абсорпции, рефлексии, интереса и корреляции. В действительности эти «законы» подозрительны. Но на подобном «научном» подходе основывалась педагогическая мысль и образование в последние декады XIX и ранние декады XX в. — обучение учителей, построение учебного плана и метод обучения» (5, р. 374).

Спутывание педагогических норм с объективными законами типа законов естественных наук скрывает то обстоятельство, что педагогика с ее нормами и принципами может быть советской, национал-социалистической, личностно ориентированной, тоталитарной и т. п., но таковыми, очевидно, не могут быть некие «объективные законы развития человека», если бы они были известны какой-либо

из педагогик. На самом деле развитие человека связано не просто с его «природой», а с ее специфическими трансформациями в культурах различных эпох, которые выражаются и в соответствующих системах образования. Затемнение телеологических оснований принципов и норм педагогики открывает возможность индоктринации этих принципов в педагогическом образовании, т. е. преподнесения их как непреложных без прояснения их оснований.

Гуманитарный подход и критика сенс-эмпиризма в отечественной педагогической мысли появляются в 90-е гг. XX в. В.П. Зинченко пишет: «Тема «воспитания души» может рассматриваться как вызов всей академической психологии, который она, возможно, примет, достигнув соответствующего *духовного возраста*» (13, с. 120). Более подробная характеристика гуманитарного подхода и его формирования в российских образовательных исследованиях рассматривается в работах В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева (см. 24; 25).

Боуэн выступает против диалектики универсализации борьбы противоположностей. В нашей философской литературе после сумбурного отрицания постмодернизма в нем стали находить рациональные моменты: он «сделал важное дело — разрушил бинарное мышление» (Вопросы философии. 2011. № 8. С. 37) — гегелевское, а также и марксистское, основанное на недооценке различий и универсализации противоречий, их «борьбы», на «бинарном» противопоставлении полюсов противоречия при недооценке их взаимопроникновений, промежуточных двойственных состояний и т. п. Подобную, зачастую искусственную оппозицию затем пытаются преодолеть путем ее абстрактного «снятия» в одной из сторон как доминирующей, игнорируя проникновение в эту результативную доминанту импликаций другой стороны, влияние внешних факторов, случайностей, изменчивых ситуаций и т. п. На самом деле развитие включает не только подобные крайности, но и различия, допускающие совместимость, взаимную дополнительность и балансирование.

Эту справедливую критику и существенную конкретизацию диалектической теории развития в России заметили в основном лишь некоторые философы, но не телевизионно-политические адепты модернизации и не представители психолого-педагогической методологии, а из последних — даже автор книги о развитии отечественного образования: *Новиков А.М.* Развитие отечественного образования: полемические размышления. М., 2005.

Согласно Боуэну, само по себе противопоставление противоположностей не абсолютно, и нашим глубочайшим занятием должно

стать устранение фатальных дуализмов, таких, как дуализмы сознания — тела, человечества — природы, субъекта — объекта, которые препятствовали более полному развитию нашей культурной традиции, и в то же время сторониться концептуальной поверхностности прагматической активности в решении проблем, которая не включает ноэтической (присущей самому уму) истории humanity как части непосредственного опыта. Преодоление разрыва сенс-эмпиризма и холизма и движение к когерентной теории открывают перспективу развития «образовательного мышления и практики», которые «должны двигаться за пределы их теперешней отживающей позитивистской фазы, подхватить современные движения в науке и развить когерентную теорию для будущего» (5, р. 554). При этом, однако, не стоит надеяться на радикальный переворот как в социуме, так и в науке, а следует искать баланс между «жестким» и «мягким» выбором, т. е. максимумом и минимумом: «жесткий» подход компенсирует лишенных и обделенных щедрым обеспечением для прогресса; «мягкий» открывает минимум легальных доступов и дозволений, чтобы индивидuum стремился и достигал с помощью личных усилий (5, р. 552). То же и в вопросах реформирования образования. «Ни радикальная, ни консервативная позиция не могут иметь последнего слова, потому что ни одна из них не открывает какого-либо решения текущих проблем; скорее их продолжающееся существование является симптомом более глубокого беспорядка в мире и лежащем в его основе образовании» (5, р. 557).

Позиция Боуэна отличается своей конструктивностью от «антипедагогтики» и вообще от модного сейчас отрицания ценностей Просвещения и с ними — современного образования. «Кажется неправдоподобным для нас развить даже радикальную альтернативу процессу образования *per se*; определенно мы должны продолжать развивать стратегии обучения и учения, особенно по мере развития электроники; определенно учебный план будет продолжать отвечать на изменения в потребностях и знании; определенно мы будем продолжать улучшать все аспекты администрации, оценки учащихся и поддержки системы. Все же для всех этих улучшений процесс образования должен *сохранять свою центральную цель*, с тех пор как общество начало именно *гуманизацию каждого нового поколения*». Термин «гуманизация» избран с предпочтением к «социализации», потому что последняя может быть интерпретирована как обозначающая простую социальную конформность: «...образование остается, так же как и его центральная цель, утопическое ожидание продуцирования подлинно гуманной личности» (там же).

Действительно, современная задача состоит в том, чтобы найти в образовании путь вперед не в альтернативных версиях, но в единственно позитивной концепции, которая ставит воедино многие несопоставимые, мироохватывающие занятия, энтузиазмы и действия.

Важнейшим недостатком современной кризисной образовательной науки является неразработанность актуальных проблем нравственного воспитания, а также самого понимания морали, особенно той, которая должна воспитываться в процессе образования. «Речь никоим образом не идет о бедности этики или нищете морали как таковой, а лишь о том мизерном положении падчерницы, в котором вдруг этика оказалась в нашей стране практически выброшенной полностью из системы образования (как начального и среднего, так и высшего)» (21, с. 244). Преодоление этого требует ввести в педагогических вузах новую специальность «учитель этики», что, однако, осложняется тем, что для обучения таких учителей сейчас практически нет этиков (там же, с. 248). Что касается рассмотренной выше психолого-педагогической методологии, то она сосредоточивается на проблемах обучения и по существу не затрагивает проблем воспитания и морали.

Конечно, нравственное сознание обусловлено не только образованием, но общественной жизнью, политической и правовой идеологией, определяющей эту жизнь, обыденным сознанием и мировоззрением, наконец, тяготеющей к этому сознанию религией.

Боуэн излагает Руссо: «Социальная среда первостепенна, и, таким образом, каждая школа должна иметь гимназию, в котором все дети могут играть вместе, поскольку коммунальная физическая активность имеет не только полезный телесный эффект, но также моральный эффект в том, что она создает у детей с раннего возраста привычки к дисциплине, равенству, братству, соперничеству... Дайте хорошую конституцию и хорошие законы, и это будет вести к подлинному моральному росту» (5, р.197). Способ жизни в нашей стране, особенно с 1990-х гг., характеризуется серьезными отступлениями от норм морали, а также от конституции. В официальной пропаганде постоянно акцентируется «конкурентоспособность» и преследование личных целей при умолчании об уважении к другому человеку с его собственными целями — вопреки основе этики — «категорическому императиву». «Из наблюдений повседневной жизни ребенок может почерпнуть только этику безудержного стяжательства и зависти к тому, кто имеет больше» (21, с. 257).

С недавнего времени в отечественной литературе при констатации современного падения нравов стали встречаться обвинения в этом науки и надежды на преодоление этого падения с помощью религии — как будто наука только и способна вызывать падение нравов и как будто религия была в стороне от этого падения, не говоря уже о периодическом падении нравов в самой религии на протяжении всей ее истории.

Что касается понимания морали, то Руссо, как известно, обвинил науку в безразличии к улучшению нравов. Однако он обвинил также и Католическую церковь в противостоянии истине, естественной справедливости и социальному равенству посредством узкой догмы и доминирования над школами. Узкая догма состояла в отрыве морали от социокультурной обусловленности и отнесении ее к некоему предзаданному потустороннему духу. Мыслители же Просвещения, особенно Локк, Юм и Кант, осуществляли поиск секулярной моральности (5, р. 210).

«Узкая догма» заслоняет церковь от проблем развития морали. Боуэн касается борьбы «между консервативной религиозной позицией и инновационным научным просвещением». Религия вообще имеет целью стабилизацию общества и его морали и соответственно противостоит всякому отступлению от религиозной морали. Такого рода отступления появляются, например, в эпоху Возрождения в протестантизме в виде культа индивидуальной свободы, а затем в превознесении автономной способности разума к творчеству в гуманистической литературе. Известный протестантский теолог XX в. П. Тиллих отметил, что борьба католицизма со всем этим велась посредством нагнетения догматизма и религиозного подавления. И сегодня остается под вопросом: «Способно ли сообщество веры — например, какая-либо церковь — принять веру, которая включает сомнение в качестве неотъемлемого элемента и почитает серьезность сомнения за выражение веры? И даже если община допускает возможность такой позиции у своих рядовых членов, может ли она позволить то же самое своим лидерам? Ответы на эти порой весьма настойчиво задаваемые вопросы сложны и запутанны» (27, с. 148—149). Тем более если сомнение приводит к принципиальному неприятию религиозной веры и к замещению ее, например, философской верой, ориентированной на науку.

«Узкая догма», относящая мораль к компетенции потустороннего сверхчеловеческого существа, снимает ответственность за состояние морали в обществе с людей, их общностей и организаций, оставляя им лишь заботу о беспрекословном подчинении этой морали.

Религия, начиная с раннего христианства, противостояла императивному возвышению рационально организованного уровня культуры (политики, права, морали, искусства и философии) над традиционным повседневным образом жизни и мировоззрением людей. Образование исторически возникло как система подготовки и восхождения некоторой небольшой части людей к этому возвышающемуся и усложняющемуся уровню культуры от исходной повседневности, которая сама по себе и сейчас не требует образования. Поэтому раннее христианство противостояло и образованию народа, а также особенно потому, что оно развивает у народа знание, критическое мышление и неподчинение «паствы» внушению сверху. Правда, церковь после ее легализации при Константине и вхождении в элиту начинает заботиться об образовании, однако вплоть до реформации почти исключительно об образовании служителей церкви и отчасти элиты.

Боуэн отмечает противоречивую позицию христианской религии в отношении доступа к образованию.

«Важно распознать, как глубоко христианство изменило классический идеал образования. В сущности, принятие персонального Бога, гарантированное инкарнацией вместе с верой, и то, что путь к образованию и возвышенному видению потенциально достижим для всех, были радикальными отступлениями» реальности (5, р. 6) — таков «этический дух Логоса христианства», который поддерживали Эразм, Лютер, Мор и др. Вместе с тем, однако, церковь усвоила «платонизм с его концепцией двух классов людей, вульгарного большинства и набожного меньшинства, из которых только последнее реально способно к истинному образованию» — очень узкий взгляд, который снова идет против этического духа Логоса христианства» (Ibid, р. 8). Этот узкоклассовый подход церкви заслонял демократизм христианского духа: по существу, на протяжении всего Средневековья, вплоть до XVI в., абсолютное большинство населения оставалось вне образования.

Религия не может соответствовать современному динамичному состоянию нравственности. Она тенденциозно относится к развитию морали: стремится адаптировать изменения в нравственности к своим традиционным догмам, а то, что не поддается этому — отвергнуть. Как отмечает Боуэн, «повсеместно в мире возникает новая моральность», надо сказать, весьма противоречивая, «которая выступает против идеи прогресса, меритократии, против психологии как инструмента электронной манипуляции, в которой силиконовые чипсы ранжируются выше личности, против процесса

политической субординации и отсутствия публичного доступа к принятию решений, отрицает якобы необходимость экономического неравенства и концепцию образования как «инвестиции» (Ibid, р. XXII). Не все из этих сдвигов, замеченных Боуэном, соответствуют морали (как, например, выступления против идеи прогресса), и эти сдвиги должны быть исследованы науками, ориентированными на новую эпистемологию. Трудности таких исследований Боуэн связывает также с эпистемологическими корнями, а именно с возрастающим «отрицанием метафизики и с эпистемологией позитивизма. Одним из оснований отсутствия протестных движений 1960-х и 1970-х гг. было отсутствие подходящей эпистемологии, альтернативной позитивизму; теперь она пребывает в формулировании, и есть надежда, что изменения, полагавшиеся в мае 1970 г., будут действовать в 1980-х. По-видимому, Боуэн имеет в виду возвышение философии и установление когеренции или конструктивного единства открывающей новые пути научному подходу, исследующему основания свободы и духа личности, активной роли телеологической детерминации в урегулировании и развитии общества и его морали.

Говоря о нравственном воспитании, Боуэн ссылается на Дьюи: «Для того чтобы юноша пришел к принятию морали своего общества, возможны два пути: либо, как в случае религии, видеть, что эта моральность является закрытой, фиксированной и неизменной, или что она открыта, экспериментальна и подлежит ревизии в свете продолжающегося социального опыта. Только последнее допустимо при демократии, которая базирована на глубокой преданности вере во внутреннюю ценность и одинаковое достоинство всех личностей» (5, р. 424).

Боуэн отмечает инновацию в образовательном мышлении у Канта: совершенствование человека через его собственные усилия. Нет никакого намека на клерикальную помощь.

Что касается религиозного воспитания морали, то важнейшим недостатком церкви было искаженное представление о детях и их сознании, а также о стадиях детства. Религия не имела знания о том, в каком возрасте у ребенка появляется отвлеченно-теоретическое мышление как способность понимать и аргументировать нравственные идеи и решения. Теологи Парижского университета считали, что глубокие истины находятся за пределами ювенильного сознания и должны в большинстве быть приняты на веру и с импликацией авторитарных догматических утверждений (Ibid, р. 77). А также с авторитарной педагогикой, внедряющей нужные ей идеи посредством индоктринации, «страха Божия» и прямого насилия.

Кстати, заниженное представление о теоретическом мышлении у детей было и у Пиаже. Однако «успешная практика «философии

для детей» явилась «вариантом опровергающего эксперимента», который подводит к выводу: «Мышление высшего порядка появляется не как следствие предварительной тренировки базисного мышления, а одновременно с ним». «Способность к абстрактному мышлению присутствует у ребенка даже младшего возраста. Фактически он обучается ему вместе с овладением речью и перцептивное и аффективное восприятие мира невозможно без мышления высшего порядка» (29, с. 16). «Психологи утверждают, что интеллект человека способен развиваться в течение сравнительно короткого периода жизни — примерно с 4 до 6—7 лет» (там же, с. 17). На этом основывается «философия для детей», которая распространяется во многих странах в последние десятилетия. Очевидно, что эта философия должна соответствовать мировоззрению информационного общества, ориентированному на научную картину мира и человека, а не на религию, как бы она ни приспособлялась к этой картине.

Вряд ли религия может обойтись без данных различных, в том числе педагогических, наук о детях и их образовании. Вместе с тем, однако, неясно, как можно обосновать «когеренцию» науки с религиозной картиной мира, человека и культуры. Конечно, религия начинает воспитание с внушения своих религиозных установок, которые, будучи в своей основе мировоззренческими, как, например, страх Божий, имеют более непосредственное отношение к морали, чем современная психолого-педагогическая педагогика.

По мнению В.В. Зеньковского, директивное введение Закона Божия в секулярную школу нецелесообразно, так как наталкивается на многоконфессиональность и на безрелигиозное преподавание других предметов, что порождает раскол в сознании (12, с. 34). Организация целостной религиозной школы возможна только в обстановке христианской культуры путем создания ее островков в современном обществе (там же, с. 39, 88, 91). Если бы и было возможным создание подобных островков, то оно не решило бы проблем обоснования морали, которая не может состоять из «островков». И далее он же: «нейтральность» школы в отношении к науке — миф «отвлеченного гуманизма», ведущий либо к эклектике, либо к антирелигиозности (там же, с. 39). Не должен ли подобным же мифом считаться и экуменизм, о чем свидетельствуют, например, недавние проявления неприязни РПЦ к приезду папы римского в Россию? Не проявляется ли что-то сходное и во взаимоотношениях между разными конфессиями в России? Ответы на эти порой весьма настойчиво задаваемые вопросы настолько сложны и запутанны, что вряд ли стоит акцентировать и тем самым подогревать указанные неясные различия. Раскол как с другими учебными предметами, так



и с другими конфессиями определенно подогревается в программах и учебниках по курсу «Этики и православной культуры» уже самим конфессиональным характером написания, тем более что ученые были заранее категорически отстранены от экспертизы учебника А. Кураева.

Согласно Боуэну, центральным понятием новой социальной — и образовательной — моральности является то, что должно называться «экологией знания», которая аргументирует за возвращение к холизму как единственному моральному и практическому пути вперед. «Функцией образования является гуманизация каждого нового поколения», «каждой личности» «с предпочтением к термину «социализация», которую можно понять «как простую социальную конформность». Поэтому задача на будущее состоит в превосхождении существующих деструктивных доктрин индустриального капитализма XIX столетия, с его теорией сознания над природой, внешнего мира как объекта эксплуатации человеком» (кстати говоря, исконная позиция христианства). «Необходимым коррелятивом является то, что другие люди также становятся объектом эксплуатации, что и происходит на глобальном уровне...» (5, р. 555).

Источники современной неудовлетворенности образованием раскрываются в свете плодотворного марксистского понятия «отчуждение», которое теперь должно быть оценено по-новому. Маркс был убежден, что отчуждение является результатом отделения рабочего от продуктов его труда; в наши дни многие будут согласны считать, что общество тем лучше, чем ровнее распределяется производимое и облегчаются страдания и нищета (5, р. 556). Состояние образовательной теории и практики в последние двадцать пять лет показывает, что повсюду в мире действительно установилось всеобщее признание потребности реконцептуализации образования.

Боуэн приближается к тому, что теперь можно идентифицировать с чем-то вроде утопического коммунизма XIX в., надеявшегося на нравственное перевоспитание капиталистов. Путь вперед должен осуществить видение Робертом Оуэном «нового морального мира», реконструированного сейчас на базе признания тотальности человечества как части природы, и, следовательно, развить новую теорию познания и морали в интересе создания подлинно гуманного мира. Это является высшей целью, которую мы можем предназначить образованию» (Ibid, с. 300). Следует подчеркнуть, что едва ли что-то подобное осуществимо без организованной политической борьбы за права трудящихся и без рационального преобразования существующего общества.

## Литература

1. Агацци Э. Моральное измерение науки и техники. М., 1998.
2. Aronowitz S. and Giroux H.A. Postmodern Education. Politics, Culture & Social Criticism. Minneapolis, L. 1997.
3. Biesta Gert. What Can Critical Pedagogy Learn From Postmodernism? CRITICAL THEORY AND CRITICAL PEDAGOGY TODAY. Haifa, 2003.
4. The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Blackwell, USA, UK, Australia, 2002.
5. Bowen J.A. History of Western Education/ Volume Three. The Modern West Europe and the New World. L., 1986.
6. Вригт Г.Х. фон. Логико-философские исследования. М., 1986.
7. A Century of Education. Ed. By R Aldrich. L. a. N. Y., 2002.
8. Гадамер Х.Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М., 1988.
9. Гаджиев К.С. Мировой экономический кризис: политико-культурное измерение // Вопросы философии. 2010. № 6.
10. Garz D. Paradigmenschwund und Kriesenbewusstsein/ Paedagogische Rundschau, 1989, Jan./Febr.
11. Деррида Ж. Призраки Маркса. М., 2006.
12. Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996.
13. Зинченко В.П. Размышления о душе и ее воспитании (Час души) // Вопросы философии. 2002. № 2.
14. Знание о прошлом в современной культуре (материалы круглого стола) // Вопросы философии. 2011. № 8.
15. Кошелева О.Е. Исповедимы ли пути педагогической науки? // Отечественная и зарубежная педагогика. № 1. 2011.
16. Левикова С.И. О бедной этике слово замолвить... Философия — детям. Человек среди людей. М., 2006.
17. Новиков А.М. Методология образования. М., 2002.
18. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.
19. Философия истории / под ред. проф. А.С. Панарина. М., 2001.
20. Поннер К.Р. Об облаках и часах (подход к проблеме рациональности и человеческой свободы) // К. Поннер. Логика и рост научного знания. М., 1983.
21. Пудовин Д.А., Полякова И.П. Духовный аристократизм и этика повседневной жизни. Философия — детям. Человек среди людей. М., 2006.
22. Райгородский Д.Я. Предисловие к кн. «Теории личности в западноевропейской и американской психологии»: хрестоматия по психологии личности. Самара, 1996.

23. *Сачков Ю.В.* Эволюция учения о причинности // Случайность и детерминизм / В.В. Казютинский и др. М., 2006.
24. *Слободчиков В.И.* и *Исаев Е.И.* Психология человека: введение в психологию субъективности. М., 1995.
25. *Слободчиков В.И.* Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.
26. *Степин В.С.* а) Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) // Вопросы философии. 2004. № 3; б) Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопросы философии. 2006. № 2.
27. *Тиллих П.* Избранное: теология культуры. М., 1995.
28. Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики. М.: Эдиториал УРСС, 2006.
29. *Юлина Н.С.* Философия как инструмент выработки базовых навыков мышления. Философия — детям. Человек среди людей. М., 2006.
30. *Usher R. and Edwards R.* Postmodernism and Education. L. a. N. Y., 1996.

## ПОСТМОДЕРНИЗМ В ЗЕРКАЛЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

### Деконструкция как форма анализа культуры

Философия постмодернизма, так же как и ее обсуждение в западной философии образования, до сих пор остается *terra incognita* для отечественного философского и теоретического мышления в области образования. Постмодернизм довольно обстоятельно исследуется в работах отечественных философов, но они не касаются образования и тем более философии образования и ее дискуссий с постмодернизмом.

Философия постмодернизма складывается в 1960—1970-е гг. Ее обсуждение в философии образования начинается с середины 1980-х гг. На первом плане постмодернизма выступали «деконструкции» всяческих систем и конструктивных тенденций в эпоху позднего модерна.

Постмодернизм исходит из реальной ситуации: социокультурные системы позднего модерна обнаруживают множество симптомов неспособности упорядочивать свои области и управлять ими в условиях возрастания темпов изменения и увеличения разнообразия новых реалий и отношений. При этом постмодернизм сосредоточивается также на раскрытии диспропорций между неравномерно развивающимися подразделениями культуры, на размывании границ между социокультурными системами и диффузности в их взаимодействиях друг с другом. «...Постмодернистская критика вызывает внимание к смещению границ, связанному с возрастающим влиянием электронных *mass media* и информационной технологии, с изменением природы классовых и социальных образований в постиндустриальных капиталистических обществах и с ростом нарушения границ между жизнью и искусством, высокой и народной культурой, воображением и реальностью» (14, р. 59).

Как верно замечает видный представитель аналитической философии образования в США Н. Бурбулес, для понимания постмодернизма важно выявить его методологические основания, а также исходить из того, что адекватная интерпретация постмодернизма должна соответствовать самопониманию этой философии. Последнее весьма своеобразно выражено Ж.Ф. Лиотаром в книге «Состояние постмодерна» (1984): «Упрощая до крайности, я определяю *постмодернизм* как недоверие в отношении к метарассказам»; и далее: «Это недоверие, конечно, является продуктом прогресса в науках, но прогресс, в свою очередь, предполагает это недоверие» (7, с. 10). В другой работе он говорит: «Что же такое постмодернизм?..

Он несомненно является частью модерна. Все, что признано, должно быть взято под подозрение» (*J.F. Lyotard. The postmodern, Explained Minneapolis, 1992. P. 12*). [16]. Под метарассказами (или «метанарративами») Лиотар имеет в виду комплексы мировоззренческо-философских и идеологических знаний и ценностей, определивших общественное сознание и социальный порядок эпохи.

Однако самопонимание здесь выражено в весьма сомнительной формулировке: «все, что признано», не может подвергаться подозрению, поскольку последнее должно определяться в сопоставлении с чем-то несомненным, иначе получается паралогизм, в котором под подозрением оказывается и само подозрение. Еще Гегель заметил, что последовательный скептицизм имеет такого рода самоподрывающее следствие и подобен скорпиону, который жалит себя в голову своим же хвостом. Сомнение предполагает и отличие чего-то несомненного в своем предмете (таком, как «культура»), иначе оно соскальзывает к отрицанию последнего. На самом деле и за постмодернистскими «подозрениями» скрывались достаточно последовательные убеждения: в первую очередь, например, в том, что культура есть *man made*, а не предзадана какими-либо абсолютами — религиозными, априористскими или же сциентистскими, которые парализуют рациональную активность людей и их ответственность в отношении к культуре. Правда, поначалу эти убеждения были неявными и непроясненными, откуда и неясность — абсолютизация «подозрения». Позитивная же разработка рациональности как системообразующей основы культуры становится эксплицитной лишь постепенно.

Рассматриваемая формулировка — не просто случайная передержка, содержащиеся в ней двойственность и колебание между сомнением и отрицанием поначалу существенно сопутствовали «самопониманию» центральных концептов, которые выражают методологическую основу постмодернизма. Таковыми у Ж. Деррида являются «деконструкция» (и ее часть «децентрация») тех или иных системных объектов (5, с. 448), а у М. Фуко «проблематизация» (12, с. 357).

Слово «деконструкция» «означало известное внимание к структурам», и в этом смысле оно выражает «структуралистский жест», однако вместе с тем и антиструктуралистский, поскольку речь шла о том, чтобы «разобрать, разложить на части, расслоить структуры», особенно вводимые структурализмом, строившим структурную лингвистику и различные структурные модели — «социоинституциональные, политические, культурные и, сверх того, — и в первую очередь — философские». Поэтому — и в первую очередь в Соеди-

ненных Штатах — тему деконструкции связали с «постструктурализмом». Главная мишень деконструкций — «традиционная структура или архитектура западной онтологии или метафизики» (3, с. 55), которые, очевидно, вполне заслуживают подозрений.

Деррида уже в своей программной статье 1966 г. (весьма информативной для ознакомления с постмодернизмом) стремится отмежеваться от вышеуказанной двойственности — спутывания деконструкции с деструкцией. Деконструкция характеризуется как «первый шаг» в «допросе», например, фундаментальных понятий философии, однако при этом необходимо «избегнуть стерилизующих последствий первого шага», а именно, «оставаясь в рамках эмпирического исследования, сохранить повсеместно, указывая их ограниченность, все прежние понятия в качестве инструментов, которые еще могут пригодиться» (5, с. 453), а именно пригодиться для второго шага — *реконструкции*. Добавим также, что из данного ограничения вытекает еще один запрет, о котором эти философы не говорят и часто нарушают его, а именно деконструкции какой-либо системы не должны мыслиться в отрыве не только от возможностей ее реконструкции, но также и от *реальных реконструкций, уже происходящих в этой системе*, без чего дело легко сводится к ее деструкции. Ниже будет показано, что постмодернисты раскрывают в рационализме Просвещения и его социальных проектах ряд существенных упущений, вызвавших негативные последствия, однако оставляют в тени процессы реконструирования рационализма и систем модерна, которые происходили в них почти с самого начала.

В отличие от рациональной постановки проблемы, предполагающей также хотя бы гипотетический намек на пути ее решения, результатом деконструкций часто оказывались констатации того или иного несоответствия, а то и просто колебание между несовместимыми возможностями. Это вяжется с постмодернистским утверждением о существовании проблем, которые не поддаются обоснованному решению, так что остается отказаться от утопий и «учиться жить при холокосте». Двойственность может парадоксальным образом присутствовать и в одной работе: в книге Фуко «Надзирать и наказывать» система образования идентифицируется с «тюрьмой», «казармой» и т. п. насильственными учреждениями, однако в этой же книге можно обнаружить, что образование в эпоху модерна замещает насильственное принуждение населения к государственному порядку. Подобные *двусмысленности — важнейшая черта постмодернизма, и их раскрытие — существенное условие понимания этой философии*.

Тем не менее постмодернисты нередко все же так или иначе переходят к решению в пользу одной из возможностей. При этом вырисовывается своеобразный *круг в развитии* постмодернистских концепций: в ранних работах можно обнаружить соскальзывание от проблематизации к радикально-нигилистическим решениям, с которых затем пытаются съехать к более разумным позициям в поздних работах. Это, очевидно, означает существенное изменение «самопонимания» данной философии, которое должно быть учтено ее критиками. Во всяком случае, подобная эволюция определенно характерна для Деррида и Фуко, которых целесообразно исследовать по схеме «раннего» и «позднего» — как это делается в случаях Канта, Рассела, Витгенштейна и др. Как указывает сам Деррида, без различения таких этапов в постмодернизме и его понимании деконструкции невозможно «понять что-либо в сегодняшней деконструкции» (6, с. 30).

Первоначальное соскальзывание к «стерилизующим» деконструкциям, т. е. к деструкциям рациональных систем, вызвало диковинные «эсхатологические» темы «конца истории», «конца марксизма», «конца философии», «конца человека», «последнего человека» и т. д.» (там же, с. 29). (Соответственно добавим, провозглашали и «конец образования» как системы ввиду деструкции его целей вместе с распадом определенности субъекта в современную динамичную эпоху и т. п. Изложение подобных диковин, будучи и само обязанным нарочито ускользать от рациональной последовательности, превращается в «жужжание», по словам американского постмодерниста Р. Рорти.)

Подобная манера подхватывается «китчевыми» вульгаризаторами постмодернизма (kitchen — кухня; *англ.*), которые использовали постмодернизм для дисквалификации рационализма как основы норм и институций в культуре, в том числе в образовании.

Это вызвало противоположную крайность: консервативные противники постмодернизма с позиций традиционного рационализма и модерна (как правило, «с витком назад» к тем или иным домодерновым иррационалистическим реликтам) видели в постмодернизме лишь совокупность китчевых экстравагантностей и не могут уловить в нем зерен содержательной критики модерна и запросы к реконструкции рационализма. В философии образования этот взгляд именуется «образовательным эссенциализмом», который пытается утвердить в основе образования комплекс неких классических норм и ценностей как предзаданных трансцендентально или же некими «естественно-историческими законами».

В отечественной педагогической мысли, далекой от дискуссий западной философии образования с постмодернизмом, есть следы

обеих поверхностных крайностей в восприятии этого течения, без углубления в его существо, поднятые им актуальные проблемы.

Как указывает Деррида, апокалиптические разговоры были столь же естественны для начального этапа постмодернизма, как и то, «что задним числом, в 1980 г., я заговорил об «акпокалиптическом тоне в философии» (6, с. 29—30). По двум причинам: с одной стороны, первоначальной заикленностью в философию «классиков конца» (от Ницше — к Хайдеггеру и Кожеву), доминировавшую во французской мысли в 1950-е гг., а с другой — тем, «что мы узнавали» в то время, а именно казавшийся неизбывным и прогрессирующим «тоталитарный террор в странах Восточного Блока»: «Такой и была естественная среда, в которой возникало то, что мы называем деконструкцией — и понять что-либо в сегодняшней деконструкции... совершенно невозможно, если не учитывать это историческое переплетение» (там же, с. 30).

Эсхатология теперь низведена до «назойливого, навевающего тоску анахронизма» — и стала предметом медиа, которые муссируют отходы квалифицированной философии. Что же касается «концов», то теперь важно задуматься над тем, что такое современность, что в ней происходит и «не является ли конец истории всего-навсего завершением *некоторого* понятия об истории» (там же, с. 30—31). То же самое относится и к остальным «концам».

В ведущих течениях философии образования вначале преобладало раскрытие двусмысленностей и критика эсхатологических деконструкций. В книге «Образы образования...» отражена в первую очередь эта, безусловно важная, критика, однако обозначается также и более конструктивная направленность (Р. Юшера и Р. Эдвардса и др.) на поиск в постмодернизме рациональных зерен, способствующих расширению концептуального горизонта педагогического мышления (8, с. 425, 438). В данной статье акцентируется развертывание этого поиска в более современных источниках.

Какие типы реалий рассматриваются постмодернизмом как предметы деконструкций? Таковыми являются не естественные объекты окружающей природы, а предметы, созданные человеком, т. е. произведения культуры и даже вся культура со всеми ее системами, наконец, сам человек как формирующийся в культуре.

Постмодернизм нередко обсуждается как некая неупорядоченная совокупность деконструкций без достаточного внимания к тому, что за ними кроется довольно определенное понимание культуры и ее систем. В *понимании культуры* постмодернизм (с поправками на его двусмысленности) в общем близок к традиции М. Вебера, К. Поппера и франкфуртской школы, которые выступили



против редукции духовной культуры к материальной, особенно в позитивизме, вульгаризированном марксизме и др., и акцентировали в культуре *системообразующую роль телеологической детерминации и ее мировоззренческого ядра — рациональности эпохи*. Согласно телеологическому объяснению культуры, ее нормы и институты не задаются какими-то надчеловеческими инстанциями (вроде божественных) и не выводятся из естественных законов, из «природы человека» (12, с. 122), или же из социальной истории, понятой каузально-натуралистически как непререкаемый «естественно-исторический процесс», но проектируются и устанавливаются на основе рациональности, которая концентрируется на философско-мировоззренческом уровне эпохи. Такими структурами являются государство, право, организации гражданского общества — хозяйственные, научные, технические и т. п., которые опираются на соответствующие формы профессионализма. Систему образования постмодернизм рассматривает как «...самое сердцевицу проекта модерности». «...Этот проект конституируется особым видом идеологии или нарративов культуры, которые представляют мир как *man made*, руководимый *man made* ценностями и нормами и воспроизводимый через продолжающийся процесс учения и обучения» (21, р. 125).

*Рациональность* коренится в способности сознания идеально дистанцироваться от каузальной — биопсихической и социальной — детерминации и выражать личностные смыслы и социальные ценности, замыслы, цели, проекты, которые реализуются в действиях, создающих произведения культуры. Анализ целеполагания как основной характеристики рациональности раскрывает в ней более детальные составляющие — *эмотивные и когнитивные*. Идеальное восхождение над существующим положением дел опирается на *желание* чего-то лучшего, однако желание возникает не спонтанно, а на основе знания этого положения и его несоответствия потребности. Вместе с тем рациональность предполагает также относительно самостоятельное *знание, отвлекающееся от желаний* и направленное на *поиск в объективной реальности оснований* для реализации желания или идеала. Углубление в основания означает *объяснение*, которое составляет существенную особенность когнитивной компоненты рациональности: распознавание оснований как определяющих наличное существование предмета и возможности его изменения. Целеполагание, далее, предполагает *знание человеком самого себя, своих сил и возможностей*, далее, *соразмерение* своих сил с объективными определенностями и на этой основе *выбор средств* реализации своего желания, в связи с чем рациональность

совершает герменевтический круг, а именно возвращается к уточнению исходного желания соответственно средствам. В число субъектов желания входят также *другие люди*, которые привлекаются и как средства, однако с учетом их собственных рациональностей, поскольку рациональность является *интерсубъективной и включает коммуникативное знание* — знание норм социального общения (нравственных, правовых, деловых и т. п.) и *герменевтические умения устанавливать согласие* между людьми. Наконец, все эти компоненты вновь вводятся в игру в процессе практической реализации целей или проектов, в котором обнаруживаются *сюрпризы, не контролируемые проектом*. Их распознавание и практическое урегулирование означает развитие рациональности. Рассмотренные компоненты так или иначе включаются в понимание рациональности у М. Вебера (2, с. 628—630). К. Поппера (9, т. 2, гл. 24), а также и у постмодернистов.

Согласно Юшеру и Эдвардсу, постмодернизм ориентируется преимущественно на интерсубъективный уровень рациональности и его объективную значимость. «Тот факт, что реальность конституируется через посредство социальных и дискурсивных репрезентаций, не делает «реальность» чем-то менее реальной... Гранд-нарративы науки, истины и прогресса являются сами по себе дискурсами, «реальностями», которые мы создали сами и для самих себя, рассказами, в которых мы сообщаем сами себе о реальном, или, вероятнее, рассказы, созданные «более влиятельными» другими в наших интересах». Здесь, однако, есть проблема: для того чтобы увидеть реальность, а также гранд-нарративы модерности по-другому и создать другие рассказы, мы должны опираться на уже созданные нами «реальности». Мы не можем освободиться от подобных уз «посредством акта аналитической воли». Здесь как раз входит в игру постмодернистский скептицизм относительно эмансипации на основе знания, открывшего «истину». У нас всегда есть сложности с тем, против чего мы боремся. Это наиболее ценный резонанс, который постмодерн-мышление может «сообщить» образованию (21, р. 28). Юшер и Эдвардс не оставляют в тени и двойственность постмодернизма, в частности Жана Бодрийяра, по которому язык якобы не обозначает какие-либо объективные референты, а сам фабрикует их как «симулякры», и нельзя отличить от них высказывания об объективных реалиях (правда, возникает вопрос: как Бодрийяр может определить «симулякры» без их неявного сопоставления с объективными истинами?). Притом что постмодернизм в этой редакции волен скатываться к лозунгу П. Фейерабенда «все годится» и мож-

но поступать как угодно, «он также напоминает нам, что всегда есть «всегда уже», которое кладет пределы тому, что мы можем делать. Внутри постмодерна не существует никаких новых архимедовых точек и никакого прометеева полета, свободного от истории, контекста и языка» (Ibid).

«...Деконструкция — это форма анализа не только понятий и значений, но также и институтов, дабы что-то заново утвердить и реконструировать» (4, с. 167). Деконструкции взаимосвязаны с объективными процессами в культуре. «Деконструкция делает свое дело, хотите вы того или нет; она на полном ходу: перестройка в СССР «есть своего рода деконструкция в действии» — это бум всяческих деконструкций, осуществляемых разными людьми, и притом каждая из них «должна быть единичной и зависеть от различных условий, в которых она возникает». Неразумно пытаться применить, допустим, французскую модель деконструкции к ситуации в России (там же, с. 165—166).

### **Примеры постмодернистских деконструкций**

Мы рассмотрим некоторые примечательные *примеры* деконструкций таких важных концептов, пронизывающих исследования культуры, а также образования, как человек, рациональность, ее эпистемическое ядро, полагаемые с его помощью социальные нормы и структуры, способы и процедуры их внедрения в культуру, и наконец — через образование — в сознание и жизнь человека.

*Деконструкции человека* как носителя рациональности связаны с первоначальным стремлением постмодернистов обосновать культуру на intersubъективном уровне рациональности, якобы целиком отчужденном от субъекта. С точки зрения постмодернизма телеологическую детерминацию культуры не следует смешивать с субъективистским произволом. Мир культуры и определяющая его «рациональность эпохи» делаются не просто отдельными субъектами в смысле «ньютоновской антропологии» (Лиотар) и тем более в картезианском смысле. Постмодернисты предприняли немало усилий в развенчании такого рода субъективно-идеалистической метафизики. Деконструкции направлялись на «децентрацию» понимания субъекта как самодостаточного центра или автора, создающего тексты, вообще произведения культуры. Культура, ее системы (в том числе и человек) детерминированы intersubъективным уровнем рациональности — в форме отчуждающихся от человека «дискурсов», «дискурсивных формаций», которые объективируются в лингвистических кодах — от языка повседневности до языков эпистемы науки

и философии, языки же становятся объективно-действенными, реализуясь в иерархии практик и социальных структур — материально-производственных, социально-коммуникативных (политических, правовых), научно-теоретических, вплоть до практики «самоформирования субъекта» (12, ч. 3. М., 2006, с. 241—242). Последняя, однако, как отмечает Фуко, пока что не освоена педагогикой. Ранний Фуко стремился обосновать, что в эпоху постмодерна человек как автономное существо якобы обречен на растворение или даже «смерть» в пространствах подобных отчужденных формаций. Однако уже в 1969 г. он признал, что «сделал это очень грубо», поскольку речь должна была идти о конце не человека, а его метафизической трактовки, указанной выше. Добавим, что и отчуждение не столь радикально, чтобы исключить человека. У Деррида также имелись формулировки на грани растворения человека в «текстах», однако уже в 1970 г. при обсуждении его упоминавшейся статьи он высказывается о том, что «без понятия о субъекте нельзя подойти к определенному уровню как опыта, так и научного и философского дискурса» (17, р. 58), а также: «Я не деструктурировал субъекта; я ситуировал его» (Ibid, р. 106).

*Деконструкции эпистемы философии и науки:* корень ее несовершенств постмодернисты видят в абстрактности, односторонности классического рационализма, в его розовом гносеологическом оптимизме.

Этот рационализм утверждал возможность познания истины и законов науки как целиком «нейтральных» к социокультурным ценностям, вненаучным знаниям, нагруженным ценностями, к спонтанным играм воображения и языка и т. п. «линзам», через которые люди познают мир. Постмодернисты акцентируют трудности отделения истины от этих «линз» и подвергают *деконструкции философию*, а именно: обнаруживают в ней тенденции игнорировать и, более того, маскировать такого рода трудности. Деррида указывает, например, на трактовку метафизиками категории центра, который подчиняет себе игры элементов системы, однако сам мыслится как неструктурированный и ускользающий от обратных воздействий со стороны элементов: за этой абсолютизацией подчиняющей роли центра скрывается не истина и аргументация, а желание мыслить, твердый порядок, незыблемые социальные системы. Такое мышление служит скорее непоколебимости власти. Подобные сопутствующие властные значения, затемняющие истину, Деррида обнаруживает в других категориях метафизики, таких, как сущность, необходимость, порядок, общее, разум, человек и др. Получается,

что философское знание является выражением не истины, а чего-то вроде «воли к власти», то же и у раннего Фуко, стремившегося продолжить идеи Ницше (Фуко М. Ницше, генеалогия, история // Философия эпохи постмодерна. Минск, 1996, — статья, весьма прозрачно выражающая важнейшие моменты постмодернизма).

Такая субъективистская и политизированная трактовка философии означает, по существу, отрицание ее познавательного значения, что, конечно, не соответствует действительному содержанию и роли философии в истории науки. На самом деле в истории философии не было недостатка в критических умах, которые раскрывали подобные «призраки» философского мышления и разрабатывали различные методы их преодоления, разумеется, не в абсолютном смысле, а соответственно возможностям философии и науки своего времени. Оригинальность постмодернизма — в выявлении новых, особенно политических, аспектов этой старой проблематики в контекстах современности. Например, в контексте оккупационного статуса философских и идеологических «метарассказов» марксизма-ленинизма, выводивших необходимость подчинения существующему режиму из того, что он якобы не *man made*, а детерминирован «объективными законами исторического материализма» с его принципом партийности. Однако и современные реформы образования (а также науки) исходят из нагнетаемых сверху разноречивых метарассказов о требованиях нефтяной трубы и так называемой «рыночной экономики» (а точнее, ее олигархии), за которыми столько же от «объективной необходимости», сколько в вышеупомянутых «законах». Как будто система образования лишена своей собственной объективности и ее требований, которые по идее должна выдвигать образовательная наука и администрация!

Вместе с тем Деррида видит, что подобные неявные значения можно заподозрить и за его собственными философскими высказываниями (в том числе и за только что приведенным тезисом, сводящим философию к выражению властной воли). Поэтому Деррида предлагает рассматривать такого рода высказывания не как дисквалификацию философии (к чему склоняется китч), а как сомнение, содержащее запрос к реконструкции — очищению философии от субъективистских сопутствующих значений (которые и на самом деле в ней были и есть в более или менее утонченной форме). В этой связи он говорит о невозможности теоретически обоснованного отрицания философии: оно предполагает аргументацию, которая, в свою очередь, оказывается философской, и «мы не можем достигнуть такой деструкции, которая не скатывалась бы в формы логики

и скрытые установки того самого феномена, который она стремится оспорить». (5, с. 448).

Можно видеть, что результатом деконструкции в данном случае является не отрицание философии и не ее утверждение, а своеобразная проблематизация действительно важного аспекта — соотношения знания и политической власти. Фуко проблематизирует преувеличение рационализмом социально-политической «нейтральности» знания, в частности, наук о человеке (психиатрии, политологии, педагогики) и открывает «возможность мыслить о них по-новому», а именно исследовать обусловленность этих наук властными политическими практиками насильственной изоляции людей, отклоняющихся от признанного порядка, — преступников, безумцев, инакомыслящих (Фуко М. История безумия в классическую эпоху. СПб., 1997). Это, конечно, весьма меткое усмотрение «археологических» предпосылок наук в донаучных социальных практиках, которое можно расценивать как шаг в сторону реконструкции, расширения горизонта научной рациональности с включением в процессы ее обоснования разборок с политическими, этическими, мировоззренческими факторами, предрассудками и т. п. Эти практики в определенной мере стимулировали интерес к познанию такого рода болезненных отклонений сознания, закладывая таким образом начала психиатрии, или же они способствовали изучению диссидентских отклонений, вообще идеологических конфликтов в общественном сознании. Фуко, однако, недооценивает альтернативные практики ненасильственного урегулирования подобных социальных конфликтов.

Он справедливо выступает против трактовки истории становления гуманитарных наук в изоляции от практической жизни и связанного с ней вненаучного сознания. Современные научные исследования в этих областях также должны находиться в постоянной разборке с вненаучными социальными и политическими практиками, однако это не значит, что гуманитарные науки являются всего лишь инструментами власти и ее прагматических интересов, как Фуко полагал в ранних работах. При этом он недооценивал еще и то обстоятельство, что эти гуманитарные изыскания (в том числе и в педагогике) в своем историческом развитии соразмерялись не только с властью, но и с естественными и точными науками, с их методами, их картиной мира и человека, с их автономией в отношении к власти (о педагогике см. 8, с. 42—43). На этом пути гуманитарные исследования начинают ориентироваться на раскрытие объективных истин о своих предметах, приближаются к научному статусу и

выходят из подчинения политическим практикам и интересам власти, равно как и соответствующим мировоззренческим и идеологическим доктринам метафизики и теологии. Игнорирование автономии гуманитарных наук обусловлено тем, что Фуко анализирует эти науки и их историю в нарочитом отрыве от их органической связи с со всем массивом естествознания и математических дисциплин. Постмодернисты, будучи гуманитариями, оставляют в тени связь с этими науками, очевидно направленными на поиск объективных истин. Этот поиск предполагает раскрытие не только репрезентаций объективной реальности, но и соответствия с массивом уже обоснованных истин и теорий.

Критики Фуко ассоциировали его тезис о подчинении знания власти с марксистско-ленинской концепцией «партийности» науки, с лысенковщиной и ждановщиной. Кстати, и эти партийные теоретики пытались уйти от вопроса об автономии естествознания и математики (согласно легенде, пока Сталин не спросил: «Дважды два — партийно?»). Позже Фуко стремится смягчить свою позицию и по существу отходит от нее: «Я не говорил, что власть и знание жестко подчиняются друг другу. Ведь еще со времен Платона известно, что знание не может существовать в полной независимости от власти. Но это не означает, что знание подчинено политической власти, ибо никакое качественное знание просто не может рождаться в таких условиях» (12, ч. 1, с. 321—322).

Стремясь укоренить эпистему философии и науки в их донаучном, жизненно-практическом подбрюшьи, постмодернисты склонны игнорировать *автономию* научного знания, т. е. его относительную самостоятельность в отношении к социально-жизненным интересам и ценностям, к словесным играм тенденциозной политической риторики, протаскивающей подчинение всего и вся политической власти. Разумеется, вопреки абстрактно-рационалистическим установкам, наука не нейтральна ко всем этим факторам, испытывает их влияние и пребывает в постоянной и трудной разборке с ними, но она обладает той спецификой, что может превзойти эти обусловленности и прорваться к информации об объективных процессах. Многие открытия науки чаще всего не только не обусловлены и не предвидимы с каких-либо социальных, вообще жизненных позиций, но являются сюрпризами — вроде доказательств, что Земля — не плоская или что она не является центром мира, — последнее, как известно, не только не предполагалось господствовавшим средневековым, особенно религиозным, сознанием, но вызвало ожесточенное сопротивление церкви. История науки, развитие ее

теорий базируется на суммировании тысяч подобных сюрпризов, и на этом основывается автономия науки и ориентированной на нее философии в отношении к социальным ценностям.

**Деконструкции прогрессивизма.** Постмодернизм осуществляет деконструкцию *социально-практического оптимизма* классического рационализма, его амбициозных надежд на несомненное совершенство своих проектов и систем. Постмодернисты, однако, нередко соскальзывают к противоположной крайности — к безоговорочному развенчанию систем модерна. Если знание при построении социокультурных систем модерна трактуется ими лишь как орудие власти, а не как ее критика и основа гуманизации этих систем, то последние должны пониматься как целиком репрессивные. Отсюда пессимистическая интерпретация рационализированных структур модерна: государство, право, систему образования Фуко идентифицировал с тюрьмой или казармой. Это подкрепляется односторонним акцентированием эрозий структур модерна и негативных сопутствий их функционирования — таких, как бюрократизм, тоталитарные режимы, войны, экологические бедствия, — притом что успехи и преимущества модерна, связанные с техническим и социальным прогрессом, нарочито оставляются в тени. Это явное очернение таких достижений модерна, как демократия, правовое государство, защищающее автономию граждан. Воспитание этой автономии в системе образования Фуко сводил к надзору и наказанию, а саму автономию — к самоконтролю из страха наказания — вопреки тому, что система образования модерна развивается в сторону уважения и адвокатской защиты ребенка, соразмерения с его способностями и нуждами. Постмодернизм склонен раскрывать мрачные сопутствия модерна, оставляя в тени анализ успешных реконструкций, которые происходили на протяжении его истории.

Отождествление науки с инструментом власти включает и неправомерное отождествление *«принудительности» истины*, законов науки и норм аргументации с *властным принуждением*. Лиотар, Рорти говорят даже о «терроре» научной рациональности и ее структур в отношении к вненаучным областям культуры, к практике жизненных коммуникаций между личностями, группами. Абстрактный рационализм не улавливал *специфику и самостоятельность коммуникативных отношений* между людьми и общностями и рассматривал их как подчиненные научной рациональности и ее истинам. Можно согласиться с Деррида и Рорти: классический рационализм не видел, что установление желательных отношений между людьми отнюдь не всегда требует, чтобы они высказывали друг другу истину



о себе и жизненных обстоятельствах, иногда это даже противопоказано — и не только в случаях общения с детьми, с тяжело больными и т. п., но и в международных отношениях. Борцы за истину нередко доводят дело до кровопролития, не говоря уже о том, что именно каждая из конфликтующих сторон подразумевает под истиной.

Постмодернисты верно подчеркивают самостоятельность коммуникативных отношений как ориентированных на согласование ценностей и личностных смыслов в относительном отстранении от согласования в вопросах истины. Однако коммуникативные отношения служат также и согласованию людей в действиях с объективными реалиями, которые требуют согласованности в отношениях людей к истинам об этих реалиях, а также к связанной с этими истинами логике аргументации. Поэтому неверно преувеличивать специфику коммуникативных отношений до исключения их связи с истиной и дисциплиной ума и дела, — подобно тому как в «Чевенгуре» у А. Платонова мужики, уставшие от тяжелого труда, решили заменить его «товарищеским отношением» друг к другу, а у М.А. Булгакова в «Собачьем сердце» — хоровым пением. В образовании это отозвалось «аффективным гуманизмом» (раннего Роджерса), культивировавшим эмпатийные отношения в ущерб «дисциплине ума и дела», а также «педагогикой сотрудничества», игнорирующей асимметрию отношений педагога и ученика.

За идентификацией школы с тюрьмой кроется еще одна передержка, а именно *отождествление принудительности школьной дисциплины с властно-волевым принуждением*. Конечно, передержки такого принуждения составляют проблему и для современной школы (см. 16, р. 3), но в принципе это противоречит направленности образования на освоение высокорационализированной культуры, т. е. дисциплины ума и дела, принимаемой на основе сознательного решения и убеждения. Принудительность истины и связанной с ней дисциплины ума принимаются на сознательной основе, что коренным образом отличается от принудительности власти, которая все больше сокращается по мере гуманизации школы начиная с XIX в.

В поздних работах Фуко отходит от прежних позиций и утверждает автономию знания, равно как и его субъекта, от власти, подчеркивая, однако, что власть сильно влияет на знание и вообще на невластные отношения между людьми, в том числе в школе, и требуются специальные ситуационные исследования, позволяющие отделить эти отношения от неправомерного вмешательства власти (12, ч. 1, с. 334).

**Деконструкции абстрактно-рационалистического подхода в социальном проектировании**, а именно тенденции традиционного рационализма при восхождении к общим принципам как основам построения монолитных социокультурных систем абстрагироваться от всех ситуативных событий и случайностей, которые не укладываются в систему. Этому противопоставляется *«постмодернистская чувствительность» к differences* (различиям), их плюрализму, и требование дополнить системные исследования casual (случайностными) изысканиями. Последнее созвучно с трактовкой *открытых* систем в постнеклассической науке.

На этом пути можно реконструировать системы модерна так, чтобы они самокритично соразмерялись с теми или иными новыми ситуациями, например, с активизацией все большего множества этносов и их «голосов» во второй половине XX в., с чем связана проблематика «мультикультурализма». Сейчас требуется и происходит такого рода реконструирование образования как открытой системы в связи с многообразными новыми реалиями в информационном обществе и в культуре позднего модерна. Образование все больше втягивается также в разборки с современной рыночной экономикой и ориентированной на нее политикой, с новыми информационными технологиями, с влияниями СМИ, шоу-бизнеса и т. п. Это предполагает выход образовательного теоретического мышления за пределы его укорененности во внутришкольных практиках.

Эпистеме классического рационализма недоставало такого рода чувствительности. Отсюда — абстрактные самонадеянные проекты и системы, функционирование которых сопровождается нарастанием непредвиденных кризисных сопутствий. Нормативные системы и институты модерна были оторваны от конкретного соразмерения с многими факторами и тенденциями традиционных жизненных миров и навязывались не без посредства насилия, нередко провоцирующего ответный терроризм. Раскрытие множества неучтенных differences в эпистеме и в структурах модерна как раз и является предметом *«постмодернистской чувствительности»*, которая стимулирует направленность на поиск возможностей расширения рациональности, выявление ее внеэпистемических предпосылок и их «включение» в соразмерении с эпистемой в разработку и проектирование социальных систем, а также в мониторинг, корректирующей их функционирование.

**Деконструкции диалектического метода** — гегелевского, а также и марксистского, основанного на универсализации противоречий и их «борьбы», на «бинарном» противопоставлении полюсов

противоречия при недооценке их взаимопроникновений, промежуточных двойственных состояний и т. п. Подобную, зачастую искусственную, оппозицию затем пытаются преодолеть путем ее абстрактного «снятия» в одной из сторон как доминирующую, игнорируя проникновение в эту результативную доминанту импликаций другой стороны, влияние внешних факторов, случайностей, изменчивых ситуаций и т. п. На самом деле развитие включает не только подобные крайности, но и различия, допускающие совместимость, взаимную дополнительность и балансирование. «Снятие» оппозиции социокультурной и индивидуальной определенностей субъекта означало бы конец образования, так как оно основано на балансировании этих взаимодополнительных сторон соответственно требованиям эпохи (21, р. 29—31). Г.П. Щедровицкий считал, что педагогика якобы «снимает» в себе все многообразие наук, исследующих образование, а сама сводится к области социологии.

Однако постмодернисты склонны недооценивать важность общих принципов философии и науки для любого значимого мышления: оно подчиняется принципам логической и фактуальной аргументации. Продуктивное действие предполагает определенность решений, вычленение устойчивых параметров и регулярностей, конституирующих определенный результат или то, что называется «произведением». Определенность может базироваться и на балансе, хотя, по-видимому, можно практически эмпирически выявить случаи применимости бинарных оппозиций и «снятия» в некоторых (особенно «революционных») решениях и действиях. Однако это не дает основания для возведения подобных принципов диалектики в «наиболее общие законы природы, общества и мышления», на что указывал К. Поппер (11, с. 122, 125); тенденцию сведения социальных отношений к противоречиям он характеризует как «истеризм» (9, т. 2, с. 374).

Конструирование целерациональных систем модерна, как и любых произведений, предполагает отвлечение от множества различных факторов, которые в свете полагаемых систем выступают как случайные, подверженные изменению и упорядочению в этих системах. Методологический смысл критики общих принципов и систем должен состоять не в их китчевом отрицании, а в требовании дополнения ситуационным анализом как их конструирования, так и их последующих реконструкций.

Требования постмодернистов дополнить эпистему чувствительностью к *differences*, ситуативности, случайностям, а также *casual* подходом (поэлементарным исследованием множества случайнос-

тей с целью раскрыть в них ситуативные регулярности), поиск путей соизмерения науки с вненаучным знанием — все эти требования сами по себе, пожалуй, не очень отличаются от «ситуативной логики» и «позлементарной социальной инженерии» Поппера, на которые преимущественно и ориентируются ведущие течения современной философии науки.

Однако постмодернизм в своем ситуационном анализе концентрируется на обнаружении всяческих разрывов и диспропорций и меньше всего на отыскании моментов единства и общности. «Постмодернистский акцент на *differences* и оппозиция универсальности может легко дегенерировать в цинический релятивизм, если не балансируется поиском общего теоретического основания, как рационального базиса действия» (19, р. 403). В эйфории деконструкций Лиотар в некоторых формулировках приближается к отрицанию рационалистических «метарассказов» Просвещения по существу без исследования возможностей их реконструкции, более того, без анализа действительных реконструкций рационализма, происходивших в науке, особенно в последнем столетии, их осмысления в философии науки Поппера, Куна. В этой философии речь идет о реконструкции научной рациональности, о выявлении сферы ее расширения — экстраординарного уровня науки, на котором поиск новых идей осуществляется с соучастием философских, вообще вненаучных «точек зрения». Постмодернистская ориентация ситуационного анализа на поиск в системах модерна одних лишь разрывов — такая же абстрактная крайность, как и игнорирование абстрактным рационализмом поиска возможных прорех в своих проектах.

Фуко все же отыскивает и реконструктивные тенденции в самих целерациональных структурах, в частности в их центре — власти, которая, особенно в эпоху модерна, стремится перейти от иррациональных, особенно насильственных способов своего утверждения, к легитимации через ее признание населением. Отсюда — переход от отношения к населению как к безликой массе к «изучению индивидов с близкого расстояния» и интерес к системе образования и воспитанию людей, способных овладевать все более сложными профессиями и нормами социального поведения.

В проектах и системах модерна не были учтены многие осложняющие обстоятельства — да и возможно ли вообще учесть и предвидеть все. Дефекты целерациональных систем модерна постмодернизм определенно связывает с упущением ситуационного анализа: прославление науки заслоняло необходимость анализа негативных

последствий естественно-научных открытий, поначалу далеких от общественной жизни, однако со временем чреватых техногенными катастрофами, использованием техники и социальных (в том числе и «гуманитарных») технологий тоталитарными режимами и террористами. Чрезмерно оптимистические надежды на расширение коммуникаций, достижение консенсуса и сознательного урегулирования международных отношений связаны с игнорированием анализа негативных сопутствий глобализации, подавляющей самобытность национальных культур, с недоучетом сепаратистских и фундаменталистских тенденций этих культур и т. п.

**Мультикультурализм и проблема «включения».** Как замечает Ю. Хабермас, во второй половине XX в. сказывается то, что до этого теоретики и политики не предвидели взрыва различного рода национализма (13). Это чрезвычайно осложнило взаимоотношения культуры модерна, основанной на демократии (в частности, на свободе самовыражения в искусстве), с различными этническими культурами. До падения колониализма (после Второй мировой войны) европейская культура распространялась во многом насильственно в сочетании с эксплуатацией и угнетением этих народов. Считалось само собой разумеющимся согласие этих народов с западной культурой, с такими ее преимуществами, как демократические свободы, правовое государство, технические достижения, высокий уровень жизни и т. д. Отчасти так оно и было: народы, задавленные колониализмом или же оттесненные в маргинальные сферы общества, действительно воспользовались демократией и выступили с утверждением национального достоинства и уникальной ценности своих культур, форм жизни и мировоззрений.

Однако самоутверждение этих этносов и «голоса» их культур в некоторых весьма существенных аспектах не стыкуются с требованиями демократии. Последняя основана на сознательном самоограничении свободы самоутверждения всяческих локальных ценностей и притязаний во имя общего контекста норм демократии и равноправия личностей. Законы правового государства достигнуты, в сущности, на основе множественных социальных движений, диалогов и дискурсов, направленных на достижение общеприемлемых норм и прав. Правовое и нравственное сознание основано, как говорил еще Кант, на «уважении к форме закона», установленного при соучастии народа, и это уважение заставляет отказаться от многих туземных ценностей и привычек, противоречащих рационализированным системам права и нравственности. В этом плане демократия предполагает особую форму рациональности, которая осваивается

людьми в процессе образования и воспитания через изучение наук, философии, этики и искусства. Эта рациональность основывается на саморефлексивном критическом мышлении, на критическом отношении к обычаям, традициям и мировоззрениям, и прежде всего к своей этнической культуре. Такое мышление является условием диалога и выработки консенсуса с другими культурами и совершенствования своей культуры.

Ульрих Бек указывает на то, что Ницше в этой связи обращается к искусству, в котором вырабатывается способность к самоиронии, прорывающей претензии на исключительность и непререкаемость своей культуры (1, с. 140 и далее). Здесь уместен и постмодернистский акцент недоверия и проблематизации в отношении к достоинствам европейской культуры, выраженный Лиотаром.

Как показывает Поппер, «концептуальный каркас» той или иной культуры отнюдь не является замкнутым и исключаящим рациональное диалогическое общение с «каркасами» других культур и систем мышления (10). Такого рода критическая и самокритичная рациональность развивается в Европе со времен греческой античной философии, порождает науку, способствует взаимодействию культур и становлению «открытого общества» — открытого для критики изнутри и извне — через взаимодействия с другими культурами.

Что же касается активизировавшихся этнических культур, то они основаны на приверженности к традициям и мифологическим мировоззрениям, утверждающим непререкаемость и непоколебимость веры, закрытой от рациональной критики. Их материальные культуры далеки от динамизма научно-технической цивилизации и информационного общества, хотя эти народы в той или иной мере причащаются к инструментальным результатам и средствам этой цивилизации. Однако традиционные формы образования отторгают изучение фундаментальных научных теорий и связанной с ними философии, которые являются основой европейской рациональности и критического мышления. Отторгают потому, что все это подрывает непререкаемость национальных идеологий и мировоззрений, отчасти же и потому, что такое образование не по средствам для этих, по большей части бедных, стран или же необеспеченных маргинальных слоев даже и в развитых странах, как об этом говорят И. Иллич или П. Фрейре. Не прививаются в этих странах также и социально-организационные и управленческие технологии, которые предполагают дисциплину труда и мышления, способность

принимать самостоятельные решения. Многие традиционные культуры содержат антицивилизационные нормы, вроде шариатского права, или же обычаи угнетения женщин, продажи невест, кровной мести и т. п.

Постмодернизм акцентирует трудности соразмерения культур и крушение многих оптимистических надежд и проектов абстрактного рационализма — рационализма Просвещения, Гегеля, марксизма с его ориентацией на экономику, позитивистских концепций технологического детерминизма середины XX в. и др. Из антисциентистских течений Ницше, Шпенглера, Тойнби постмодернисты черпают если не отрицание перспектив рационализации социального мира, то материалы для сомнения в существующих целерациональных структурах и проектах. Надежды абстрактного рационализма на простые общие решения проблем взаимодействия культур в духе «бинарных оппозиций» и их «снятия», т. е. подчинения традиционных культур рационализации, и на самом деле порождали беспрецедентный и, по существу, безрезультатный террор. С другой стороны, сомнительны и надежды на согласование через диалог: во многих случаях диалог оказывается невозможным по той простой причине, что «с нами просто не захотят говорить». Нет не только простых решений, но часто и вообще решений. Диалектика с ее простыми решениями оказывается несостоятельной. Несостоятельно, по-видимому, и утверждение Маркса о том, что «человечество всегда ставит перед собой такие задачи, которые оно может разрешить», т. е. создать новую объемлющую систему или определенное «произведение», решающее все проблемы. Могут быть и такие задачи, которые не поддаются определенному решению в видимой перспективе. Могут быть задачи, включающие множество неопределенностей, не поддающихся какой-либо теории. В таких случаях требуется ситуационный анализ множества факторов и возможных вариаций применительно не только к обществу, но даже и к индивидам, учитывая, что они далеко не всегда могут контролировать свое поведение разумом, а подвержены спонтанным импульсам своей, а также коллективной бессознательной сферы. Перед педагогикой встает и другой трудный вопрос, заостренный постмодернизмом: каким образом индивид может соединить в себе влияние множества быстро меняющихся условий жизни так, чтобы сохранить свою идентичность и, стало быть, ответственность за свои поступки?

В философии образования в связи с постмодернизмом обсуждается так называемая *проблема «включения»*: о требованиях со стороны этнических «голосов» включить в учебные планы те или

иные элементы донаучного, подчас архаического знания. Аналитический философ образования Харвей Сигел весьма обстоятельно рассматривает основные позиции и разногласия по этому вопросу (20). Простое исключение туземных знаний или обычаев вызывает обиды, ущемление достоинства представителей таких культур, хотя, с другой стороны, почему человек, не имеющий образования или знаний в области физики, должен обижаться на то, что его не включили в обсуждение проблем квантовой механики или же его воззрения не включили в квантовую механику? Вместе с тем как включить в учебный план знания вроде того, что земля плоская, вудуизм, мистические верования в потусторонних духов, злобствующих мертвецов и т. п. суеверия? Вряд ли у человека выработается последовательная идентичность, если ему всерьез предлагается изучать и принять, с одной стороны, теорию Дарвина и, с другой — миф о сотворении человека Богом, на что в свое время указывал В.В. Зеньковский. Конечно, есть различные попытки рациональных решений, например, включить подобные верования как мифы, в отличие от научных истин, или же по схеме философии агностицизма, относящей некоторые предметы веры к чему-то вроде того, что еще не познано наукой, а то и вообще недоступно ей (хотя как об этом судить?). Однако эта философия опять-таки не избавляет от двойственности, не говоря уже о том, что понимание агностицизма и его социокультурной роли требует отнюдь не архаического, но философски и научно изощренного теоретического мышления, чего не скажешь о теоретиках этнической, женской, гейской и т. п. «эпистемологий».

Тем не менее такие взгляды и претензии довольно широко распространены, в том или ином виде они, по существу, свойственны необразованным или же недостаточно образованным людям (которых — большинство). Как говорит М. Грин, мы должны вовлечь в «прекрасные сады» или системы рационализма таких чудовищ, как фундаментализм, сепаратизм, насилие, властность и т. п. Вовлечь, чтобы как-то нейтрализовать их (18).

В заключение всего сказанного следует отметить, что многие реконструкции рационализма в работах постмодернистов (не говоря уже о китче), если они вообще проводятся, по сути, балансируют на грани того же «снятия» или утопления эпистемы в какой-либо из вненаучных форм. Рорти выступает за растворение профессионализма философии в художественной литературе или даже в «просвещенном дилетантизме». Фуко и Деррида пытались реконструировать философию на мифологических основах. Д. Ленцен предлагал



проделать это же с педагогическими теориями. Фуко вначале стремился свести эпистему гуманитарных наук к продукту и инструменту власти.

Лидеры постмодернизма касались образования лишь мимоходом, хотя косвенно через его обсуждение в философии образования можно обнаружить, что поднятые ими и их последователями философские проблемы так или иначе затрагивают многие трудности образования, связанные с образовательным знанием и ценностями, с практическими проблемами полагания образа субъекта, целей, содержания и методов образования и др. Однако общей чертой постмодернизма является ориентация на раскрытие всевозможных прорех и несовершенств в системах современной культуры и уход от поиска их позитивных реконструкций и моментов единства. Последнее связано также и с антипатией к построению какой-либо систематической философии. По этим причинам в ведущих течениях философии образования не усматривается у постмодернистов и их последователей (тем более китчевых) какой-либо определенной «постмодернистской философии образования» (хотя это выражение и мелькает в публицистике), а видят в постмодернизме то, что он обещает сам, а именно возможности взглянуть на образование с «новых точек зрения». «...Не существует никакого однородного, унифицированного постмодернистского дискурса об образовании» (21, р. 25). «При рассмотрении того, какие импликации момента постмодерна может иметь образование, возможен один ответ, который непосредственно исключает обеспечение новой определяющей перспективы, из которой может быть генерирован какой-либо новый ряд предписаний и техник для организации обучения и учения. Вместо этого все, на что мы, пожалуй, можем разумно надеяться, это то, что он может подсказать путь по-другому рассматривать образование как социальную практику, образовательные процессы, такие, как учение и обучение, основы знания и пути его организации и трансляции» (Ibid, р. 28).

Вместе с тем, однако, «новые точки зрения» ориентируют на более конструктивные позиции, свободные от импликаций абстрактного рационализма, разоблаченных в деконструкциях. Такой подход во многом ассоциируется с критическим (сдержанным) рационализмом К. Поппера.

К концу 1990-х гг. в поле философии образования намечается поворот от недоумения или наоборот, экзальтации по поводу деконструкций к поиску реконструкций, которые выдвигаются в качестве альтернативы постмодернистскому радикализму со сто-

роны важнейших направлений, таких, как аналитическая философия образования, педагогическая антропология и эмансипаторская философия образования. С позиций последней С. Бенхабиб обращает внимание на то, что радикализм становится предметом критики и у самих постмодернистов, — например, у известного культуролога, близкого к постмодернизму, Ф. Джеймсона. По его мнению, свойственная постмодернизму фиксация несоизмеримостей, конфликтов и антагонизмов скользит по поверхности и не учитывает процессов униформизации и гомогенизации, происходящих на более глубоких уровнях под действием сил экономической, военной, технологической, коммуникативной и информационной интеграции. Совокупность всех этих процессов в 1990-е гг. стали объединять под термином «глобализация». В этой связи С. Бенхабиб отмечает изменение акцентов и «кодовых слов»: от *фрагментации* переходят к *гибридности*, от *несоизмеримости* — к *дискретности*, от *раскола культур* — к *мультикультурализму* и *полиглоитизму* (15, р. 335).

В 1980—1990-е гг. постмодернизм как бы становится совершенным, т. е. раскрывает в себе собственные основания в культуре, выходя к исследованию культуры на уровне ее общего контекста — «рациональности эпохи», которая дифференцируется, формируясь и воплощаясь в практиках и структурах специальных подразделений, таких, как политика, право, наука, экономика, искусство, и исторически запоздалая и несовершенная в своей автономизации система образования. Исследование этих форм в свете общего контекста культуры, а также в их соотношениях друг с другом выявляет ряд исследовательских программ, которые направлены на раскрытие специфического назначения и каждой из них в этом общем контексте, а также их нередукционистского синтеза, предупреждающего разрывы и, с другой стороны, смешения и некомпетентные вмешательства. При этом открываются новые возможности определения места и роли системы образования как в общем контексте культуры, так и во взаимодействиях с другими ее подразделениями, что дает определенные основания для построения общей теории образования. Но эта проблематика выходит за пределы данной статьи.

## Литература

1. Бек У. Что такое глобализация? М., 2001.
2. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990.
3. Деррида Ж. Письмо к японскому другу // Вопросы философии. 1992. № 4.

4. Жак Деррида в Москве: деконструкция путешествия. М., 1993.
5. *Деррида Ж.* Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук // *Ж. Деррида. Письмо и различие.* М., 2000.
6. *Деррида Ж.* Призраки Маркса. М., 2006.
7. *Лиотар Ж.-Ф.* Состояние постмодерна. СПб., 1998.
8. *Огуцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.
9. *Поннер К.* Открытое общество и его враги. Т. 1—2. М., 1992.
10. *Поннер К.* Миф концептуального каркаса // *К. Поннер. Логика и рост научного знания.* М., 1983.
11. *Поннер К.* Что такое диалектика? // *Вопросы философии,* 1995. № 1.
12. *Фуко М.* Интеллектуалы и власть. Ч. 1. М., 2002. Ч. 3. М., 2006.
13. *Хабермас Ю.* Спор о прошлом и будущем международного права: переход от национального к постнациональному контексту // *Вопросы философии.* 2004. № 3.
14. *Aronovitz S. and Giroux H.A.* Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. Minneap. L., 1997.
15. *Benhabib S.* Sexual Difference and Collective Identities: The New Glodal Constellation // *Signs: Journal of Women in Culture and Society.* 1999. Vol. 24. № 2.
16. *Burbules N.C.* Postmodern Doubt and Philosophy of Education // Internet: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES> — Yearbook 95 \_\_ docs/burbules.html
17. *Derrida.* Deconstruction and Education. Ethics of Pedagogy and Research // Ed. P. Trifonas and M. Peters. Blackwell, USA, UK, Australia, 2005.
18. *Green M.* The Plays and Ploys of Postmodernism // Internet, PES, Yearbook/ 93
19. *Nicholson C.J.* Modernism and Postmodernism // *Philosophy of Education. An Enciclopedia* // Ed. J.J. Chambliss. L., N.Y., 1996.
20. *Siegel H.* What Preis Inclusion // Internet, [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95\\_docs/siegel.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/siegel.html)
21. *Usher R. and Edwards R.* Postmodernism and Education. L. and N. Y., 1994.

# **АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАНИЯ**

## **1. Методологические проблемы построения общей теории образования**

В данном разделе рассматриваются некоторые методологические проблемы построения общей теории образования как социокультурной системы, которая складывается из образовательной рациональности (образовательного знания и ценностей), системы образовательных практик, а также образовательной администрации. Большинство этих проблем так или иначе исследовалось в предшествующих разделах. Главная же цель нижеследующего раздела — продемонстрировать пронизанность множества основных проблем образовательной теории и практики философией, однако не общей (типа «измов»), а — специализированной в этих проблемах. Иначе говоря, большинство вопросов требует не только философского обсуждения, но в сочетании с данными специально-научных исследований. Такой подход противостоит психолого-педагогической интерпретации образовательной методологии, якобы исключающей взаимодействие с философией и особенно с философией образования. Возможно, такой обзор многообразия современных проблем этой философии будет способствовать вовлечению педагогов в ее изучение и использование для толкования важнейших теоретических и практических проблем своей профессии. Разумеется, этот обзор — далеко не полный, и можно заметить, что данная работа опирается на три наиболее развитых течения современной философии образования, которые вместе с тем имеют первостепенное значение для исследования важнейших проблем российского образования: критико-эмансипаторская концепция (для решения социально-политических проблем, связанных с акцентированием телеологической детерминации, обоснованием автономии человека и образования), педагогическая антропология (целевой образ человека в образовании) и англо-американская аналитическая философия образования (разработка методологии «сдержанного рационализма», ее философского и специально-научного аспектов).

Исходная методологическая проблематика современных исследований образования коренится в осознании необходимости существенного расширения горизонта этих исследований. Современное общество претерпевает довольно быстрое и разностороннее разви-

тие, и образование должно отвечать многообразным сдвигам в той высокой культуре, которая является предметом обучения и воспитания, а также ее взаимоотношениям с культурой повседневности.

Переход от школьной проблематики к исследованию образования как особой системы в культуре — важнейший шаг от эмпирической педагогики к разработке *общей* теории образования или, точнее, — *специальной образовательной рациональности*.

Неадекватность именованного такого рода теории «общей педагогикой» и несостоятельность попыток втягивания общей теории образования в состав педагогической науки или же вспомогательных эмпирических дисциплин — психологии или социологии, которые если и восходят к философско-теоретическому исследованию культуры, то скорее в нуждах своих теорий, чем педагогики.

Расширение горизонта исследования является условием умножения взаимодействий системы образования с другими подразделениями культуры, так или иначе детерминирующими эту систему извне. Соответственно, по идее, должны складываться программы исследования взаимоотношений системы образования с другими подразделениями культуры, способствующие выяснению автономии этой системы.

Система образования обусловлена всеми видами детерминации, однако исследования этого многообразия детерминант тормозились господствующим позитивистским эмпиризмом (особенно в педагогике) и экономоцентризмом, образовавшим теперь тандем с влиянием рынка — это долго заслоняло и сейчас заслоняет ведущую роль телеологической детерминации в самоопределении образования как социокультурной системы. Ядро этой детерминации системы образования, а также и остальных подразделений духовной культуры — *рациональность эпохи как системообразующая основа культуры* — интегрируется на ее *философско-мировоззренческом уровне*. Системообразующая роль телеологической детерминации духовной культуры исследовалась в работах М. Вебера, К. Поппера, Ж.Ф. Лиотара, М. Фуко, Ю. Хабермаса и представителей критико-эмансипаторской философии образования.

Историки образования В. Йегер, А. И. Марру раскрывают обусловленность европейской системы образования сдвигом в культуре, в частности, коренящемся на ее философско-мировоззренческом уровне как «рациональности эпохи». Подобным же образом мировоззренческий сдвиг в культуре эпохи Просвещения обусловил становление модерна и соответствующей ему системы образования.

С другой стороны, согласно Ю. Хабермасу, Э. Дюркгейму, Дж.Г. Мид и др. сосредотачивались на исследовании обусловлен-

ности рациональности снизу — рефлексией традиций, обобщением норм действий и ценностей (46, с. 8). В частности, М. Фуко исследовал «археологические» предпосылки эпистемы в сфере социально-политических практик.

Исследование ситемы образования в общем контексте культуры предполагает соотнесение этой системы не только с теми или иными культурными подразделениями, но также именно со связующим их общим контекстом. Это не очень-то ясное понятие, однако оно, пожалуй, должно восходить к понятию мировоззрения как наиболее общей картине природы, общества и сознания, картине «того, что есть» и чем занимаются науки. Как замечает Э. Агацци, рациональность имеет и другую сторону, которая «анализирует то, что должно быть». Это должно исследоваться не науками, «а другими дисциплинами, например этикой или политической философией» (2, 136—137). Это область выработки ценностей и целей людей и общества, которая очень мало разрабатывается в российской науке и, в частности, в образовательных исследованиях. Мировоззренческие ценности в традиционных закрытых обществах складываются стихийно и утверждаются господствующей элитой сверху — служителями государства или же церкви, которые ищут основания в преданиях и пророчествах прошлого. Прошлого потому, что такие общества стремятся сохранить стабильность своего господства. В открытом демократическом обществе целевые ценности и идеи складываются в процессе свободного обсуждения и принятия решений, через которые только и можно прийти к общеприемлемым идеям, и к тому же новым и более совершенным. В России этот свободный подход, свойственный Просвещению, никогда не преобладал, если не считать революций. Искали и до сих пор ищут что-нибудь вроде «Русской идеи» одной на всех, а то и к поиску компенсации моральной ущербности психолого-педагогического образования в религии. В советскую эпоху господствовал однобокий экономоцентризм, который, в сущности, дополнен теперь ориентацией на нормы капиталистического рынка. Этот подход стремятся внедрить и в образование и даже в науку. Это опять-таки одна идея на всех, спускаемая сверху. Демократия же состоит в дозволении дискурса многих идей и выработки относительного единства.

Сферой возникновения и развития образования является *разрыв между рационализированными системами культуры и традиционными формами жизни*, его историческое прогрессирование и обострение в позднем модерне. Выявление места и роли системы образования в общем контексте культуры подводит к его наиболее общему, *теоретическому определению — как посредника между двумя уровнями культуры.*

В отличие от социализации как спонтанного приспособления человека к тем или иным областям культуры повседневности, образование: 1) является организацией целенаправленного освоения высокой культуры индивидами через специально отбираемое содержание (когнитивное и ценностное) соразмерно с возрастным развитием личной интенциональности и когнитивно-ценностного горизонта каждого из индивидов; 2) образование является основой не только освоения культуры, но и ее изменения посредством формирования субъектов этого изменения, в том числе и лидеров инновационных процессов; 3) образование играет особую роль в урегулировании разрыва между уровнем рационализированных систем и повседневной жизнью: освоение этих систем посредством образования существенно замещает их насильственное утверждение с помощью власти и экономического принуждения.

Особая проблематика связана с исследованием формирования образования как относительно *автономной системы* гражданского общества в развитых демократических странах — с конца XIX в. И. Кант — основатель нового образа человека, понимания автономии как главного выражения сущности человека. *Гетерономная* — биосоциальная детерминация человека. Способность сознания идеально дистанцироваться от биосоциальной детерминации и выражать личностные смыслы, цели, программы, реализующиеся в действиях, — *интенциональность как основа самодетерминации, т. е. автономии человека*. Условие совместного существования людей — ограничение автономии каждого категорическим императивом: относиться к другому человеку не только как к средству, но и как обладающему своими целями. Неокантианец П. Наторп, а затем С.И. Гессен развили учение о стадиях морального развития личности в процессах социализации и в образовании: таких, как анония (до школы), гетерономия (в школе) и автономия (взрослость).

Интерпретация систем образования модерна как проектируемых рационально — результат дискуссий в ф. о., особенно с постмодернизмом. Роль этой концепции как ядра, определяющего *три основные исследовательские программы общей теории образования*: проблемы гражданского общества и автономии образования в России. Отсутствие исследовательских программ по данной проблематике в отечественной педагогической мысли, если не прямое отрицание автономии образования или даже автономии человека.

*Соответственно — три основных раздела последующей части программы курса ф. о. исследования* 1) образовательной рациональности как основы полагания целей и проектов образовательных систем;

2) функционирования идей этой рациональности в образовательной действительности как системе учебно-воспитательных практик, их субъектов и объектных реалий, а также 3) исследование организационно-управленческих практик и их образовательной политики.

### *Развитие рационализма в XX—XXI вв.*

Поппер о переходе от классического — абстрактного рационализма, заостренного в логическом позитивизме, к самокритичному «сдержанному» рационализму. Развитие подобного понимания рационализма И. Лакатосом в работах Т. Куна, М. Полани, в социальной философии Ю. Хабермаса и др.

Классический рационализм, развившийся в XIX в., имел своих философских противников, таких, например, как Ф. Ницше, в XX в. начинает и продолжает подвергаться все более содержательной критике, опирающейся на прогрессирующий ряд революций в специальных науках.

Для обоснования и развития общей теории образования перво-степенное значение имеет раскрытие важнейших методологических недостатков *классического рационализма* в социальном познании и проектировании.

1) *Абсолютизация системного подхода естественно-научных дисциплин*, в которых теория задает горизонт изучаемых фактов и работает «как часы», нередко игнорируя сопутствующие стохастические «облака» ситуативных факторов. Поппер (в работе 30) обосновывает необходимость *дополнить* системное исследование и проектирование «ситуативной логикой» как основой анализа такого рода «облаков» с целью раскрыть в них более или менее влиятельные регулярности. Со временем подобные мини-регулярности могут разрастись до значительных сопутствий, подрывающих генеральную линию развития исходного проекта. Однако классический детерминизм игнорировал объективность случайности и возможности ее перерастания в необходимость.

Подобная ограниченность проявляется в чрезмерной ориентации мировоззрения эпохи Просвещения на естественные науки, открывающие и строго доказывающие законы природы. Монометодологизм — склонность к объяснению культуры на основе экономики и пренебрежение телеологической детерминацией, а также свободой человека. К середине XIX в. эта ориентация перерастает в позитивистское отчуждение методологии науки от философии и от донаучного знания, а также от гуманитарных исследований, раскрывающих в людях неповторимые индивидуальности. Как было показано (особенно в комментариях к книге Боуэна), такое отчуж-



дение характерно для психолого-педагогической методологии, которая доминирует в современных отечественных образовательных исследованиях и порождает искажения в понимании образования, такие, как эмпиризм, отрицающий современную философию образования, «знаниевое» заслонение проблем воспитания, игнорирование гуманитарных исследований, проблем духовности и автономии человека, а также и образования.

О ситуативной логике вели речь также и постмодернисты: Лиотар высказывался о важности логики, раскрывающей в «облаках» «соразмерность элементов, и возможности определения целого»; Деррида о «логике differences» — различий, раскрываемых «постмодернистской чувствительностью», Фуко об анализе «болезненных отклонений». Однако соскальзывание постмодернистов к противоположной крайности — к дискредитации системного подхода нелогично: невозможно определить отклонения и их анализ без отнесенности к системе.

2) Поппер высказался о *несостоятельности понимания категории развития* в свете универсализации принципов гегелевской диалектики и возведения их в ранг научных законов, а также об «истеризме» сведения социальных различий к противоречиям.

Деррида также выступал против сведения различия к противоречию как «бинарной оппозиции» противоположностей, а разрешения противоречия — к «снятию» в одной из побеждающих сторон. Игнорирование этой абстрактной диалектикой множества промежуточных состояний, влияний побочных факторов, компромиссных решений и т. д. и необходимости их анализа в логике differences. Вместе с тем, однако, постмодернисты долгое время склонялись к катастрофальной интерпретации исторических перемен в духе «эсхатологии концов» — «конца истории», «конца марксизма», «конца человека» и т. п. В частности, соскальзывание Лиотара к «китчевой» вульгаризации постмодернизма — к отрицанию метанарративов Просвещения, что подрывает возможности целеполагания в образовании и существование образования как рациональной системы.

Подобные нонсенсы нередко сохраняются при интерпретации развития в отечественных учебниках по философии, по истории России, особенно «истеризм» в отношении к социалистическому прошлому (а то и к Просвещению) в том числе, в педагогической литературе. Обратной стороной такого подхода является преувеличение принципиальности новизны тех или иных современных инноваций, хотя большинство инноваций, особенно навешанных давлением рыночной экономики, в принципе не обладает новизной по той простой причине, что они заимствованы у Запада. И те и дру-

гие крайности обусловлены, конечно, не логикой и не объективной природой исследуемых процессов и инноваций, а накалом страстей, что особенно проявляется в *несамокритичности и нетолерантности* участников телевизионных дискуссий, которые стремятся прийти к победе над противником, а не к общим приемлемым решениям. Такие дискуссии и устраиваются (а, вероятно, и подстраиваются) в ориентации не на интерессубъективные решения, а на победу какой-либо ходячей публичной точки зрения. Подобные дискуссии сродни не науке, а спортивной игре или скорее разборкам конкурентов в бизнесе. Победы и поражения в таких разборках могут тенденциозно фабриковаться арбитрами, поскольку зрители лишены возможности проверить назойливо выставляемые соотношения числа голосов за каждую из спорящих сторон, тем более что эти публичные голоса страдают еще большими недостатками. Как было показано выше, методологические концепции неклассической и постнеклассической рациональности, опирающиеся на анализ современной науки, специально не исследуются в отечественной педагогической мысли.

В отечественных образовательных исследованиях преобладает сциентистское отчуждение научного образовательного знания от обусловленности вненаучными и донаучными знаниями. Этот отрыв преодолевается возникающей в середине XX в. специализированной философией образования, которая не получила заметного признания в отечественной педагогике. Раскрытие в этой философии *гетерогенности* образовательного знания, адаптирующего всю палитру, задействованную в метанарративах: знание вненаучное — философское — научное с его разновидностями: эмпирические и аналитические науки, гуманитарные науки и далее теоретические и нормативные части в этих науках. В англо-американской философии образования раскрыта и задействована обусловленность образовательного знания и языка формами знания и языка повседневности.

Продолжающееся игнорирование связи с вненаучным знанием обуславливает упущение отечественной педагогической мыслью важнейшего фактора инновационного развития образования, возникшего в эпоху Просвещения, а именно общественно-педагогических движений, в идеологии которых научно-теоретические основы педагогического реформирования сплетаются с интенциями вненаучного общественного сознания. Такого рода интенции возникают как обратная связь или как ответные позитивные реакции низовой культуры на воздействия рационализированного уровня.

На уровне *научной методологии* центральной остается *оппозиция эмпирико-аналитического и гуманитарного подходов в исследованиях образования*. В российской образовательной мысли домини-

рует ориентация на *эмпирико-аналитический* метод естественных наук: акцент на биопсихической и особенно социальной детерминации, типизирующей человека, на системной нормативности, планируемости и технологизации образовательных процессов. Дистанцирование от «диктата» философии с тенденциями подчинения педагогической науки психологии в первой половине XX в., а затем — социологии. Сведение к педагогической науке всех дисциплин, изучающих образование путем гегелевского «снятия» (Г.П. Щедровицкий, В.В. Краевский).

*Гуманитарный* подход, ориентированный на соразмерение норм и практик образования с индивидуально-интенциональными определенностями учащихся и педагогов. Герменевтика — метод выявления личностных смыслов как основ коммуникаций в учебно-воспитательных процессах. Гуманитарная педагогика о «*педагогическом отношении*» как выражении специфики этих смыслов и коммуникаций. Принцип автономии образования как условие реализации этого отношения и защиты от некомпетентных вмешательств.

В середине XX в. зарождающиеся концепции философии образования формировались соответственно бинарной оппозиции этих двух подходов — их «концептуальных каркасов» с претензией каждого отвергнуть другой или «снять» его в себе; с 80-х гг. начинают сказываться тенденции к конвергенции и построению конструктивных систем. Так происходит новый антропологический поворот в ф. о. В этой связи представляет интерес концепция К. Поппера о возможности рациональной дискуссии между концептуальными каркасами (30). Основы такой дискуссии: самокритичность оппонентов; ориентация на оправдание каждой из теорий не выведением из более общих посылок, а путем поэлементарного анализа и сопоставления эффективности следствий для решения одних и тех же практических проблем; поиск возможных единств. Проблемы взаимного соразмерения национальных культур и систем образования, ориентация на поиск моментов взаимопонимания в практиках их сотрудничества.

## **2. Актуальные проблемы образования как системы учебно-воспитательных практик**

### ***Методологические проблемы соотношения теории и практики в образовании***

Собственно, практические основные проблемы данной темы: методологические основы полагания *целей* образования, разработки *содержания* образования, принципов и *методов учебно-воспитательной деятельности*.

Импlications классического рационализма в отечественных исследованиях в области методологии педагогической практики. Отстраненность от современной философии науки. Доминирование эмпирико-аналитического подхода. Акцентирование дескриптивных наук в ущерб гуманитарным, включающим нормативные и герменевтические исследования. Непроясненность специфики *нормативных* исследований (обосновывающих нормы), неясность их отличия от *дескриптивных* наук — биологии, психологии, социологии, раскрывающих объективные законы. Смещение педагогических норм с законами этих дескриптивных наук.

Недостаток классического рационализма — недооценка самостоятельности практики в отношении к теории. Завышение роли теории посредством упрощенной «нормальной модели» науки: «теория — следующая из нее проверка наблюдениями и экспериментами — конкретные формы педагогической деятельности», недооценка обратной последовательности.

Игнорирование гетерогенности жизненно-практических знаний и действий, опирающихся не только на теоретические решения, но на собственный опыт педагогов, на внеучный опыт, житейские ценности, спонтанные самовыражения и т. п. Невозможность удовлетворительной концептуализации такого экзистенциально-герменевтического опыта в терминах дескриптивных наук. Необходимость нормативного исследования, изучающего нормы и идеалы коммуникативных отношений, экспрессивных практик искусства со стороны их экзистенциально-антропологической обусловленности.

Непроясненность специфики коммуникативных отношений, в которых согласие между людьми определяется не только общим подчинением объективным законам и редко достижимым сходством представлений об истине, но также взаимопониманием — раскрытием и согласованием экзистенциальных смыслов друг друга.

Нагнетение формализма, технологизации и бюрократизма, препятствующего творческой самостоятельности педагогов, педагогическим инновациям, если они не отвечают требованиям подобных теорий. Манипулирование человеком с помощью такой науки, оторванной от жизни людей, ее экзистенциальных смыслов. Малая продуктивность подобных абстрактных теорий для педагогической практики. Реакция на императивность научных рекомендаций — склонность педагогов к эмпиризму и отчуждение педагогической практики от теории.

### ***Цели образования и их полагание***

Фрагментарность исследований методологии целеполагания в отечественной педагогике, отсутствие обстоятельных исследовательских программ.

*Основания цели:* 1) ценностные основания — потребности, суммированные в идеале желательного будущего результата; 2) когнитивные основания — знание системы средств и последовательности процессов реализации; 3) цель как продукт взаимного соразмерения (и изменения) 1) и 2). Цель как определяющая не только результат, но и весь процесс его достижения. Трансформация цели в процессе реализации. Важность «логики ситуаций».

*Источники полагания целей образования*

**А.** Мировоззренческие и философские системы, выражающие интегративный уровень культуры, — комплекс наиболее общих когнитивных и ценностных оснований рациональности эпохи, ее идеалов и требований.

Деконструкция Ж.Ф. Лиотаром «метарассказов» — прогрессивных идеалов Просвещения, основанных на классической рациональности: обнаружение в них и их реализациях болезненных отклонений, «несрастающихся швов» и эрозий, таких, как самонадеянный оптимизм, пренебрегающий анализом возможных негативных последствий вроде холокоста; фундаментальный разрыв в культуре и «террор» целерациональных структур над традиционными формами жизни и сознания, над повседневной жизнью личности.

В современной отечественной педагогической науке становится довольно заметной тенденция дисквалифицировать ценности Просвещения и обратиться к религии. Однако эти ценности, такие, как ориентация на науку как основу прогресса материальной жизни, демократии и гуманизма, составляют неотъемлемую основу современного образования.

**Б.** *Требования целерациональных систем культуры.*

Требования государства, а также — права, экономики, науки, искусства СМИ и других систем как *требования нужных результатов* от образования, но не как полагание его целей. Необходимость разработки в общей теории образования программ по исследованию специфики взаимоотношений образования как автономной системы с каждой из этих областей. Учет требований общественно-педагогических движений.

**В.** *Автономные цели образования и их полагание* на основе профессионального соразмерения требований эпохи с внутренними основаниями образования, такими, как комплекс знаний о специфике человека в сфере образования, педагогический опыт понимания индивидуальных интенциональностей и когнитивно-ценностных горизонтов учащихся, а также опыт выявления возможностей их развития в учебно-воспитательных практиках, профессиональные нормы этих практик, знание задач и особенностей административной деятельности в образовании.

Образование как относительно автономная система. Диалог между демократическим государством и системой образования как необходимая предпосылка взаимной трансформации и согласования целей обеих сторон.

Недостатки существующих взаимоотношений между образованием и другими подразделениями культуры. *С одной стороны*, отставание образования и квалификации педагогов от современных требований производства и рынка труда, науки, политической, правовой, нравственной и эстетической культуры информационного общества. Пассивность образования и его администрации в утверждении и отстаивании интересов образования как автономной системы гражданского общества. *С другой стороны*, недооценка автономии образования, разработка и проведение образовательных реформ сверху, без обсуждения в достаточно широких кругах специалистов и педагогической общественности. Значительная доля некомпетентного вмешательства, смещающего образование в сторону его коммерциализации, а его целевые ориентации в сторону формирования «перформативного» знания и людей бизнеса, достигающих рыночных результатов в ущерб требованиям общего образования, в сторону сокращения учебного времени на изучение фундаментальных знаний, предметов естественно-научного и математического цикла, а также гуманитарных и философских дисциплин.

***Образ человека в пространстве образования*** как интегративный ориентир целеполагания в образовании и как системообразующее начало теорий и практик обучения и воспитания. Экспликация этого образа на основе специальной исследовательской программы в педагогической антропологии, а затем в критико-эмансипаторской и аналитической ф. о. Незавершенность такой программы и латентный образ человека в отечественной педагогической науке.

Человек как многофакторная устойчивая и самоорганизующаяся система. Человек как рационализируемая система. Характеристики системообразующего центра человека, две его составляющих — *идентичность и автономия* (которые не исследуются в нашей литературе). Идентичность — устойчивый комплекс индивидуальных жизненных смыслов и программ. Обусловленность этого комплекса не только биопсихическими и социальными факторами, но и автономией человека как способностью контролировать становление и реализацию идентичности, противостоя внешним давлениям. Крайности деконструкций («децентраций») человека: *гетерономия* — «смерть человека» как автономного субъекта под эгидой отчужденных структур модерна (ранний Фуко), *аномия* — человек без идентичности как внутренней основы нормативности — «пастиш»

(бессистемный пучок интериоризаций) или, наоборот, *гиперавтономия* человека как феномена спонтанного автопойэзиса — самосозидания на дорациональных основах. Подобные крайности требуют критики, вместе с тем, однако, в них нередко скрывается критика абстрактного рационализма, понимавшего идентичность как монолит, центрированный на разуме, автономию как *causa sui*, и обе эти определенности как предзаданные априорно или же свыше (и постольку выпадающие из компетенции образования). Несостоятельность бинарного противопоставления автономии и идентичности. Относительность автономии и идентичности.

*Проблемы развития человека в образовательном пространстве*

Концепции предзаданности развития человека факторами, неконтролируемыми людьми и образованием: а) трансцендентными инстанциями — Богом или же априорными основаниями сознания; б) биопсихической природой человека: взгляды, идущие от древних кастовых и расовых мифологем вплоть до теорий XX в. (А. Гезелл, З. Фрейд).

Теория Ж. Пиаже о независимости развития от обучения, которое должно сообразовываться с развитием, но не соучаствует в нем.

Концепции, преувеличивающие зависимость развития человека от общества, образования и обучения: начиная с теорий «чистой доски» (Д. Локк, К.А. Гельвеций) до бихевиоризма, лысенковщины, сталинской «инженерии человеческих душ» и ее экзальтации в концепции раннего М. Фуко о штамповке человека (даже его тела и секса) посредством надзора и наказания, с привлечением идеологизированной медицины, генной инженерии и т. п.

Конструктивный подход Л.С. Выготского: не тождественность, но взаимообусловленность развития и учебно-воспитательных воздействий.

Когнитивно-генетическая теория морального развития личности до уровня автономной морали, на котором моральное решение переносится внутрь личности (П. Наторп, С.И. Гессен, Л. Кольберг, Е.Х. Эриксон).

Концепции педагогической антропологии, включающие в детерминацию развития человека активность самого человека как автономного субъекта. Преувеличение автономии человека в экзистенциализме (Ж.П. Сартр: «Человек как свой собственный проект»), в субъективистских интерпретациях теории автопойэзиса А. Варелы.

Важность и сложность формирования автономии и идентичности человека в условиях растущего плюрализма и столкновения культур. Западная ф. о. об автономии и идентичности как основах соучастия человека в своем образовании и развитии, которые фор-

мируются через вовлечение учеников в такое соучастие. М. Фуко о необходимой составляющей этого развития — «заботе о себе», об отсутствии исследовательских программ по ее педагогической поддержке.

Г. Плесснер о незавершенности приспособительных инстинктов у новорожденного человека и его открытости к обучению и воспитанию. Развитие человека в образовании через освоение культурного содержания посредством включения этого содержания в свой когнитивно-ценностный горизонт, который таким образом получает развитие. Трансформирующее воздействие осваиваемого культурного потенциала на биопсихические функции, на сферу бессознательного (развитие автоматизмов, интуиции), на переживания и эмоциональный строй личности. Обусловленность этими сферами освоения знаний в процессе обучения. Верно ли утверждение Лиготара о том, что принцип зависимости получения знания от формирования (*Bildung*) разума и самой личности теряет свою «образовательную ценность» по мере все большего получения знания из информационных сетей?

Нелинейность развития и его кризисы. Экзистенциально-гуманитарное проектирование в образовании. Нелинейный характер возможного прогнозирования развития человека в образовании, зависимость достоверности предвидения от сохранения меняющихся условий жизни и мотивации личности.

Образованный человек в свете требований основных систем современной культуры (сбалансированных с требованиями и возможностями образования):

1) требования когнитивных систем, ориентированных на истину, ее познание — умственные качества, соответствующие современной эпистеме науки и философии с особым выделением критичности и саморефлексивности мышления как основ его профессиональной продуктивности, самостоятельности и толерантности;

2) требования коммуникативных систем (политики, права, морали) — коммуникативная компетенция, основанная на справедливости как «уважении к форме закона» (Кант) в сочетании с гуманностью; самокритичность и ответственность;

3) требования экспрессивных систем — общая компетенция в области искусства, понимание прекрасного, эстетичность выражения чувств и внутренних состояний;

4) требования экономики и сферы труда — профессиональная компетенция, способности к ее самостоятельному совершенствованию и варьированию, ориентация на конкурентоспособный результат, предприимчивость.



Кстати говоря, указанные требования в своей основе соответствуют ценностям просвещения.

### ***Проблемы содержания образования***

Исходные основания отбора и систематизация содержания: а) актуальные знания и ценности эпохи в соразмерении с б) педагогически выявленным значением такого содержания для развития человека в сфере образования, в соразмерении с возможностями освоения такого содержания в образовательных процессах. Задачи педагогической адаптации содержания, особенно научных открытий и новых областей знания.

*Анализ узловых оппозиций в трактовках содержания образования.* Несостоятельность диалектики бинарных оппозиций и «снятия» в применении к соотносению составляющих этого содержания.

*Проблемы нередукционистского синтеза* дискретного множества гетерогенных компонентов содержания образования. Целостность как условие понимания. Отсутствие общеприемлемого целостного подхода на философско-мировоззренческом уровне: плюрализм различных попыток компенсировать утрату веры в интегративную силу религиозных, а затем сциентистских абсолютов. Стратегия сдержанного рационализма: поиск возможностей диалогического соразмерения влиятельных мировоззрений, их концептуально-ценностных каркасов с целью выявления единств на уровне их жизненно-практических следствий.

Существующая система содержания образования как констелляция (коллаж) элементов и связей, сложившаяся на основе «поэлементарной инженерии» — длительного процесса проб и ошибок, их обобщений при посредстве педагогических наук и логики педагогических ситуаций. Роль ф. о. — концептуальный анализ педагогических терминов с философскими коннотациями, категориальных ошибок (смещений или же разрывов) в оперировании такими терминами. Выявление импликаций абстрактного рационализма, а также иррационализма, в том числе и в концепциях самой ф. о. Несостоятельность попыток преодоления дискретности содержания путем «снятия» автономных дисциплин в некоем метафизическом «едином предмете». Стратегия ф. о. — не перевороты в системе содержания образования, а выявление и анализ разрывов и смещений, поиск корректных соотношений и единств.

*Соотношение научных и вненаучных знаний* в образовательном процессе. Адаптация учебных программ к культурологическим, мировоззренческим, национальным особенностям вненаучного знания, с которым дети поступают в школу и сталкиваются в жизни. Влияние знаний и мировоззренческих установок, идущих из обыденно-пов-

седневной жизни, СМИ, Интернета и т.п. Трудные вопросы, возникающие у учеников, и необходимость (посильной) помощи педагогов в их решении. Несостоятельность школоцентризма и сциентистских концепций «нейтральности» школы к внешним влияниям. Мировоззренческая ответственность педагогов и администрации, принципиальность в отстаивании рационалистической ориентации образования в информационном обществе, защита школы и вузов от агрессивных организаций, борющихся за власть над умами. Важность основательного изучения философии в педагогических вузах.

Выдвинутые постмодернизмом проблемы «включения» в содержание образования донаучных знаний и мировоззренческих установок маргинальных этносов, комплексов феминистской ориентации и «женской логики» (или даже «эпистемологии»). Дискуссии о проблемах включения религии в учебные планы школы.

Соотношение центра и периферии в культуре («мейнстрима» и маргинальных культур). Эпистемологические и нравственные аспекты этого соотношения. Важность данной проблематики для исследования разрыва между уровнем рационализированных систем и культурами повседневности, а также роли образования в его преодолении.

Дискуссии о соотношении наук математического и естественнонаучного цикла с гуманитарными дисциплинами, а также с философией. Акцент точных наук в советской педагогике, его сциентистские коннотации в сочетании с нагнетением идеологизированной философии. Альтернативный синдром современности — эйфория гуманитаризации и прагматизации образования в ущерб точным наукам в сочетании с пренебрежением к философии. Соответствующий крен в программных документах по реформам образования. К. Поппер о несостоятельности бинарного противопоставления этих подразделений, о взаимной обусловленности их компонентов в образовании и об узости чисто гуманитарного образования (Откр. общество, т. 2, с. 327—328). Правда, в последнее время пробивается «инновация», состоящая из попыток сокращения гуманитарных программ, особенно по литературе, что следует связывать не только с экономией времени и средств, но и с неявной идеологической подосновой.

Оппозиция фундаментального и прикладного («перформативного») знания. Ж.Ф. Лиотар о современной девальвации фундаментального знания (особенно философского), направленного как на самоцель на поиски истины, непередаваемые на язык машин, о вытеснении этого знания «прагматически валентным» знанием, которое легко декодируется и достигает результатов, котирующихся на рынке. Поверхностность этого взгляда, не учитывающего, что на рынке побеждают инновации (в том числе и в кодировании), которые существ-

венно обусловлены фундаментальными исследованиями. Акцент получения знания из сетей информации и недооценка обучения фундаментальному знанию и профессора как его учителя. Необходимость освоения этого знания для развития творческих способностей, интегративных основ мировоззрения личности и становления ее идентичности. Философия для детей.

*Эстетизация содержания образования в ущерб научному и коммуникативному знанию.*

### ***Актуальные проблемы методов учебно-воспитательной практики***

Образование как освоение рационализированного уровня культуры через его взаимное соразмерение с уровнем жизненных смыслов, знаний и способностей учащихся. Конкретизация этого соразмерения применительно к педагогической практике. Гуманитарная ф. о. о *педагогической антиномии* как нарушении взаимного соответствия этих уровней и о его восстановлении и регулировании на основе *педагогического отношения*. Педагогическое отношение — как интегративная основа принципов и методов учебно-воспитательных практик.

А. Взаимное соответствие экзистенциально-личностных и учебно-деловых аспектов *коммуникативных отношений* как основа дисциплины в образовательных процессах и методов ее организации и воспитания. Согласование личностных смыслов как основа эмпатийных, добрых отношений между людьми. Согласование действий между людьми соответственно принудительности объективного знания о предмете и действиях с ним, а также логики аргументации. Относительная самостоятельность каждого из этих согласований и их единство в жизни и практике. Некорректность постмодернистской интерпретации экзистенциально-личностных отношений как отстраняющихся от связи с истиной и несоизмеримых с объективно-деловыми отношениями. Аналитическая ф. о. об обусловленности взаимопонимания личностей критериями истины, такими, как объективность, фаллибилизм, практическая подтверждаемость. Истина как ценность знания, ее сопричастность честности и искренности как экзистенциальным ценностям нравственности (с. 174—175). К. Поппер об особой необходимости в науке моральных качеств — интеллектуальной честности и трудолюбия и о значении науки для нравственного воспитания.

*Соотношение принудительности и добровольности* в образовании. Две формы принудительности: принудительность как властно-волевое принуждение извне, без согласования с сознательными интенциями людей и как принудительность дисциплины ума и дела, принимаемая на основе сознательного решения и убеждения.

Тенденция сведения всякой дисциплины к властно-волевому принуждению — категориальное смешение, ведущее к двум крайностям.

1) Это сведение в сочетании с непониманием автономии детей, специфики их интенциональности и учебного труда, особенно в традиционных авторитарных педагогиках. Использование методов властно-волевого принуждения путем внушения, надзора и наказания, включая прямое насилие, или — позже — без него, но посредством авторитарных административных мер. М. Фуко: идентификация образования с «тюрьмой» или «казармой», фабрикующей конформистов. Несостоятельность этого отождествления, игнорирующего процессы гуманистической реконструкции образования в XIX—XX вв. и противоречащего другому утверждению Фуко о том, что образование в эпоху модерна заменяет прежнее насильственное внедрение социальных норм.

2) Тенденции к дискредитации дисциплины через ее отождествление с властным принуждением в некоторых концепциях автономии учеников и гуманизации образования. Акцент эмпатийных отношений в ущерб дисциплине ума и дела. Экзальтированный гуманизм раннего Роджерса. Концепции «равного партнерства» педагога и ученика, недооценивающие асимметрию педагогического отношения. Идентификация образовательной деятельности с психоаналитическими практиками установления эмпатийных отношений. Антипедагогика, ее концепция «дескулизации» — отказа от образования как рациональной системы норм и институций. Кitchевый постмодернизм, его «субъективная дидактика», абсолютизирующая свободу ученика, который якобы сам знает, как себя вести, что и как учить. Феминизм о вытеснении «мужской логики принудительности женской логикой заботы» (care).

Проблемы совершенствования *методов убеждения* как основ сознательной дисциплины. Основа убеждения — не воздействие на волю, а активизация интенциональной активности субъекта, его критического разума, принимающего самостоятельные решения. Индоктринация как внедрение доктрин без критического анализа корректности их обоснований. Недостаточность традиционных воспитательных воздействий, ориентированных на подражание образцам, украшенным художественной риторикой. Необходимость восхождения убеждения на уровень теоретической аргументации посредством организации мировоззренческих и этических дискурсов между учащимися. Отличие педагогических методов от методов политической пропаганды, PR, рыночной экономики, СМИ.

*Утопичность абстрактной ориентации на полное исключение властного принуждения из образования.* Критика А.И. Ильиным концепции

Л. Толстого о непротивлении злу насилием. Необходимость умеренных властных воздействий для коррекции детской импульсивности, коснения в социально неприемлемых обычаях и привычках повседневности, для пресечения и осуждения агрессивности, унижения другого, нарушения законности и т. п. Проблемы гуманизации образования — сведения властности к минимуму и ее смягчению. Невозможность общих правил отграничения областей применения власти, поскольку она в той или иной форме пронизывает все человеческие отношения. М. Фуко (1. 337): при таком отграничении «надо быть чрезвычайно осторожным и действовать в строго эмпирическом духе». Важность ситуативной логики.

### ***Проблемы совершенствования методов обучения и воспитания***

Главный ориентир совершенствования методов — соответствие целям образования с учетом их уточнения и изменения в условиях развивающегося информационного общества. Важнейшие тенденции образования в XX—XXI вв.: 1) *переход от трансляции готового знания* и его репродуктивного усвоения к *продуктивному овладению методами его получения и реализации в практике*, а также к развитию способностей самостоятельного освоения такого рода знаний; 2) *технологизация учебно-воспитательных практик* — выявление в них регулярностей, разработка технологии как системы норм оптимального функционирования образовательных процессов и управления ими; 3) *тенденции унификации*. Болонский процесс.

Основы методов учебного освоения развивающегося знания. Т. Кун и К. Поппер о необходимости сочетать преподавание научных дисциплин с объяснением важнейших примеров их обусловленности поисками и спорами на преднаучных уровнях, а также на экстраординарном уровне современных научных исследований. Ориентация на развитие *способностей понимания*. Понимание как освоение — включение нового содержания в свой когнитивно-ценностный горизонт посредством *герменевтического соразмерения*. Когнитивная составляющая этих способностей — сочетание объясняющей и критической рациональности: *критическое и вместе с тем самокритичное мышление*. Экзистенциально-коммуникативная составляющая — *толерантность* как открытость к согласованию с другими мнениями. Мотивационная составляющая — *интерес* к предмету. Необходимость сочетания всех этих компонентов для применения знания в практике социокультурного проектирования и создания произведений, обладающих культурной (а не только рыночной) ценностью. Основные учебно-воспитательные методы развития этого комплекса способностей, акцентируемые в совре-

менных педагогических концепциях: проблемное обучение, стимулирующее способности самостоятельного выявления проблем и подходов к их решению; обучение, ориентированное на освоение проектной деятельности; метод сообщества исследователей; метод организации свободных дискуссий между учащимися по общенаучным, социально-политическим, этическим и т. п. проблемам. Философско-мировоззренческий компонент, необходимо соучаствующий в этих дискуссиях. Программа «Философия для детей».

Важность развития способностей понимающего знания для воспитания как освоения социально-политических, коммуникативных, нравственных и эстетических ценностей культуры. Критическое мышление, восходящее к теории, как необходимая предпосылка понимания социальных норм и уважения к форме закона. Значение саморефлексивности и толерантности для взаимопонимания людей и культур.

Ограниченные возможности формализации и, следовательно, технологизации методов освоения понимающего знания. Философия науки (Т. Кун, К. Поппер и др.) о возможностях формализации в нормальной науке и об области экстраординарных исследований, включающих поиски новых знаний, которые в своем существе неформализуемы и непереводаемы на язык машин. Технологизированные и компьютеризированные операции как вспомогательные средства получения нового знания. Неформализуемость логики ситуаций. Несостоятельность позитивистского операционализма П. Бриджмена и современного рыночно ориентированного операционализма.

Ограниченные возможности формализации и технологизации в педагогике как допарадигмальной науке. Недостаточная определенность эмпирических регулярностей, выявляемых в педагогических исследованиях: неясность границ их применения в отличие от законов научных теорий. Неполнота компенсации этой неясности путем вовлечения законов психологии, социологии и других парадигмальных наук, не охватывающих специфику педагогических реалий. Трудности кодирования и трансляции педагогических технологий, требующих герменевтического соразмерения их норм со спецификой знаний и ценностей конкретных педагогов и учеников.

Технологизация практик обучения (в меньшей степени — воспитания), разработка технологий как комплексов норм оптимального функционирования образовательных процессов и управления ими. Применение все новых ТСО. Компьютеризация информационных технологий.

Технологизация как вспомогательное средство, облегчающее репродуктивное обучение — трансляцию готового знания и методов

его освоения учащимися. Важность технологизации как разгрузки инновационных шагов познания и их учебного освоения путем экономической реорганизации нетворческих операций или их передачи компьютеру.

Технологизация трансляции знания и коммуникаций как основа дистанционного образования. Ж.Ф. Лиотар о вытеснении профессора информационными сетями. Трудности восполнения дефицита непосредственно-личностного общения с преподавателем. Несостоятельность тенденций универсализации дистанционного образования. В какой мере оно способно заменить обычное образование?

*Технологизация оценки и контроля качества результатов.* Преимущества тестового контроля: независимость от пристрастности педагогов, сокращение затрат труда и времени, удобство для контроля сверху, возможность поступления в вуз из отдаленных районов, уменьшение возможностей коррупции.

Неполнота тестового контроля: проверка скорее количества знаний, чем качества, скорее способностей репродуктивного освоения готовых знаний, их операциональных аспектов, чем теоретического поиска новых знаний, скорее способностей отвечать на вопросы, чем находить проблемы и подходы к их решению, проверка освоения формализованного и естественно-научного знания, и в меньшей степени понимающего гуманитарного знания, восходящего к философско-мировоззренческим проблемам, проверка скорее освоения знаний, чем личностного отношения к ним и к профессии — как к призванию или же как средству обеспечения заработка.

Тенденции к универсализации технологического подхода или же отдельных модных технологий, затемняющих необходимость их спецификации и анализа негативных сопутствий. Некритический перенос в образование технологий из других областей — из политики, PR, менеджмента и т. п. Пренебрежение спецификой образовательной практики, отеснение педагогических методов, не сводимых к технологизируемым операциям.

Ю. Хабермас о современной зачарованности автоматизмом технологий и их внедрении в качестве инноваций без анализа последствий и привязки к местным условиям, а также возможных сопутствий. Культ технологизации в доминирующих прагматических идеологиях, акцентирующих рыночно-коммерческое отношение к образованию; автоматизм, удобный для бюрократии, для нерелексивного и некомпетентного нагнетения корпоративных политических, конфессиональных, этнических и т. п. требований и традиций, несовместимых с ценностями современного образования.

## **Общественные образовательные движения как фактор развития образования**

Спонтанные мировоззренческие и идеологические ориентации, а также практические начинания педагогического движения в США получили определенное обобщение в публикациях и дискуссиях на страницах журнала *The Social Frontier* в 1934—1940 гг. Его направленность существенно отличалась от академизма Ассоциации американских философов, которая, наподобие «башни из слоновой кости», дистанцировалась от заземленной общественной полемики. Заметим, нечто подобное происходит и в России с эпохи перестройки, осуществленной, правда, сверху, однако деятелями, весьма далекими от академизма и еще больше от народа. Если перестройку и пытались как-то обосновать с высоты философских и социально-политических теорий, то такие попытки вряд ли могут считаться удовлетворительными.

Дискуссии в *The Social Frontiers*, хотя и вовлекли образовательную мысль в острую и новую социальную проблематику, но при их чрезмерной ориентации на дилетантизм в пику философскому профессионализму сами по себе не привели к теоретически аргументированной философии, которая должна исследовать образование, опираясь на вовлеченные в его изучение науки, на философию науки. Тем не менее эта *public* философия активизировала общественный интерес, выразила собственные направленности образования — на автономию личности, а также на автономию образовательной системы, правда, с переоценкой свободы в ущерб всякой стандартизации и профессионализму.

В XX в. возрастает количество крупных и влиятельных производственно-технических и финансово-экономических структур. Вместе с рыночными и милитаристскими ориентациями они оказывают сильное и трансформирующее влияние на государство, его политику и характер администрирования, в том числе и в области образования. Растет политизация и бюрократизация, авторитарное давление высших инстанций на подчиненные структуры. Прогресс цивилизации модерна обнаруживает свою парадоксальность, о которой любят говорить постмодернисты: высшие структуры, созданные людьми на основе разума, отчуждаются и начинают подавлять человека.

В то же время становление автономии образования существенно связано с сопротивлением давлению государственной власти с ее экономическими, политическими, военными и т.п. прагматическими целями. Внедрение такого рода тенденций в ущерб аутентичным целям образования приводит к его бюрократизации, к шаблонному директивному планированию и программированию, игнорирова-



нию автономии учащихся в системе образования, специфики работы и самостоятельности учителей.

Тенденции образования к автономии и сопротивлению внешним давлениям сначала осознаются и непосредственно обнаруживаются не столько в научных или философских теориях, сколько прежде всего в жизненно-практическом, профессиональном сознании педагогов, взаимосвязанном также с сознанием родителей, и затем в оценках школы со стороны общественности в публицистике, СМИ и т. п. формах выражения общественного мнения — public. Public вырастает до политического уровня в виде общественно-педагогического движения, которое активизируется в европейских странах, в том числе в Англии с конца XIX века, а в США с начала XX. Дьюи, хотя он и был одним из главных лидеров второй волны такого движения, раскрыл, в частности, в книге «Демократия и образование» все же лишь некоторые аспекты — автономию ученика и учителя, но не автономию образования как системы и не автономию образовательного знания в отношении к философии. Идея автономии выработана не какой-либо общей философией, а в важнейших концепциях специализированной ф. о., в том числе и в англо-американской аналитической концепции. Она разрабатывалась в 1960—1980-е гг. И. Шеффлером, Р. Питерсом и др.

Следует отметить, что характерные для public возвеличение дилетантизма демократических граждан и антипатия к профессионализму теоретиков и экспертов выливаются в отрицание профессиональной философии с позиции своеобразного «грубого позитивизма». Принципиальное отрицание философии, например в логическом позитивизме или же в постмодернизме (подхватившем указанные тенденции), — трудное дело. Проще выдвигать какие-нибудь альтернативные public-лозунги, свободные от сковывающих стандартов профессиональной культуры философского дискурса. Как пишет аналитический философ Д. МакКлееллан (D. McClellan), «если философия образования теряет свое место в интеллектуальной жизни учителей и администраторов, то, к несчастью, она не заменяется наивной верой здравого смысла, как водителя практики обучения. Случается же то, что практика обучения характеризуется тенденцией генерировать свою собственную «философию», которая является скорее пародией, чем парадигмой философского рассуждения». В США это прежде всего «педагогический бихевиоризм» со всеми его импликациями, такими, как «нигилизм относительно метафизики, скептицизм в эпистемологии и цинизм в этике», которые отражают черты «циничной системы власти в американском обществе» (25, с. 15).

Тот факт, что становление новой образовательной рациональности опосредствовалось социокультурными практиками и связанными с ними движениями общественной мысли, может служить подтверждением концепции Фуко о самостоятельной роли политических, вообще культурных практик в становлении новой рациональности, в частности и рациональности образования. Эти движения можно рассматривать как выражения обратной связи, идущей от нетеоретизированного сознания заинтересованной общественности в ответ на вызов, нисходящий от мировоззрения, — «рациональности эпохи», в данном случае эпохи Просвещения.

В общественных движениях, **которые выступают важнейшими двигателями гражданского общества**, поначалу диффузных и синкретичных, вместе с тем постепенно обнаруживались тенденции к их дифференциации соответственно специфике важнейших областей социокультурной практики. Постепенно обособляются движения, направленные на формирование или развитие специфических нормативных систем различных областей и институций гражданского общества — политических партий и организаций правового государства, производственных, финансовых, рыночных и других организаций. В этом идеологическом контексте и на основе своих практик происходила автономизация учреждений науки, искусства и других подразделений культуры. Идеи этих, все более специализирующихся движений обратно влияли на общую рациональность эпохи, способствуя как ее собственному развитию, так и вычленению все более специфических рациональностей различных подразделений культуры, в том числе *собственной рациональности системы образования*, на что специально указывают английские аналитические философы образования Д. Дарлинг и С.Е. Норденбо в статье «Hrogressivism» (51).

Так складывается в духовной культуре *взаимная автономия* научной, этической и эстетической рациональностей, выраженная в трех критиках Канта — «Критике чистого разума», «Критике практического разума» и «Критике способности суждения». За ними стоят соответственно три основные области, составляющие духовную культуру, которые выражаются в трех ключевых категориях: истина (научная рациональность), справедливость (области права, этики и политики), прекрасное (сфера искусства). В то время как *философия* подчеркивала эту дифференцированность, взаимную независимость и иллегитимность их смешений и соответственно «нерациональных форм влияния между людьми, дисциплинами, институциями и формами жизни, *социология* имела тенденцию как раз к противоположному, предпочитая размещать образование в тотализирующих синтезах — таких, например, как у Т. Парсонса, если не

К. Маркса». При этом акцентировалась гетерономия образования. Однако Лиотар высказал «недоверчивость к автономии», поскольку ее абсолютизация также является тотализацией (51, р. 289). Добавим, что с последним утверждением надо согласиться.

В работе (25, с. 55—56) дается анализ доклада критико-рационалистического философа образования Дитриха Беннера «Воспитательная наука между модернизацией и кризисом современности» (1992), в котором рассматриваются три образовательных движения, следовавших одно за другим с конца XVIII до конца XX в. Они рассматриваются как выражения специфического практического и одновременно мировоззренческо-идеологического компонента образовательного знания и ценностей (25, с. 55—56; 468—474).

Дж. Дарлинг и С. Е. Норденбо связывают с первыми двумя движениями *«прогрессивизм»*, порождаемый «значительными разрывами между существующими устройствами образования и воспринимаемыми социетальными и культурными потребностями. Согласно Беннеру и Кемперу такие кризисы в истории образования модерна случились три раза: первый, которому соответствует *первое педагогическое движение*, — со второй половины XVIII до начала XIX в., когда играли столь выдающуюся роль Ж.Ж. Руссо (1712—1778) и В. фон Гумбольдт (1767—1835); *второе педагогическое движение* — с последней декады XIX и до первой трети XX в., «когда новый интерес к природе ребенка выразился в тенденции исходить «из ребенка», что особенно ярко проявилось в Германии в «гуманитарной педагогике» в 1910—1920-е гг. (Г. Ноль, Э. Венигер, В. Флитнер, Г. Гайслер); в США лидером этого движения был Д. Дьюи. Эта тенденция образовательных практик получает теоретическую конкретизацию и развитие в специализированной ф. о., возникающей в 60-е гг., — в таких значительных течениях, как педагогическая антропология, аналитическая, а также критико-эмансипаторская философия образования. Именно указанное педагогическое движение и его рациональная экспликация в философии образования явились практической и теоретической предпосылкой инновационного бума в образовании и образовательной политике, начавшегося в 1960-е гг. (51, р. 288).

В этом месте к суждениям авторов следует добавить, что научная и антитеологическая направленность метанарративов Просвещения способствовала вовлечению в практическую рациональность образования научно-теоретического подхода. Сначала была высказана и разрабатывалась скорее общая идея такого подхода, высказанная в конце XVIII в. в среде немецких педагогов, которая затем конкретизируется особенно Х. Гербартом (1776—1841), В. Гумбольдтом и Ф. Шлейермахером. С конца XIX в. в образовательные исследова-

ния входит и становится доминирующей в педагогике **психология** как уже «оперившаяся» наука с эмпирико-аналитическим и позитивистским уклоном, а с 1960-х гг. начинается доминирование **социологии** такого же типа. Обе эти эмпирико-аналитические доминанты оказались в оппозиции с гуманитарными направлениями, исходившими «из ребенка». С этой оппозицией на философско-теоретическом уровне коррелировал разрыв в образовательной практике между гуманистическим и бюрократическим подходом. Нагнетение политизированного бюрократизма вызвало протесты студентов и учителей в 1968 г. во Франции и затем в других странах Европы; таким образом, период реформ 1960-х гг. и далее сопровождался их критикой, в которой «стало общим местом мыслить положение дел как пребывающее в кризисе». Эта направленность выливается в *третье педагогическое движение* и связанные с ним образовательные реформы, начавшиеся в 1960-е гг. Три распространенные в это время ориентации — «на дескулизацию, на права детей и антиобразование могут рассматриваться как ранние современные реакции на условия „постмодерна” на исходе двадцатого века» (Ibid, p. 289).

Авторы далее говорят о том, что на третьей фазе прогрессивизм по существу отпадает, поскольку он вырожден в прагматический подход к образованию, особенно к высшему, как к инструменту реализации выпячивающихся тенденций рынка и погрязшей в них политики: подобная политика, распространенная особенно сейчас, попирает автономию образования, т. е. «вместе с водой выплескивает ребенка» (Ibid, p. 305). Здесь, однако, нельзя просто согласиться с пессимизмом этих авторов — требуется уточнение: подобное вырождение идеи прогрессивизма в духе китчевого постмодернизма характерно именно для мировоззрения политиков, экономистов и технологов, проводящих государственные реформы образования в ряде европейских стран, но не для педагогической общественности и ведущих направлений философии образования. Впрочем, в заключительной части статьи авторы ведут речь о конце не прогрессивизма вообще, а его однолинейной интерпретации. «Исходя из образовательной перспективы, мы можем рассматривать взаимодействие между индивидуумом, школой и обществом по крайней мере по трем возможным путям. Во-первых, мы можем принять, что доминирующая власть должна исходить от общества, так что общество как указывает, так и детерминирует, какой вид влияния оказывают школы на индивидуумов. Задачей здесь является обеспечение того, чтобы индивидуумы были конформными к желаниям общества. Во-вторых, можно локализовать преобладающую власть в школах, чья роль состоит в изменении как общества, так и индивидуумов в направлении большей демокра-

тизации. Это в общем должно быть взглядом прогрессивного образования в двадцатом столетии. Наконец, мы можем принять, что школа как общественная институция должна быть настолько в компромиссе с доминирующим влиянием общества, что она больше не может быть морально или политически джастифицирована и должна увянуть как общественная институция». Этим альтернативам соответствуют три упомянутых выше направленности: в сторону дескулизации, в сторону прав детей и в сторону антиобразования (51, р. 306). Парадокс в том, что эти три направления «берут традиционную прогрессивистскую программу в ее экстремуме». Это раскрывает то, что «прогрессивизм содержит, по-видимому, трудно излечимый конфликт между, с одной стороны, индивидуальностью ребенка и, с другой — организационным единством институциализованной школы» (Ibid, р. 307). Мы, со своей стороны, не входя в детали, можем добавить, что в свете сдержанного рационализма урегулирование этих «каркасов» может быть так или иначе достигнуто не по бинарной схеме (или — или + «снятие» в одном из них), а путем их соразмерения на основе casual анализа и нахождения конкретных балансов, отнюдь не вечных, а обусловленных конкретными практическими отношениями и меняющимися обстоятельствами.

### **3. Проблемы образовательной администрации и политики**

Особенности современной социальной ситуации состоят в том, что быстрые изменения различных сфер культуры порождают новые требования к образованию, на которые оно не успевает адекватно реагировать, либо же образовательная администрация часто пытается внедрить эти новые требования тех или иных подразделений культуры под давлением государства вразрез со спецификой образования. Выходит, неквалифицированная образовательная администрация во многом повинна в неудачах современной инновационной деятельности в образовании.

В нижеследующем тексте на материалах западной философии образования анализируются различные трактовки образовательной администрации, а также инновационные сдвиги на уровне организационно-управленческой деятельности в образовании и развитие принципов этой деятельности.

**1. Исследование образовательной администрации и политики в философии образования.** В предшествующих разделах данной работы основой содержательного рассмотрения образования являлась современная философия образования. Эта философия специализируется в соответствии с образовательными знаниями и педагоги-

ческими дисциплинами и, исходя из этого, раскрывает специфику образования как особой системы в культуре. В основе системы образования лежит его специфическая рациональность (образовательное знание и ценности), которая реализуется в виде образовательной действительности как системы учебно-воспитательных практик и учреждений. Таким образом содержательно определяется то, чем должна управлять образовательная администрация и политика, в зависимости от чего последние, очевидно, и должны трактоваться.

В современных дискуссиях философии образования образование рассматривается как сознательно проектируемая система, изучение которой (как и всякого проекта) расчленяется на три уровня: 1) исследование типа рациональности, ее принципов как ментальных основ полагания проекта образовательной системы; 2) исследования реализации и трансформации идей этой рациональности в практиках образовательных процессов; 3) исследование институциализации образования и его администрации. Последний, третий, раздел должен основываться на двух первых, поскольку в них раскрывается объект институциализации и управления.

В философии образования администрация и политика образования рассматриваются в контексте исследования системы образования как целого, которое существенно определяет специфику и автономию этой администрации и ее политики в отношении к государственной политике в области образования.

Основные предпосылки такого подхода складываются уже в немецкой гуманитарной (*geistenswissenschaftlichen*) педагогике, в которой были сделаны некоторые важные шаги в сторону философии образования. Гуманитарная педагогика концентрировала в себе основные тенденции педагогического движения в Германии, и особенно его главную идею — утверждение автономии образования. Это демократическое движение длилось с конца XIX в. до начала 1930-х гг. XX в. — до наступления фашизма. Итоги дискуссий об автономии образования в немецкой гуманитарной «педагогике реформ» подведены Георгом Гайслером в работе *Die Autonomie der Padagogik*, 1929. Здесь автономия понимается как единство 3-х аспектов: 1) автономия воспитательных отношений; воспитание рассматривается как особое жизненное отношение, которое относительно независимо от других жизненных отношений; 2) автономия педагогики как научной теории воспитания: этим педагогика делается независимой от других наук; 3) автономия форм организации воспитания — институций образования и воспитания, особенно школы (2, с. 473—474).

Известный представитель критической философии образования Д. Беннер отмечает, что гуманитарная педагогика довольно удачно

развила главным образом первый ряд проблем, касающихся автономии педагогических интеракций, и в меньшей мере два остальных. Последние получают дальнейшую конкретизацию в ведущих течениях уже сформировавшейся философии образования, которые возникают в середине XX в. и развиваются до сих пор: в педагогической антропологии, в ответвившейся от нее в 1960-е гг. критико-эмансипаторской философии образования и аналитической философии образования. В философии образования накопились значительные разработки основ теории образовательной администрации и политики, некоторые из них изложены нами в книге «Образы образования. Западная философия образования. XX век», особенно в главе об автономии образования» (2, с. 454—482). Ниже нам придется уточнить и модифицировать эти разработки в свете указанных выше новых подходов к исследованию образования как целенаправленно развивающейся системе.

В целом, однако, проблемы образовательной администрации и политики и до сих пор исследованы гораздо меньше, чем образовательная рациональность — образовательное знание и ценности и тем более область учебно-воспитательных практик. Это обусловлено «доминирующим нейтрализмом» 1950—1960-х гг., когда «политики, общественность, профессионалы и философы образования в большинстве трактовали практику образования и ее анализ как фундаментально аполитичную область» (5, р. 138—139). Однако происходящий с 1988—1999 гг. сдвиг от сильно регулируемого государственного распределения к квазирыночному распределению образовательных благ» (Ibid, р.136) вызывает «фокусирование на отношении образования и политики» и переход к таким исследованиям, которые «запоздало восстанавливают осознание столкновений интересов в прежде универсализированном нарративе образовательного анализа» (Ibid, р. 141).

Вкратце об отличии современного подхода от позиции гуманитарной педагогики 1920-х гг. Ее представители Г. Ноль, В. Флитнер и Е. Венигер исходили из того, что образование представляет из себя особую действительность. Образовательную действительность они рассматривают, с одной стороны, как деятельность, но также и как собственную связность результатов деятельности в виде системы — объективную связность. Образование есть деятельность, которая творится его субъектами, и вместе с тем есть, так сказать, сотворенное бытие, которое имеет уже свою собственную объективную связность. Образование как уже сложившаяся система в некотором смысле не зависит от субъектов и их деятельности. *В формулировке Гайслера исходным уровнем исследования в философии и теории*

образования выступает *рассмотрение образования как сложившейся объективной системы*, и это вполне разумный подход для объяснения образования как оно есть, то есть *в статике*. Здесь еще не дошли до современного исследования телеологических основ становления и развития этой системы, до анализа «рациональности эпохи» и ее преломления в виде собственной рациональности образования как его системообразующей основы. Из этого современного взгляда вытекает *рассмотрение образования как развивающейся (а не статичной) системы*, полагаемой сознательно, т. е. на основе проектирования. Новый подход выявился в современную эпоху образовательных инноваций и реформ в дискуссиях философии образования с постмодернизмом, определенно сыгравшим иницилирующую роль. В свете этих новых тенденций в качестве исходного в философии образования должен быть принят анализ рациональности как основы полагания и развития образовательных систем.

Следует обратить внимание на то, что образовательная администрация и политика должны рассматриваться непосредственно в контексте философии образования, которая хотя и опирается на общую философию, но от последней она принципиально отличает себя как специализированную на конкретике образования, трактуемого как автономная система. Этому соответствует акцентирование автономии образовательной администрации и наличия у нее *собственной политики*, которая исходит из специфических потребностей и ценностей образования и, стало быть, может в чем-то расходиться с политикой государства в области образования, равно как и с политиками других социальных подразделений.

Мы пока что обрисовали в самом общем виде исследования образовательной администрации и политики с позиций специализированной философии образования, более конкретно этот подход раскроется в сопоставлении с анализом другого направления, к которому мы переходим.

**2. Исследования образовательной администрации и политики в контексте общей философии и общих политических теорий.** Здесь важно проанализировать инновационные сдвиги в образовательной администрации; развитие ее принципов — от «тейлоризма» к «поэлементарной социальной инженерии» и далее к учету экзистенциально-антропологических факторов в современной организации.

История этих исследований рассматривается в книге В. Иверса и Г. Лэкомски «Познание образовательной администрации. Современные методологические противоречия в исследовании образовательной администрации» (1991) (6). Судя по данной книге, эта линия исследований образовательной администрации и политики



развивается с 40-х гг. XX в. и до сих пор при полном невнимании к философии образования (хотя последняя стала заметной в исследованиях в области образования по крайней мере с 1960-х гг.). В рассматриваемой книге философия образования также не упоминается. По-видимому, **отрыв от философии образования** характерен для этого **общефилософского исследования** образовательной администрации и до сих пор, судя по некоторым публикациям середины 1990-х гг. (8), а также и 2005 г. (7).

Основное размежевание в этой линии на всем протяжении ее эволюции в принципе такое же, как и в развитии философии образования: между эмпирико-аналитическими и гуманитарными концепциями. Первые, преобладавшие вначале, разрабатывали более или менее жесткую «научную модель административного поведения под именем объективности», стремясь вообще избежать гуманитарных оснований, т. е. находясь в бинарной оппозиции к гуманитарным концепциям. Последние столь же односторонне строили субъективистские модели на основе герменевтики «интерпретаций интенций и внутренней жизни агентов», т. е. членов организации, вовлекая при этом case studies (cultural studies) и этнографический подход (6, р. VII). Тенденции к конструктивному синтезу этих крайностей появляются ближе к 1980-м гг. после выхода работ Ю. Хабермаса.

Сами авторы книги стремятся обосновать «глобальную когерентность» психического и физиологического, сознавая, что сейчас это невозможно, но надеясь, что в будущем развитии нейронауки будут открыты возможности для этого. Эта позиция соответствует логическому позитивизму в интерпретации позднего Г. Фейгла, а также У. Куайна (Ibid, р. 8—11). Надо сказать, что научные революции XX в. способствовали раскрытию возможностей выявления предпосылок установления когенентности сознания, даже его высшей сферы — духа, в фундаменте неживой природы — в квантовой механике.

Эмпирико-аналитическое направление в книге именуется «The Theory Movement» (движение теории), которое преобладало в этой философии с 1950-х по 1980-е гг. (р. 10). Однако корни этой традиции восходят к «классическому организационному мышлению» — «научному менеджменту» Фредерика Тейлора (1911) и его последователей вплоть до конца 1930-х гг. Эти теории имели «инженерный бэкграунд» и знаменовали начало периода «евангелия официальности». (Ibid, р. 46). В ретроспекциях философии образования этот подход именуется также «фордизмом», игнорирующим человеческую индивидуальность и нравственные основы культуры жизни и труда. В отечественной литературе с этим ассоциируются такие выражения, как «потогонная система Тейлора» и «инженерия человеческих душ».

На следующей — «бихевиоральной фазе» (с конца 1930-х гг.) особо выделяется книга Simon N. Administrative Behavior. N. Y. 1945. Хотя Герберт Саймон в этой работе ничего не говорит об образовании, она послужила основой для теоретиков «доминирующей ортодоксии», начавших рассматривать образовательные организации как комплексные системы (6, р. 47). Притом что эти системы трактовались односторонне, в духе «социальной физики» (Ibid, р. 51), все же сам этот метафорический перенос важнейших принципов системного подхода в теорию администрации ставит перед ней действительно важные проблемы.

Характерная черта рассматриваемой *общей* философии политики и администрации состоит в том, что она выдвигает весьма общие проблемы, но пытается «решать» их без сколько-нибудь определенного эмпирического обоснования. Иначе говоря, пытается «вывести» решения из своих философских принципов. Что касается последних, то в подобных позитивистских концепциях эти принципы не проясняются — под предлогом общего отрицания всякой философии, однако они тем не менее остаются в скрытом и не проясненном виде. В этой связи стоит привести высказывание Ж. Деррида о невозможности теоретически обоснованного отрицания философии: оно предполагает аргументацию, которая, в свою очередь, оказывается философской, — и «мы не можем достигнуть такой деструкции, которая не скатывалась бы в формы логики и скрытые установки того самого феномена, который она стремится оспорить» (1, с. 445—448). Можно, конечно, следовать изречению Л. Витгенштейна: «О том, о чем нельзя говорить, лучше молчать», — и это, по-видимому, относится к тем, кто просто отрешается от философии, не входя в исследование возможностей ее отрицания, в отличие от философов логического позитивизма, которые 40 лет исследовали такие возможности и пришли к такому же выводу, что и Деррида. Но поскольку философские основания при этом все же остаются, они мыслятся без прояснения, т. е. весьма расплывчато, и в таком случае максима Витгенштейна будет означать, что можно говорить, мысля то одно, то другое. Можно отрицать философию, как это делали рассматриваемые аналитические теоретики, но неявно выводить принципы образовательной администрации, допустим, из чего-то вроде философии Гегеля (хотя она была главной мишенью позитивизма), что и получается у Саймона. Важнейшую проблему соотношения компетенций администрации и политики он трактует по схеме гегелевской диалектики бинарных оппозиций, а ее решение дается в духе политической ориентации Гегеля, а именно: цели организации предзадаются политикой государства, их коррекция также является

ее прерогативой, а дело администрации — подчиняться этим целям и принимать практические решения о путях их реализации (6, р. 49) «при условии лимитированной или связанной рациональности» (Idid, р. 102). Гегель выдвинул идею различения гражданского общества и государства, но, по существу, снял данное различие, подчинив это общество государству (к чему близок официальный подход к данной проблематике в современной России). Подобный бюрократический подход противоречит также и современным реальным взаимоотношениям правового государства и организаций гражданского общества. Эти отношения отнюдь не укладываются в прокрустову схему бинарной оппозиции, в которой администрации (в нашем случае системы образования) должна просто подчиняться политике государства, но складываются на основе определенного и постоянно корректируемого баланса между их компетенциями. Современные реформы образования направлены на изменение баланса в сторону децентрации власти, т. е. увеличения автономии и ответственности school based management (6, р. 1, 4—5).

Весьма односторонним и умозрительным представляется и стремление Саймона опять-таки «вывести» теорию администрации «из логики и психологии выбора» (Ibid, р. 50). Разумеется, эти дисциплины раскрывают некоторые общие алгоритмы выбора, однако этого слишком мало для того, чтобы охватить реальные задачи и процессы выбора, многообразие субъектов выбора и проблем, связанных с различным образовательным, вообще культурным содержанием, в том числе с моралью, которую многие из обсуждаемых теоретиков исключают как научно неосмысленную из области теории администрации и политики. Например, Д. Гриффитс в своих работах 1959-го и даже 1979 г. понимает администрацию как «принятие решений» в указанном смысле и стремится определить ключевые термины — «решение», «организация», «власть», «авторитет», исключив ценности, в том числе моральные, как не поддающиеся эмпирической верификации. Иверс и Лэкомски выступают против этого с позиции своего «эпистемологического холизма», согласно которому ценности могут быть частью совокупной теории администрации, поскольку они должны верифицироваться не сами по себе, а в сложных контекстах административной деятельности, и даже если такой ход противоречит строгой эпистемологии, то эта эпистемологическая сложность и противоречивость не являются адекватными основаниями для исключения этических высказываний (Ibid, р. 57, 59). С приведенными соображениями о верификации ценностей в контекстах практической административной деятельности, пожалуй, стоит согласиться.

Следующий шаг делает «новая ортодоксия», которая появляется в 1970-е гг. и суммируется в работе Hoy W. K. and Mishel Cecil. G. Educational Administration: Theory, Research and Practice. N. Y. 1979. Если в 1950—1960-х гг. школьные организации трактовались как закрытые системы («организации как машины»), то теперь восходят к их рассмотрению как *открытых систем с контингентностью*. С.Е. Bidwell обращает внимание на то, что прежде он исследовал школы в условиях, когда их окружение было стабильным, в настоящее же время политической нестабильности, возрастающей роли (также и в администрации) представителей различных движений — женщин, расовых меньшинств и др. — необходим анализ влияний различных внешних факторов (Ibid, p. 60—61).

Иверс и Лэкомски, ссылаясь на работы по системным исследованиям организаций, описывают *черты общих и открытых систем* (ниже дается конспективное изложение этого описания на с. 63—64).

В наиболее распространенном понимании система есть взаимосвязь (interrelation) объектов, свойств, событий.

1. Открытая система объясняет многообразие горизонтальных отношений людей.

Два неудобства: а) изменение в одной части влечет изменение во всех остальных;

б) холизм: целое больше суммы частей.

2. Общие системы, включая социальные, существуют во времени и содержат упорядоченные активности определенного количества индивидов: они являются дополнительными к определенному общему входу и выходу; если паттерн активности возникает лишь однажды или через неопределенные интервалы, то это не является организацией.

Добавление: такие эфемерные паттерны не создают *устойчивость развития*, на которую нацелены современные усилия по улучшению школы.

3. Стабильность: возврат к равновесию после его нарушения — соответственно второму началу термодинамики, иначе говоря, система целеориентирована. Сложные системы имеют более одной точки равновесия и включают потенциал конфликта, так как не все равновесия или цели достижимы одновременно.

Добавление: неучет неравномерности изменения различных подразделений системы — один из распространенных недостатков современных реформаторов образования, которые не вникают в сложности подобного рода; обычно это политики, руководящие реформированием «сверху», не разбираясь в конкретике образования. Таким политикам не поможет знание теории систем и управления

ими, а также «логики и психологии принятия решений» по той простой причине, что такие руководители не обладают знанием и опытом о том, чем они должны руководить. Но с такого рода знанием и опытом очень мало связаны и обсуждаемые нами общепсихологические теории образовательной администрации — в противоположность философии образования они ориентированы скорее на философию политики, чем на конкретное знание и опыт об образовании.

4. Саморегулирующаяся система обладает средствами приспособления, контроля (включая обратную связь) и обучения.

Добавление: одна из важнейших задач современной школьной реформы — организация обучения школы как системы и инициирование направленности школы к самообучению, а также развитие способностей к таковому. Системы определяются входом и выходом; для функционирования открытых систем существенна интеракция со средой.

6. Вход не равен выходу; имеет место трансформация.

7. Системы могут приютить другие, менее сложные системы, исследование таких субсистем — главный путь анализа в общей теории систем.

8. Энтропия, отличающая закрытые системы от открытых: а) по второму началу термодинамики закрытые системы стремятся к равновесию — растворению своих элементов; б) открытые системы впитывают энергию извне — негэнтропию как основу ремонта.

9. При изменении фундаментальных структур трудно отличить новые вариации старой системы от новой системы.

10. Эквивифинальность: а) в закрытых системах из определения начального состояния определяется конечное состояние; б) в открытых системах могут быть различные конечные состояния, а одно и то же конечное состояние может достигаться разными путями.

Школы — открытые системы: берут извне ресурсы, учащихся, работников, управляющих и т. д., однако эта открытость контролируется, ибо «полностью открытая система — не является системой и не отличима от среды» (6, р. 64).

Заметим, что образование недотягивало до того, чтобы быть самостоятельной системой, когда государство или же церковь (в Средние века), рассматривали его как инструмент для достижения своих целей. К этому приближается рассмотренный выше взгляд Саймона, согласно которому государственная политика определяет цели, а образовательная администрация только принимает решения по практическому исполнению этих предзаданных целей.

Такое же императивное влияние могут оказывать и какие-либо другие системы, сосуществующие параллельно, особенно такие,

например, как рыночная экономика, область «гуманитарных технологий», надо сказать, весьма агрессивных (см.: Юдин Б.Г. От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям. // Знание. Понимание. Умение. Научный журнал Московского гуманитарного университета. 2005. № 3).

*Теория открытых систем представляет общий каркас для исследования концептуальных оснований образовательной администрации. Авторы указывают, однако, что эта теория слишком абстрактна и сциентична, поскольку не охватывает внеаучных целей организации.*

Далее под влиянием концепции Т. Куна, которая была понята в духе ее субъективистской интерпретации П. Фейерабендом, происходит «революция Гринфилда» — в связи с его работой «Закат и падение науки в образовательной администрации» (1986). Т. Гринфилд ориентируется на *гуманитарный подход, акцентирующий телеологическую детерминированность общества и его организаций*, которую он сводит к интенционально-смысловым мотивациям индивидуумов: интенции, интерпретации, воля, ценности, желания и мысли суть субъективные реальности. Гринфилд ориентируется на Фейерабенда, согласно которому эти мотивации настолько обуславливают наше знание, что мы не можем выйти за их пределы и мыслить объективный мир (критику со стороны Р. Б. Перри и Г. Фейгла тезиса об исключительной принадлежности знания субъекту см. 2, с. 166—167). Гринфилд, в общем, прав в том плане, что эмпирико-аналитические, типологизирующие научные исследования опираются на статистику и не схватывают уникальность такого рода интенциональных феноменов, в многообразии и колебаниях которых могут корениться зачатки инноваций (на это, в частности, указывает и Лиотар). Игнорирование этих потенций и роли индивидуумов в организациях в социально-политическом плане означает пренебрежение их автономией. Распознавание интенциональностей — дело герменевтики, которую Гринфилд, однако, отрывает от связи с объективно-научными объяснениями.

Отвлечемся на момент от книги Иверса и Лэкомски и обратимся к более поздней статье М. Стрэйна (1996), который оценивает концепцию Гринфилда как обоснование «центральности культурального и социального конструирования реальностей, которое формирует «факты» и «ценности», возникающие в актуальных делах менеджеров и администрации образования. Это определенно должно стать центральной платформой любой теории администрации...» (6, р. 49). Однако с более современной точки зрения философии образования, с которой совместим и постмодернизм (но не китчевый), концепция Гринфилда может расцениваться лишь как полшага к культурологи-

ческому рассмотрению администрации. А именно введение в анализ администрации субъективно-экзистенциального измерения, однако без восхождения к объективным контекстам культуры, ее нормативных систем.

К нашему аргументу приближаются и Иверс и Лэкомски, которые именуют модель администрации Гринфилда «анархистской» (Ibid, p. 124). Сам Гринфилд чувствует недостаточность своей субъективистской интерпретации герменевтики и пытается дополнить основания администрации некоей «народной теорией» или здравым смыслом, которые, однако, допускают стабильность и каузальные регулярности как условия возможности практических решений и действий (p. 94), а также возможность «интерсубъективного согласия» (Ibid, p. 44, 96).

Гуманитарный подход и критику бихевиоризма разрабатывал С. Hodgkinson в статьях 1973—1977 гг. Для бихевиориста Саймона административная теория неадекватна, если содержит этические и философские утверждения, а для Ходжкинсона — наоборот, и притом философия необходима — для соразмерения логики и ценностей. Последние, с его точки зрения, не существуют в мире, а являются феноменологическими, субъективными фактами внутреннего, личного опыта (101). Примечательно, однако, что Ходжкинсон трактует соотношение ролей образовательной администрации и государственных инстанций не по схеме бинарной оппозиции, а на основе их взаимного балансирования (Ibid, p. 10).

Далее в книге рассматривается ряд концепций, интересных в тех или иных частичных аспектах, однако ни одна из них, равно как все они в целом, на наш взгляд, не соответствуют современному подходу и не могут составить основу для исследования современного состояния образовательной администрации и политики. Поэтому мы оставим их. Приведем только высказывания авторов о главном недостатке рассмотренных ими теорий образовательной администрации и политики: базисный нормативный каркас для образовательной администрации определяется общим требованием, согласно которому *решения и действия должны быть... образовательными*. Такова фундаментальная интуиция Д. Дьюи (Ibid, p. 185). И далее: «В поиске обоснования для образовательной администрации моральной теории, которая совпадала бы также с перспективой образовательной теории, мы наблюдаем небольшую *иронию* <...> в плане образовательной администрации часто рассматривается лишь один аспект образовательного бытия: отдельные организации — школы, правительственный департамент образования, институции высшего обра-

зования и т. п. — и не проявляется чувствительность к образовательным аспектам этих организаций» (6, р.186) (курсив мой. — В. П.).

Как можно видеть из проделанного анализа концепций образовательной администрации и политики, их понимание существенно зависит от философии, на которую так или иначе — явно или неявно — опираются авторы этих теорий. От представителей практической политики вряд ли можно требовать неперменного эксплицитного знания философско-мировоззренческих основ своей деятельности. Однако, как показывают многие философы образования, характерной чертой современных политиков является не просто пренебрежение философией, но намеренное отрицание ее.

### Литература

1. Деррида Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук // Деррида Ж. Письмо и различие. М., 2000.
2. Огуцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004.
3. Хабермас Ю. Спор о прошлом и будущем международного права. Переход от национального к постнациональному контексту // Вопросы философии. 2004. № 3.
4. Aronovitz S. and Giroux H.A. Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism. Minneap, L., 1997.
5. The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Ed. by Nigel Blake, Paul Smeyers a. oth. Malden, USA, Oxford, UK, Carlton, Australia. 2002.
6. Ewers Colin W. and Lacomsky Gabriel. Knowing Educational Administration. Contemporary Methodological Controversies in Educational Administration Research. Oxf., N. Y. etc. 1991.
7. Stamm M. Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Perspective einer schwierigen Verhältnisses/— Die Deutsche Schule. 4/2005.
8. Strain M. Rationallity, Autonomy and the Social Context of Education Management.— Educational Management & Administration. Vol. 24, N 1, Jan. 1996.
9. Usher R. and Edwards R. Postmodernism and Education. L. and N. Y., 1994.