

4.2. Образ человека и содержание образовательной политики на фоне парадигмальных трансформаций общественного сознания

Д.В. Ермолович

Кантовская идея субъекта, противостоящая объекту (Миру), представлена в образе «человечества в состоянии мира». Однако неудавшаяся первая попытка, затеянная американским президентом В. Вильсоном в 1918 г., выстроить в едином (обнуленном) хронотопе социетальную систему (по Н. Луману) мирового сообщества под эгидой Лиги Наций, как и растянувшаяся на десятилетия ООНовская «психоаналитическая терапия» и даже Нюрнбергская сублимация (события 1945/46 годов) показали, что не всякую проблему можно «заболтать». Надо понимать, что развязанная информационно-идеологическая («холодная») война в 1946 году сейчас ведется на фоне галактической войны Гутенберга-Маклюэна и информационно-технологической революции (М. Кастельс), что эта война перемещается из социально-политической плоскости в плоскость глубинной психологии...

Обыденность нахлынувших революций конца XX – начала XXI века следствие куновского парадигмального толкования революционности. До Т. Куна революция всегда имела марксистскую окраску – общественно-политическую и эпохальную, Кун сдвигает толкование революции в ментально-психологическую плоскость. Под *парадигмой* здесь в общем смысле (вслед за Куном¹) будет пониматься теоретическая система концептов, отражающая специфику общего развития методологии знания и отрицающая индуктивистские и кумулятивистские модели реконструкции знания, свойственных неопозитивистскому пониманию. А в частном смысле термин парадигма будет использован как образ понимания действительности, т.е. в такой мере психологизированным, когда общественное сознание воспринимает его практически как «гештальтный сдвиг» (ментальную революцию) или даже как «завершенный гештальт» (актуализированную ментальную установку). Сама же идея «ментальных революций» как «смены парадигм» при такой трактовке не выходит за рамки культурологических и социально-психологических «дисциплинарных матриц», парадигм, ибо напрямую зависит от убеждений, интересов, социально-психологической атмосферы, авторитетности и традиционности «национальных сообществ», а также от множества иных социокультурных параметров.

¹ Кун Т. Структура научных революций. – М.: АСТ, 2009. – 310 с.

Именно поэтому парадигмальный (в достаточной мере тождественен «психологическому») ракурс действительности на самом деле более свойственен антропологической тематике, чем науке. Что дает возможность воспользоваться широкой аналогией методологического анализа науки для различных сфер общественного сознания и показать, как наработанные приемы анализа в естествознании можно применять не только в смежных, но и в удаленных сферах жизни. Будучи формами общественного сознания – наука и педагогика, дают возможность переноса успешного опыта анализа (при наличии открытой для общества дискуссионности и достаточной корректности обсуждаемых вопросов образования) на сферу социокультурных процессов современной действительности. Таким образом, следует обратить внимание на методологический инструментарий, который должным образом не используется в анализе образовательной политики: предметная рефлексия научной рациональности, корректность, парадигмальный подход в анализе трансформации образования (где, например, «нормальное» образование – это застой, дезориентация и, в лучшем случае, реализация усвоенных общественных идей; *экстраординарное* образование – любые формы образовательных экспериментов, а две известные Великие революции – Французская и Октябрьская – оказывают не только сильнейшее влияние на гуманистический потенциал организационно-управленческой и образовательной культуры, но и возвращают загадку, поиск, риск, интерес, любопытство и жизнь...).

В связи с этим, в хронологическом порядке представим набросок синтетических конструкций организационной и гражданской жизни западной цивилизации, что позволит выявить последовательность (процессуальность, не каузальность) общественно-политических трансформаций, а вместе с этим и прагматику проективности социально-образовательной организованности:

1. Американская версия (этатизм, либерализм, конфедеративность) социально-антропологической организованности: первый синтез (эмигрантский), прагматический, предпринимательский индивидуализм и приоритет прав, как следствие – декларация самоуправления и наднациональной общности – американский народ (бихевиоризм, когнитивизм и гуманистическая психология) ...

2. Советская версия (неомарксизм, народная демократия) социально-антропологической организованности: второй синтез (интернациональный), «героический», исходящий на нет социально-синергичный энтузиазм, как следствие – декларация гуманистической авангардности, социалистической идеологии и

наднациональной общности – советский народ (преобладание «догматической» психологии личности и деятельности) ...

3. Европейская (евросоюзническая) версия (утопическая консенсуальность, эклектизм, неолиберализм, конфедеративность) социально-антропологической организованности: третий синтез (культурно-исторический), парламентский-институциональный, гражданский-демократический, как следствие – декларация «адаптивной» толерантности, открытости, баланса прав и обязанностей (преобладание экзистенциальной психологии неизбежно переходящей в постмодернистскую) ...

Приведенные примеры синтетических конструкций задают ориентиры выхода из организационных моделей закрытого («неинформационного» и «имперского» – британского, австро-венгерского, французского, германского, русского) типа к моделям новой формы организованности и открытости – информационному обществу: та или иная исчерпанность изолированных, закрытых моделей, приводит к необходимости осваивания иной исторической логики – от утопического и декларативного либерально-демократического понимания информационного (Й. Масуда), «супериндустриального» (Э. Тоффлер), «технотронного» (З. Бжезинский) и т.п. общества до широкого спектра технократического (трансгуманистического по сути) и анархистского толкования социально-антропологической организованности глобализующегося мирового сообщества ближайшего будущего.

Если рассматривать и образование как процесс (образование прерывное/непрерывное, что в большей мере соответствует сути образования), а не состояние (дискретное/целостное, связывающее образование со ступенями, аттестатами и дипломами), то обнаруживается ряд причин, мешающих реализовать запрос общества на качественное образование. Это и объективная причина изменения ментального (социо-культурно-исторического) восприятия действительности (трансформация ментальности по поколениям: X, Y, Z), и неорганизованность уже разрушенной системы образования (бюрократически инерционная модель организации отрасли), и технологически неверное определение приоритетов в развитии образования (верное: от сложного к простому через доступное – дедуктивная стратегия).

Так, идея непрерывного образования (в СССР) была направлена на разрушение сословности и элитарности посредством массового, но качественного (общего и политехнического), базировавшегося на идеологии социальной справедливости, образования. Потеря способности, по известным причинам, обеспечивать непрерывное образование по советскому типу возвращает нас в

стратифицированную модель организации жизни, а вместе с этим и повышает уровень социальной конфликтности в обществе.

Существо принципа непрерывности образования указывает на то, что всякое образование по форме прерывно, а по содержанию нет. Прерывность по форме в образовании нужна для определения и самоопределения участников этого процесса: личностного или профессионального. По сути же, ни школьники, ни студенты обществу не нужны, нужны зрелые ответственные члены общества с необходимой профессиональной подготовкой и способные самостоятельно принимать взвешенные решения, что обеспечивается непрерывностью образования (по содержанию), т. е. образовываться (самообразовываться), повышать человеческую квалификацию (качество жизни) необходимо постоянно.

Одной из причин неэффективной работы системы образования как указано выше является ее неорганизованность. Как верно то, что всякая жизнеспособная система состоит из элементов, которые технологически-деятельностно связаны тем или иным образом между собой, образуя структуру, способную обеспечить функционирование системы, так и то, что система все время изменяется: структурно, функционально, образуются новые элементы, связи и т. п.

Однако именно постоянное изменение всякой системы должным образом не осознается. Особенно это касается проблемы перехода всей системы или отдельного элемента из одного состояния в другое. К переходу, к среднему члену «подвижной» системы нужно относиться как к явлению преходящему, вторичному. В этом смысле непрерывность как содержание образования сама становится проблемой, ибо всякая ступень образования (для идеи непрерывного образования) – вторична, преходяща, не востребована, повторимся: школьники не нужны, студенты не нужны и т. п., и эти переходные формы процесса образования возможны только в рамках образовательной системы, т.е. искусственно.

Так, в динамике развития того или иного процесса, сведенного схематически к последовательности, можно искусственно выделить «тройку». Если открытая последовательность основных образовательных подсистем, в существующей системе образования: ясельная, дошкольная, начальная, базовая, средняя, средняя специальная, бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура, то по триадической схеме средний элемент – всегда средство, т. е. с появлением новообразования неизбежно меняются функции структурных элементов развивающейся системы и нельзя говорить ни о начале, ни о конце развития, а только о том, что на конкретном этапе развития цель превращается в средство, средство в цель. Современному

же участнику образовательного процесса рассчитывать на усвоение всех ступеней образования не приходится, именно поэтому, образование ориентируется на выпуск, на прерывность, на конечность, на результат. Связывающим звеном образовательного, и особенно педагогического процесса должна становиться не только та или иная общая задача образования – подготовить к школе, вузу с разработкой практики тактической вовлеченности людей в социальный процесс (а в сфере производства это сделать сложнее, чем в сфере потребления), но и единая/единственная сверхзадача – человек с выработкой образовательной стратегии движения к универсализму отдельного человека – в идеале.

На множественность параметров социального процесса в движении от моноархаической культуры к биархату и далее следует обратить внимание уже сейчас, не дожидаясь, часто неуправляемой «революционной» ситуации, когда «верхи не могут, а низы не хотят» (некоторые параметры представлены в таблице)²:

СТАДИИ Параметры	МОНОАРХАТ	БИАРХАТ	ВНЕАРХАТ
Вопрос о производстве	производство средств производства	производство целей производства	производство смысла жизни
Вопрос о труде	производительный труд	интегрированный труд	универсальный труд, творчество
Вопрос о собственности	частная собственность	интеллектуальная собственность	«нравственная» собственность
Вопрос о власти	диктатура одного или меньшинства	диктатура большинства	«диктатура» человека

И, в пояснение к вышеизложенному, результирующей причиной невозможности осуществления гуманистических и социально-заданных целей системой образования служит неверно установленный порядок приоритетов или последовательности действий по получению ожидаемых результатов.

Развитие школы и школьного образования как системы могло начаться только с появлением высшей школы как системы, не наоборот. Для западноевропейской культуры это средневековое университетское движение с появлением идей, должного кадрового состава и системы образования Я.А. Коменского («учить всех всему»), где и появляется идея непрерывности в совершенствовании человеческой природы и связанного с ним образования. Поэтому

² Подробнее см.: Ермолович Дмитрий. Этика как практическая философия (опыт гуманистической манифестации). – Saarbrücken: LAP, 2014. – URL: <https://libeldoc.bsuir.by/handle/123456789/31266>. – С.21-32.

можно утверждать, что «вялотекущие» эксперименты в школе закончатся только тогда, когда завершится становление высшей школы. Кризис любой школы не влияет на «материнскую» школу (по классификации Коменского), однако с формальным ростом общественного уровня образования (доля людей с дипломами высшей школы неуклонно растет) задачи «материнской» школы поднимаются до уровня начальной (в традиционной классификации, что уже имело место в дворянских семьях XIX века) и будут повышаться в дальнейшем с ростом образованности общества. В свою очередь, выход из «материнской» школы в «большой» мир – это переход от неформально управляемых отношений (по масштабу, сложности) в формальную и потому *систему* (схему) управления, организованную и только потому работающую, что соблюдаются некие общие правила, нормы, требования.

В европейской традиции средневековый «доклассический», схоластический университет, начинает с подготовки юристов, расширяясь впоследствии до медицинской и теологической подготовки. С XVII века формируется «классический» университет, собственно «классический», гумбольдтовский (Берлинский университет, по имени одного из его основателей В. Гумбольдта, был основан в 1810 году) – это рационалистический университет, в основу которого был положен академический принцип единства исследования и преподавания.

Однако капиталистическое производство (второй половины XIX века) невозможно без непосредственного производства человека-потребителя, наука и философия вступают в фазу дифференциации, переживают этап своего разложения на отдельные идеи, направления, отрасли и, как следствие, целостно-рациональный взгляд на мир исчезает. Потребительский, частный, собственнический взгляд на мир имеет спонтанную природу происхождения и довольствуется узкоспециализированным и фрагментарно-рациональным ракурсом религиозной картины мироздания (по М. Веберу это протестантская модель капитализма). В связи, с чем в 20-е годы XX века начинает формироваться «неклассический», узкоспециализированный университет. Следствием ограниченного образовательного базиса «неклассического» университета становится ограниченный личностный и профессиональный рост.

«Постнеклассический» (после 60-х годов XX века) университет, когда даже узкоспециализированная подготовка лишается эффективности (в первую очередь из-за массовости), начинает выполнять несвойственные себе функции, используя малорезультативные образовательные модели и технологии:

образование как процесс угнетения и отчуждения (П. Фрейре); образование как ритуал и священнодействие (И. Иллич); образование как суррогат науки (Т. Кун, П. Фейерабенд) и т. п. Одновременно с этим альтернативой привычному университетскому образованию, в складывающемся информационном пространстве информационного общества и общества глобализма конкурентно-способным становится дистанционное образование и самообразование (в духе модели К. Роджерса – образование как самообразование, т. е. образование без системы образования или таких примеров самообразования как Билл Гейтс, Стив Джобс и им подобных).

Предложенная последовательность этапов эволюции университета делает возможной прямую аналогию с эволюцией школы: школа элементарной грамотности – «доклассический» вариант; школа-гимназия (общеобразовательная, гуманитарная) или советская (общеобразовательная, политехническая) школа – «классический» вариант; современная (вторая половина XX века) профильная, в результате узкоспециализированная школа – «неклассический» вариант и, наконец, «постнеклассическая» школа – в вариантах от полной профанации и вульгаризации знания (информационного манипулирования) до домашнего обучения.

С другой стороны, если рассмотреть прагматическую антиномию «Индустрия – Университет» схематически, то обнаруживается разбалансировка по времени и возможностям взаимодействия, заявленным основаниям антиномии. Так, конструкт «Университет 1.0» (XI-XIII вв., классический, корпоративный) опережает по времени конструкт «Индустрия 1.0» (1784 г., механизация: замена мускульной силы на энергию пара) более чем на 500 лет, чего вполне достаточно, чтобы реализовать жизненные запросы общества. Конструкт «Университет 2.0» (1810 г., гумбольдтовский, исследовательский) опережает конструкт «Индустрия 2.0» (1870 г., электрификация: внедрение конвейерного производства) более чем на 60 лет, чего возможно уже было не достаточно, чтобы суметь избежать катаклизмов XX века. Для конструкта «Университет 3.0» (1970-е гг., технократический, инновационный), который на постсоветском пространстве начинает внедряться только сейчас, совпадающего по времени (или даже запаздывающего) с конструктом «Индустрия 3.0» (1969г., автоматизация: внедрение роботизированных систем с ЧПУ) стратегии развития общества в таких условиях остаются до конца неосмысленными. Что же касается безусловного опережения конструкта «Индустрия 4.0» (сегодня, «умное производство») и задумываемого в академических кругах проекта/конструкта

«Университет 4.0» (XXI в., биоцифровой, виртуальный³), то футурологические прогнозы по поводу развития общества в целом выглядят достаточно пессимистично.

И даже конституционная гарантия поддержки по среднему образованию, что дает возможность высшему образованию выходить на новый уровень (как при Коменском после легализации массового начального образования в XVII веке), все же не дает гарантированного успеха сопровождения «набегающей» индустрии. Нужен «опережающий» маневр для реализации декларированных идей интеллектуальной экономики (например, не разрабатывать технологию и не внедрять 4G, а сразу переходить на 5G), когда даже приоритетное внедрение образовательного конструкта «Университет 4.0» может оказаться запоздалым (и понадобится делать шаги в сторону свободного «Университета 5.0»), иначе «умное производство» при неумном потребителе может привести к необратимой гуманитарной катастрофе.

О свободном «Университете 5.0» необходимо говорить обстоятельно и отдельно – это не только преодоление рассудочного субъекта (выпускника «Университетов 1.0-4.0») с выходом к разумному субъекту (абитуриенту 5.0) и созиданием разумной сущности (выпускник 5.0), когда в непрерывном процессе образования высшее приобретается после среднего, а не как часто бывает – высшее без среднего, но и длительное социокультурное сосуществование с конструктом «Университет 4.0», своеобразной переходной формой и даже неким пределом человеческой предыстории, осознающим технологический тупик (и человеческую неполноценность – по А. Адлеру) и все-таки поиск нетехнологического решения в «Университете 5.0», помня о том, что «технологический взрыв», накопленная критическая масса цивилизационной культуры есть условие направленного развития, выхода в крайности, иначе все направления (в том числе и нежелательные) равновероятны⁴. Информационно-технологическое общество – это тоже выход в крайности (открытость – закрытость, ординарность – экстраординарность, беспомощность – всесилие, локальность – глобальность и др.).

Что из этого следует? *Во-первых*, идея изменения, развития должна быть дополнена идеей всеобщности, целостности. Нельзя решить проблемы образования, не решая проблемы школы, университета, не меняя отношения к детству, совершеннолетию,

³ Неборский Е.В. Реконструирование модели университета: переход к формату 4.0 // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – № 4. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN417.pdf>. – С.-6.

⁴ Лем С. Сумма технологии. – М.: АСТ, 2018. – 736 с. – С.58-59.

учителю, целям образования, социальной справедливости. *Во-вторых*, непрерывность удел личностного и, только потом, профессионального роста. Само по себе изменение действительности не гарантирует спасение человека. Спасение человека (просветительская модель) в самоактуализации (непрерывно), самосовершенствовании (непрерывно), личностном росте (непрерывно). *В-третьих*, профессиональный рост практически непрерывным быть не может, ибо социальный заказ должен быть четко сформулирован: прием, отбор, персональная ответственность за выбор, как следствие – договорные соглашения по исполнению функциональных обязанностей и возможность контроля за исполнением заказа. *В-четвертых*, стратегия интерактивности социального процесса полагает, что высшее образование отказывается от поиска диалога с обучаемыми (тех, кого обучают) – это делается на более ранних этапах образовательного процесса, но вступает в организацию диалога с обучающимися (теми, кто сам берет знания). Как следствие, воспитывает воспитатель, образует образованный, изобретает изобретатель, т. е. воспитание, образование, изобретательство – это самодеятельность и иным быть не может. И, *в-пятых*, антиномичность науки и технологии в эпоху информационно-технологической революции порождает такой текущий ноосферный и психоисторический процесс, что евро-атлантический политический пасьянс XXI века и навязываемый Миру образ человечества уже не только требует открытости, взгляда со стороны Китая, Индии, арабского мира..., но и тотального переосмысления.

4.3. Система образования: орудие глобального суицида или средство человеческой жизни?

М.Б. Ширман

Система образования есть одна из двух сторон педагогической системы – системы производства человека. Противоположная сторона педагогики – воспитание. *Воспитание* выращивает человеческую *потребность*, т. е. разумную деятельностную (жизненную) мотивацию. *Образование* вырабатывает *способность* к деятельности, удовлетворяющей воспитываемую потребность.

Потребность и способность – продукты, соответственно, воспитания и образования – находятся в диалектическом единстве. Потребность (мотивация) есть переход от наличного к необходимому;