

DOI 10.25991/VRHGA.2022.3.1.014

УДК 1(091)

*К. В. Преображенская, Д. А. Григорьянц\**

## **ФЕНОМЕНЫ СОВРЕМЕННОСТИ И ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ВЕКТОРЫ НОВЕЙШИХ КОНЦЕПЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются философско-антропологические подходы к формированию концепций образования в условиях современности. Феномены современности отражаются на всех элементах педагогического процесса. В этой связи необходимо найти баланс между традиционными моделями образования и просвещения и новейшими образовательными инструментами.

**Ключевые слова:** образование, общество, идентичность, субъект, личность, культура, становление, современность.

*K. V. Preobrazhenskaya, D. A. Grigor'yancz  
THE PHENOMENA OF MODERNITY  
AND PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL VECTORS  
OF THE LATEST CONCEPTS OF EDUCATION*

The article discusses philosophical and anthropological approaches to the formation of concepts of education in modern conditions. The phenomena of modernity are reflected in all elements of the pedagogical process. In this regard, it is necessary to find a balance between traditional models of education and enlightenment and the latest educational tools.

**Keywords:** education, society, identity, subject, personality, culture, formation, modernity.

### ***Системы образования как отражение процессов современности***

Современность ставит непростые вопросы перед социальной и культурной жизнью общества и, соответственно, «нагружает» рисками все сферы, связанные с формированием мировоззрения, преемственности ценностных парадигм и стратегий образования.

---

\* Преображенская Кира Владиславовна, к. ф. н., ученый секретарь Ученого совета Русской христианской гуманитарной академии; kira459@list.ru

Григорьянц Д. А., аспирант, Русская христианская гуманитарная академия

Ничего удивительного, что система образования сегодня является своеобразным маркером всех социальных процессов современности. Образование разделяет и судьбы национальных государств, и тенденции в экономической сфере, и информационные сдвиги, которые коснулись самого фундамента человеческого восприятия.

Вместе с тем модели образования, помимо функционала передачи культурных и социальных моделей, должны быть ориентированы на новые качества общества будущего. В этом контексте дискуссия о наличии меры или равновесия между традиционализмом и модернизмом педагогических практик как никогда актуальны: именно сфера образования формирует фундаменты ценностных убеждений личности. Педагогические практики прошлого (здесь необходимо учитывать классические образовательные модели, которые были укоренены в христианской парадигме) — могут ли они стать инструментами обновления, «перепрочтения» классических образовательных моделей, тем самым позволив ответить на риски современности, вернув в социоантропологическую сферу и устойчивость, и ценностные ориентиры?

Анализ актуальных процессов в системах образования (можно говорить об общей проблеме разных национальных систем) не позволяет однозначно утверждать, что проблема утраты качества и глубины педагогической практики коренится в универсальных или, наоборот, локальных факторах.

В последние годы часто приходится слышать о «клиповом мышлении», об укороченном внимании, о визуализации восприятия. Как отмечают исследователи в области этнологии и культурной антропологии, эти признаки сближают восприятие современного человека с архаическим: «Данный тип мышления, как считается, базируется на визуальном образе, или “картинке”, а не на рационально-логическом анализе. Это связывается с беспрецедентным развитием видео технологий в электронных СМИ. В известной мере, подобное развитие событий действительно возвращает нас в “первобытное” ментальное. Например, по наблюдениям антропологов, “туземцы”, умевшие считать только до трех, тем не менее, безошибочно определяли по целостности визуального образа стада отсутствие даже одной особи скота и немедленно шли на ее поиски. В данном случае мышление также сопоставляло, по-видимому, визуальный эталон и образ стада, которые должны были соответствовать друг другу, что свидетельствовало о целостности реального объекта» [1, с. 274].

Очевидно, что в формате визуализации внимание укорачивается, поскольку требуется не последовательное, фрагментарное восприятие, аналогичное арифметическому счету, но то, что в западной философской традиции обозначается термином «интуиция». Это процесс, в котором разрозненные фрагменты восприятия приобретают целостную форму. Нет оснований подвергать критике эту форму восприятия информации, она тоже может оказаться ресурсом, позволяющим субъекту быстрее переходить к стадии «концептуализации». В этом смысле молодые люди информационной эпохи в восприятии настроены предельно «прагматично»: при наименьших затратах времени и сил они стремятся опознать концептуальный смысл информации и сразу же двинуться дальше, к следующей задаче. Именно этот механизм заложен в подаче информации в интернет-пространстве.

Наконец, статус информации, получаемой в образовательном учреждении, как будто бы ничем не отличается от информации, находящейся в открытом доступе. Создается иллюзия, что при обращении к любой информации всякий субъект сможет ее обработать необходимым образом, т. е. извлечь из нее существенное содержание.

В информационную (постиндустриальную) эпоху меняется характер производственных отношений, стирающий границы профессий и требующий междисциплинарных навыков. Стирание границ профессий уже отчасти стало источником низкого процента трудоустройства выпускников вузов по полученной специальности. Особенно отчетливо это можно увидеть на примере гуманитарных специальностей: профили вузовских специальностей значительно неопределеннее требований рынка труда и одновременно являются более узкими, чем комплексные требования работодателей.

Интересно, что об этой тенденции Г. П. Щедровицкий размышлял еще в конце 60-х гг. XX века: «Бурное развитие технического производства и науки в последние шестьдесят лет сделало невозможным сохранение существующей системы образования» [4, с. 4].

В целом, анализируя антропологический и социальный фон изменений в педагогической сфере, можно заключить, что национальные и локальные проблемы в сфере образования представляют собой наложение универсальных тенденций на исторически сложившиеся образовательные практики.

В этом контексте необходимо выделить те педагогические модели прошлого, которые способны стать основой для формирования инструментов образования и воспитания, которые опираются на фундаментальные ценности человечности, составляющие базис социальной и культурной устойчивости.

### ***Концепт «другого» и становление личности***

При всем многообразии и многополярности современного мира культур и конфессий основополагающие антропологические константы («личность», «понимание», «диалог», «язык» и т. п.) остаются неизменными, пусть даже и приобретают некоторые особенности в трактовке традиций.

Одной из таких констант является концепт «другого» (или «Другого»), который в XX веке активно разрабатывался в рамках философских, социокультурных и психологических исследований. В известной степени концепт «другого» является ключевым звеном христианской картины мира и вместе со становлением и распространением западноевропейской цивилизационной парадигмы оказывает влияние и на те культуры и цивилизации, которые изначально относились к другим мировоззренческим корням, и проникает в них.

Собственно религиозный и культурный контекст понятия «Другой» постепенно размывается, но тем не менее глубоко христианские основания трактовки понятий «личность», «свобода», «воля» становятся частью фундамента той картины мира, которую мы сегодня узнаем как современность.

Понятие другого неразрывно связано с понятием личности, самосознанием, саморефлексией и кристаллизацией ценностей. «Другой» — это та фигура, вокруг которой выстраивается жизненный мир личности. Замечательно наблюдение Л. Выготского: «...можно сказать, что через других мы становим-

ся самими собой, и это правило относится не только к личности в целом, но и к истории каждой отдельной функции... Личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она предъявляет для других» [2, с. 169]. Другой в данном случае — не препятствие и не ограничение, а зеркало или путь к образу Я. Можно сказать, что соотносить свое бытие с бытием другого — это фундаментальное качество «человечности».

*Интересен взгляд восточной философии на природу человека. В своей статье “Intercivilisational Dialogues as a Path Toward a Community of Common Destiny”* госпожа Чен отмечает, обращаясь к материалу Чжун Ён «Конфуцианская классика» (1997): «То, что повелевает Небесами, называется природа (性 син). Следование природе называется Путь (道 Дао). Культивирование Пути называется просвещение. Сразу же мы видим глубокий отход от более интеллектуальной греческой философии. Для Конфуция быть человеком не значит быть рациональным, но вместо этого означает быть “ren” или человечным, что равносильно любви и заботе. В классическом китайском словаре Шуовэнь говорится: “Ren означает приязнь”. Конфуций говорит, что ren означает “любить людей”, а метод достижения ren — shu 恕 — взаимность или сравнение собственного сердца с сердцами других, а также сострадание» [8, с. 9–10].

В ситуации современности, когда общество утрачивает естественные механизмы солидаризации (религия, мораль, нормы), механизм «Я и другой» приобретает компенсаторное значение, выводя на первый план новые формы общественной солидарности на уровне субкультур и малых социальных групп. Отчасти этим феноменом можно объяснить стремление современного человека к «сетевым» форматам общественной жизни. Возможно, феномены восприятия другого, взаимности и солидарности и есть те непреходящие антропологические качества, на которые следует обратить внимание, говоря о современном человеке?

«Другой», культура, ценности — в эпоху постмодерна никакое из этих понятий не является стабильным. Согласно меткому замечанию З. Баумана, идентичность человека становится подобна «текучей современности» [7], она — «переменная величина». Разные виды идентичности сменяют друг друга, «наслаиваются» друг на друга.

В эпоху глобализации происходят сложные процессы по размыванию традиционных ценностей, которые подвергают нации и государства стихийным или направленным извне культурным и информационным влияниям, когда за короткий промежуток времени происходит быстрая смена закрепившихся символических паттернов. Инструментами воздействия на различные сообщества являются как социальные, политические, экономические практики и информационные потоки, которые являются неизбежными спутниками мирового товарного обмена, так и символические коды, которые несут в себе другие этнокультурные сообщества, способные с заранее непредсказуемым результатом создать сложную систему воздействия.

## **Новейшие и классические педагогические практики и ресурсы духовного просвещения**

Современная философия образования ставит задачи осмысления того, какие педагогические практики прошлого выполняли задачи ценностного становления личности и какие ресурсы классических традиций образования могут стать естественным дополнением новейших педагогических инструментов.

С точки зрения педагогической методологии русскую школу всегда отличало внимание к человеку как личности, начиная с «Опыта педагогической антропологии» К. Д. Ушинского и практики школьного обучения талантливого педагога С. А. Рачинского, заканчивая педагогическими линиями, заложенными Л. С. Выготским.

В 1867 году в своей знаменитой работе «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» он отмечал: «Неужели нет в Германии какой-либо хорошей педагогики, которую можно было бы перевести? Как-то кажется, что не быть в Германии такой педагогики не может. Мало ли у них этого добра? Можем ли мы ручаться, что та же английская школа, только переведенная на русский язык и перенесенная к нам, не даст худших результатов, чем те, которые даются нашими теперешними школами» [5, с. 35]. Ключевая мысль здесь заключается в необходимости внимания к сохранению аутентичных ценностей культуры, которые естественным образом транслируются в педагогическом процессе.

Как отмечает академик А. А. Корольков, «просвещение в России выстраивалось в духовную традицию, ибо заботилось, прежде всего, о духовном возрастании личности, а не только об интеллекте. Стремление к совершенству духовному, к свету божественному — это жизненное задание формировалось и родительским воспитанием, и церковью, и исповедями, и участием в литургическом действе, и школой, литературой, пением, художествами, народным творчеством. <...> Всмотреться в традиции русского просвещения — значит осознать и понять пути отечественной культуры, избрать верное направление нашего исторического развития» [3, с. 78].

В российской актуальной педагогической практике мы десятилетиями сталкивались с попытками реализовать в рамках модернизации западные модели образования. Помимо того, что эти модели имеют противоположные векторы (англосаксонская — прагматический и узкопрофессиональный: педагог «лепит» свой материал, инструменты четко определены, случайности исключены; болонская модель — глобальный и гуманистический: субъект есть источник своего развития, способный оценить и выбрать правильную траекторию, междисциплинарность востребована в условиях смещения границ культур и профессий), ни одна из них не реализуется в полной мере. Современные ФГОС содержат элементы обеих моделей, что приводит к размыванию исходных принципов и к потерям в качестве образования.

Вместе с тем указанные модели образования по своей сути не антропологичны. Они используют как фундамент устаревшие сциентистские клише картины мира индустриализма (с одной стороны) и Просвещения (с другой) с целью конструирования субъекта. Современность же требует в изменении

стратегий образования не только учета социальных ожиданий со стороны общества, но и анализа собственных качеств субъекта.

В 30-е гг. XX в. в мировой педагогической мысли была сформулирована дилемма «трудового и формального образования» [6, с. 15]. Можно сказать, что тема знаниевых, деятельностных, узкоспециализированных и фундаментальных парадигм уже подробно обсуждалась за несколько десятилетий до начала российской модернизации образования. И более того, в качестве ответа на изъяны западных моделей педагогики широкая педагогическая мысль обратилась именно к достижениям русской педагогической школы, к открытиям Л. С. Выготского и его последователей [6, с. 11].

В известной степени и «системно-деятельностный», и «компетентностный» подходы, которыми оперирует язык «модернизации», — продукт именно русской педагогической школы, которая стремилась мыслить образование не с точки зрения предмета, но с позиций качеств субъекта. Особое значение здесь приобретает различие понятия «индивидуальной профессиональной траектории» (ориентированной на конкретные производственные навыки) и принципа саморазвития личности. Именно последний принцип позволяет надеяться, что в русле русской педагогической школы будут разработаны стратегии, отвечающие вызовам современности.

Возможно, следует признать, что в развитии современного российского образования и культуры необходимо в первую очередь учитывать те социальные и антропологические факторы, которые отражают актуальную отечественную национальную и культурную ситуацию. И в этом смысле образование принадлежит сфере гуманитарной практики, работающей в духовно-нравственном мире личности, организующей ее способность к инновациям, к воспроизводству знания.

Вектор отечественных педагогических подходов, основывающихся педагогические стратегии на понимании самого субъекта педагогики — человека, сегодня может оказаться смыслообразующим элементом, способным объединить разрозненные педагогические концепции современности. Этот вектор и должен стать тем самым антропологическим и социальным фактором, который позволит отечественному образованию остаться главной человекообразующей и культуuroобразующей силой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бочаров В. В. Неписанный закон: Антропология права. Научное исследование: Учебное пособие. — СПб.: Издательство РХГА, 2012
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983.
3. Корольков А. А., Преображенская К. В., Романенко И. Б. Педагогическая антропология в зеркале философии. — СПб.: Алетейя, 2017.
4. Педагогика и логика. — М.: Касталь, 1993.

5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1990.
6. Щедровицкий П. Г. Очерки философии образования. — М., 1993. — С. 15.
7. Bauman Z. The Individualized Society. — Cambridge: Polity Press, 2001.
8. Chen Jiahong. Dialogues as a Path Toward a Community of Common Destiny. — June 30, 2016. — URL: <https://doc-research.org/en/intercivilisational-dialogues-as-a-path-towards-a-community-of-common-destiny/> (дата обращения: 17.11.2021).