

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ НАУКИ
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

На правах рукописи

Петяев Николай Андреевич

**«Философско-методологические проблемы
опережающего образования в цифровую эпоху»**

Специальность 09.00.08 — философия науки и техники

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Научный руководитель:
доктор философских наук
Буданов Владимир Григорьевич

Москва
2020

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. Умвельт-анализ: философско-методологический анализ концепции жизненного мира и проблемы сложности цифровой эпохи	16
Постановка проблемы	16
Стратегия исследования	18
§1.1. Понимание сложности в философии, методологии науки и повседневности	20
§1.2. Умвельты Икскуля и его научно-философская концептуализация	25
Человекомерная дифференциация Умвельтов. Концепция Умвельт-анализа	26
Личность и Умвельт. Базовые Архетипы Личности и эктофункциональный «крест» К. Г. Юнга. Освоение Умвельта. Философско-методологический анализ	31
§1.3. Восприятие времени в пространстве человекомерных Умвельтов: историко-философский анализ	39
§1.4. Цифровой квази-Другой как новая практика коммуникации в мирах техно и виртуальных Умвельтов	59
§1.5. Наблюдатель сложности сетевой коммуникации в цифровой реальности техно Умвельта	66
Выводы первой главы	69
Глава 2. Философско-методологический и исторический анализ развития различных образовательных концепций в контексте научно-технического прогресса	71
Постановка проблемы	71
§2.1. Процесс получения образования как социальное действие по Веберу	74
§2.2. Мотивы получения образования	79
Традиционная мотивация	80
Аффективная мотивация	82
Ценностно-рациональная мотивация	84
Целерациональная мотивация	86

§2.3. Образовательный процесс как достижение общественного значимого статуса	87
§2.4. Возникновение и развитие классической европейской системы массового образования как социальная эстафета	93
Педагогика как социальная эстафета и ее влияние на формирование современных образовательных уровней.....	102
§2.5. Развитие различных уровней образования в XIX-XX веке: от механистической объективации образовательных акторов до непрерывного обучения в течение всей жизни	106
§2.6. Ключевые современные отечественные и зарубежные образовательные концепции для разных возрастных категорий в быстро меняющейся информационной эпохе	120
Концепция развивающего образования Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (СССР)	120
Концепция Школы диалога культур В. С. Библера и С. Ю. Курганова (СССР-Россия).....	121
Адаптивное образование взрослых (Россия)	122
Школа андрогогики М. Ш. Ноулза (США).....	124
Открытое образование (Великобритания).....	126
Концепция Life Long Learning (США).....	127
Концепция образование для будущего (Education for Future).....	131
§2.7. Концепция Опережающего Образования (Россия).....	132
Развитие концепции «опережающее образование» в Российском педагогическом и научно-философском сообществе	133
Принципы опережающего образования взрослых, разрабатываемые в зарубежных традициях	139
Выводы второй главы	141

Глава 3 Принципы организации опережающего образования в контексте концепции научной рациональности В. С. Степина.....	143
Постановка проблемы	143
§3.1 Противоречия существующих концепций опережающего образования.....	145
Элитарная образовательная модель опережающего образования для взрослых	145

Опережающее образование как парадигма массового обучения	150
§3.2 Концепция смены типов научной рациональности В. С. Степина в контексте современного образовательного процесса	157
Классическая, неклассическая, постнеклассическая научная рациональность в естествознании	161
Типы научной рациональности и современный образовательный процесс	167
§3.3. Постнеклассические принципы опережающего образования, реализуемые в цифровую эпоху	171
Выводы третьей главы	175
Заключение.....	177
Список литературы	179

Введение

Актуальность темы исследования

Современные ученые и философы уже много лет ведут дискуссию на тему большого антропологического поворота. По их мнению, с начала XXI века происходит переход к новому шестому технологическому укладу цифровой эпохи, глобальной цифровизации и промышленной революции 4.0. Техногенная цивилизация проходила трижды трансформации, которые были сопряжены с кризисом потери смыслов: во времена первых двух индустриальных революций XVII–XIX вв. и в XX веке при переходе к автоматизации производства. Каждая подобная трансформация была связана с образом будущего, точнее неопределенностью этого образа, а также с проблемами подготовки следующего поколения и эффективной адаптацией старшего поколения к происходящим трансформациям. Характерной чертой цифровой цивилизации, помимо возрастания мутагенных факторов и давления на человека стрессовых нагрузок, являются био и органо-проектные технологии, проявляющиеся как *«современные тенденции к переконструированию биологической основы человека»*¹, которые, в идеале, должны быть направлены на увеличение и качественное улучшение человеческой жизни, а также повсеместным внедрением технологий искусственного интеллекта (AI). При этом парадоксально то, что самому человеку все меньше остается места в стандартном перечне профессий и компетенций цифровой эпохи, так как многие из этих профессий, согласно одному из пессимистических сценариев, будут постепенно заполняться органопроектными (уже в новом значении этого термина, понимаемым более широко в контексте цифровой эпохи) технологиями будущего — специализированным, сложным, а, возможно, и сильным искусственным интеллектом цифровой реальности, антропоморфными роботами и т.д.

Помимо вызовов неопределенности будущего, возникает еще одна проблема — средовая. Дело в том, что человек, решая свои проблемы с помощью языка и техники, одновременно создавая их, порождает мир, культурно-семиотическую среду², в которой он вынужден дальше жить до следующего акта творения. И сегодня привычные для человека технические (культурно-семиотические) и природные среды начинают, по мнению российских философов В. И. Аршинова и В. Г. Буданова,

¹ Степин В. С. Человек. Деятельность. Культура. СПб.: СПбГУП, 2018. С. 102.

² Розин В.М. Понимание культурно-семиотической среды в тьюторской концепции образования // Педагогика и просвещение. — 2020. — № 3. — С. 74–87.

диссоциировать и синтезироваться с кибернетическими, сетевыми и виртуальными средами цифровой эпохи³. С таким феноменом человечество сталкивается впервые.

Несомненно, что такое ускорение научно-технического развития оказывает активное разнонаправленное (позитивное и негативное) влияние не только на формирование современного семиозиса в общем, но и на уже сложившиеся образовательные модели и концепции, в частности. Как замечают исследователи проблем современного образования, сегодня в системе массового, профессионального и академического образования влияние новых процессов на образование больше негативно, чем позитивно. Так, ровно пятьдесят лет назад в своей работе «Кризис образования в современном мире» Филлип Кумбс предлагал профессиональному сообществу начать разрабатывать *«согласованные и тесно связанные друг с другом национальные и международные программы мероприятий по борьбе с кризисом»*⁴. Совершенно очевидно, что по истечении полувека после публикации как работы Кумбса, так и других авторов, международное сообщество предприняло достаточное количество шагов в направлении создания подобных программ. Но, на наш взгляд, поскольку скорость, с которой технологии ворвались в жизнь большей части человеческой цивилизации, многократно превышает возможности к адаптации и приспособлению у существующих в большинстве стран систем образования, то это приводит к тому, что актуальные социально-экономические запросы общества, направленные к системе образования, выполняются с достаточно серьезным временным разрывом. Другими словами, система образования фактически стала неспособной реагировать на вызовы ускоренных трансформаций общества цифровой эпохи.

Можно с уверенностью утверждать, что современная система образования (особенно в нашей стране) находится в глубоком кризисе. Еще в 2005 году академик РАО В. П. Беспалько обращал внимание на то, что кризис современного образования заключается в двух главных проблемах — *«в неопределенности его целей и езразмерности содержания»*⁵. Нет адекватных ответов на актуальные вызовы образования и в философии образования — области, предметом изучения которой, по мнению В. С. Меськова, являются *«субъекты, среды и содержание образовательной деятельности»*⁶. Философия образования, согласно другому российскому

³ Аршинов В. И., Буданов В. Г. Системы и сети в контексте парадигмы сложности // Вопросы философии. — М., 2017. — № 1. — С. 50–61.

⁴ Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. М., 1970. С. 187.

⁵ Беспалько В. П. Человек и его образование // Школьные технологии. 2005. № 6. С. 9–20.

⁶ Меськов В. С. Философия образования?!.. // Наука — образованию. 2012. № 1. С. 34–45.

философу А. П. Огурцову, пропустила историческую возможность как-то осмыслить и, таким образом, повлиять на кризисную траекторию в образовании, так как попала, как до этого и педагогика, в разнонаправленное движение, обусловленное, *«проблемой двойственности целей»*⁷. Тем не менее, сегодня философия образования обобщает концепции и методологии таких вспомогательных дисциплин как: педагогика, психология, культурология, социология. Актуально введение в исследовательский арсенал новых концепций и методов, связанных с развитием опережающего образования в цифровую эпоху. Применительно к подходам к опережающему образованию разработанные в философии науки и техники методологии позволят сменить рефлексивную оптику специалистов в образовательной сфере и расширить потенциал эффективных решений проблемы выхода из кризиса современного образования.

Степень научной разработанности проблемы

С тезисом о кризисе в современном образовании соглашаются почти все видные ученые-педагоги и философы нашей страны. Уже на протяжении почти полувека в своих работах, посвященных проблеме современного массового и высшего образования и науки, такие психологи, педагоги и философы как В. С. Библер, Б. М. Бим-Бад, В. Г. Буданов, В. В. Давыдов, И. А. Герасимова, В. С. Меськов, А. П. Огурцов, В. М. Розин, А. Д. Урсул и др., неоднократно рассматривали с разных ракурсов вопросы возникновения и развития кризиса современного образования и предлагали сценарии, касающиеся возможных решений проблемы эволюционного выхода из него.

В русскоязычном научно-педагогическом и философском сообществе дискурс о необходимости осмысления феномена опережающего образования, как детей, так и взрослых ведется последние тридцать лет. Впервые о задачах развития опережающей функции в образовании говорил еще в первые десятилетия XX века один из величайших советских психологов и педологов Л. С. Выготский. Теоретические предпосылки опережающего обучения, ориентированного на развитие человека в образовании, представлены в трудах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Э. В. Ильенкова, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, К. Д. Ушинского, Д. Б. Эльконина.

Современный вариант концепции опережающего образования развивается русскоязычными авторами, начинается с работ видного советского и российского

⁷ Огурцов А. П. Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб., 2004. С. 59.

педагога Б. М. Бим-Бада. В конце восьмидесятых годов XX века им была написана статья «Опережающее образование: теория и практика». В ней были поставлены ряд задач, которые должны решать проблемы опережающего образования молодых людей. Основной тезис, определяющий концепцию опережающего образования у Бим-Бада, — эффективная подготовка обучающихся к решению задач сегодняшнего дня с прицелом на выполнение важных социальных функций в будущем, направленных на развитие различных личностных способностей с целью создания возможности эффективного самоопределения обучающегося в жизненном и профессиональном плане. По мнению Бим-Бада *«опережающее образование — это системное образование с соответствующими процессами усвоения различных социально ориентированных коммуникативных и когнитивных практик при помощи развитых цифровых и информационных технологий»*⁸.

Также начиная с середины 90-ых годов XX века большой вклад в разработку проблематики опережающего образования внесен советским и российским философом А.Д. Урсулом. Он видит в опережающем образовании ту специфическую образовательную методологию, которая должна корректным образом переформатировать сознание будущих поколений детей и взрослых и перевести цивилизацию в новую социальную парадигму устойчивого развития. По мнению Урсула формирование нового эволюционного этапа развития человеческой цивилизации произойдет в тот исторический момент, когда станет возможной рационализация взаимодействия человеческого разума с природой, которое придаст этому виду взаимодействия «коэволюционно-гармоничный характер»⁹.

Педагоги-ученые из Красноярска Н. В. Гафурова и С. И. Осипова, основывая свое понимание данного феномена на идеологии системного подхода в процессе опережающего обучения предлагают использовать идеи и технологии проблемного обучения. Такой же концепции придерживаются П. Н. Новикова и В. М. Зуева, объясняя это тем, что, поскольку *«нельзя дать обучаемому знания о еще научно не обоснованных законах, закономерностях, категориях природы и общества. Нельзя раскрыть принципы функционирования еще не созданных техники и технологий»*¹⁰, то при профессиональном опережающем обучении взрослых необходимо

⁸ Бим-Бад Б. М. «Опережающее образование: теория и практика» // http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1038 (дата обращения 01.04.2019).

⁹ Урсул А. Д. Опережающее образование. От модернизации к футуризации. Dictus Publishing Saarbrücken. 2015. С. 173.

¹⁰ Новиков П. Н., Зуев В. М. Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие. М., 2000. С. 8.

использовать различные методы работы в пространстве неопределенности, которыми и являются технологии проблемного обучения.

Другой позиции придерживаются О. М. Августан, К. В. Марданова, Е. В. Чернега, которые уверены, в том, что не проблемное обучение в пространстве неопределенности, а информационные технологии как базовое средство обучения и подготовки специалистов будущего будут являться основным отличием опережающего образования от других образовательных моделей. Представляет интерес разработки К.К. Колина. В своих работах он постулирует, что *«основным направлением формирования системы опережающего образования в России является развитие прямых связей между университетами и институтами академической науки»*¹¹. По его мнению, создание специализированных Научно-Образовательных Центров (НОЦ), в формировании и обеспечении деятельности которых обязаны принимать академические институты, позволят им стать провайдерами, внедряющие новые знания в существующую систему образования. М. П. Арутюнян и В. Е. Лепский, разрабатывающие тему опережающего образования, уделяют значительное внимание вопросам экономического прорыва и технологического продвижения в процессе освоения обучающимися программ опережающего образования.

Из зарубежных авторов, можно выделить М. Батца (Butz M.), О. Зигуда (Sigaud O.), П. Джерарда (G´erard P), занимающихся проблемами предвосхищающего поведения (anticipatory behavior) в сложных адаптивных самообучающихся системах. Проблемам будущего образовательных институтов в цифровую эпоху посвящены разработки исследователей из Массачусетского Технологического Института (США) Кэтти Дэвидсон (Davidson Cathy) и Дэвида Голдберга (David Goldberg). Много в создании образовательных систем для взрослых сделали Малколм Ноулс (Knowles Malcolm) и Эдуард Линдемман (Lindeman E.) — пионеры в разработке образовательных методологий для обучения взрослых в США. В современном западном научно-педагогическом дискурсе активно разрабатывается концепция образования для будущего (Education for Future), которая является близкой по проблематике, смыслам и методам концепциям опережающего образования, разрабатываемых в нашей стране.

Также можно констатировать, что в рассмотренных концепциях опережающего образования не были учтены методологические разработки философов,

¹¹ Колин К. К. Российская концепция опережающего образования // [Электронный ресурс] URL: <https://refdb.ru/look/1296962.html> (дата обращения 10.04.2019).

занимающихся проблемами и перспективами цивилизационного развития техноантропосферы.

Объект и предмет исследования

Объектом исследования является эволюция систем европейского образования в контексте научно-технического развития.

Предмет исследования

Предметом исследования является генезис и принципы опережающего образования в соотнесении с концепциями культурно-семиотической среды, освоения жизненных миров и смены типов научной рациональности.

Цель и задачи исследования

Цель диссертационной работы состоит в многоплановом историко-философском и философско-методологическом анализе и исследовании с позиции методов и концепций современной философии науки и техники процесса возникновения, становления и развития феномена европейского образования, с последующим выделением в отдельный образовательный уровень опережающего образования взрослых в цифровую эпоху. Цель исследования конкретизируется в решении следующих задач:

- проанализировать влияние новых цифровых технологий на формирование современного семиозиса, влияющего на жизнедеятельность человека в цифровую эпоху, в том числе на усложнение процессов формирования идентичности индивида;
- на основе концепций жизненных миров Якова Иксюля исследовать научно-философские, социальные и психологические подходы к процессам обучения и системам образования, которые рассматриваются как особый вид жизнедеятельности человека при освоении жизненных миров;
- проанализировать субъективное восприятие циклического, линейного и сетевого времени и его влияние на освоение человеком жизненных миров;
- выявить основные этапы эволюции европейской системы образования в историко-философской ретроспективе, а также, закономерности становления и развития ее различных образовательных уровней;
- исследовать современные модели неклассического и опережающего образования, являющиеся эволюционным развитием классической европейской национально-индустриальной системы образования;

- проанализировать этапы становления современного образования с позиции смены типов научной рациональности по В. С. Степину;
- в контексте постнеклассической рациональности разработать методологию, способную смоделировать процесс активного развертывания в цифровую эпоху нового образовательного уровня «опережающего образования».

Методологическая и теоретическая основы исследования

Методологические принципы, которые были использованы в диссертации:

- принцип системности, который дал возможность отследить структурные элементы и оценить поставленные в работе философско-методологические вопросы как единую систему взаимосвязанных и взаимодействующих частей;
- принцип всесторонности, при помощи которого стало возможно многопланово произвести изучение научно-философских проблем, поднятых в данной работе;
- принцип комплексности, позволивший использовать междисциплинарные подходы и методы для исследования рассматриваемой в диссертационном исследовании научно-философской проблематики.

Методологической основой исследования является междисциплинарный синтез исследований по истории и философии науки, философии техники, философии образования, синергетике, применительно к проблемам европейского образования. Концепция постнеклассической рациональности В. С. Степина послужила методологической базой исследования феномена опережающего образования в цифровую эпоху. С методологической точки зрения данная концепция служит улучшению и расширению инструментов моделирования процессов развития современного образования. В значительной степени авторская модель опережающего образования опирается на концепцию культурно-семиотической среды В. М. Розина. В диссертационном исследовании используется современная научная междисциплинарная методология, которая дает возможность выяснить типичные свойства динамики развития современного образования в целом и инновационного опережающего образования в частности.

Реализация задач настоящего диссертационного исследования подразумевает применение следующих общенаучных методов — индукции и дедукции, исторического и логического анализа и синтеза, а также методологических возможностей когнитивистики и синергетики; для проведения гуманитарной экспертизы образовательных технологий применение методологии постнекласси-

ческой науки. При построении моделей систем образования непрерывно развивающихся в сетевом пространстве цифровой эпохи и создание новых направлений обучения в ее рамках используется методология, в основе которой лежит диалектический стиль мышления.

Диссертационное исследование проводилось с учетом гуманистических представлений философского рационализма и конструктивизма (В. А. Лекторский, И. Т. Касавин, В. Л. Васюков, А. Л. Никифоров, Е. Н. Шульга); концепции смены типов научной рациональности (В. С. Степин), принципов концепции культурного семиозиса (В. М. Розин), теории социальных эстафет (М. А. Розов), междисциплинарного и трансдисциплинарного подходов постнеклассической науки (И. Пригожин, С. П. Курдюмов, В. И. Аршинов, И. А. Асеева, О. Н. Астафьева, В. Г. Буданов, В. В. Василькова, И. А. Герасимова, К. Х. Делокаров, И. С. Добронравова, Л. П. Киященко, Е. Н. Князева, Я. И. Свирский, И. В. Черникова), моделей субъектно-ориентированного и рефлексивного подходов (В. Е. Лепский, В. А. Лефевр). Предлагаемая автором постнеклассическая концепция опережающего образования сформирована в рамках синергетически — ориентированных междисциплинарных и трансдисциплинарных методологий. Данные конвергентные методологии являются основными отличительными характеристиками современной постнеклассической науки.

Положения, выносимые на защиту

1. Возрастающая технологическая и информационная сложность цифровой эпохи провоцирует конфликт культурно-семиотических сред между традиционной образовательной средой и становящейся цифровой средой в условиях неопределенности будущего.
2. В современной системе образования существуют значимые целевые функции, доминанты и принципы, которые на основе культурно-исторической концепции типов научной рациональности В. С. Степина можно интерпретировать как три взаимопроникающих образовательных стратегии обучения и развития обучающихся: классическая, неклассическая и постнеклассическая.
3. Предлагается рассматривать развитие системы классического национально-индустриального европейского образования (Прусская система образования) как феномен социальных эстафет (куматоидов) по М. А. Розову. Модель социальных эстафет дает ясное представление о возможностях перезапуска глобальных трансформационных стратегий системы образования.
4. Современные образовательные стратегии требуют введения в научно-пе-

дагогический дискурс новых концептов и установок, которые предлагается заимствовать из методологии постнеклассической философии науки: семиозис, культурно-семиотические среды, самоорганизующиеся и саморазвивающиеся рефлексивные среды, жизненный мир (Умвельт), цифровой квази-Другой наблюдатель сложности; переживание, восприятие и управление сетевым временем.

5. Исследование опережающего образования, как сложной самоорганизующейся среды, наиболее эффективно осуществлять в контексте постнеклассической рациональности В. С. Степина.
6. В системах образования предлагается различать редуцированный субъект-объектный и субъект-субъектные подходы в формировании культурно-семиотических сред на основе постнеклассической методологии.
7. Человеко-машинные образовательные технологии ближайшего будущего, интегрированные в систему образования с активным использованием распределенного искусственного интеллекта будут являться атрибутом всех видов и уровней образования цифровой эпохи, что может привести к экзистенциальным рискам сохранения у человека многих эмоционально-физиологических и когнитивных компетенций.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые представлена авторская модель современного постуниверситетского образования взрослых в контексте постнеклассических методологий. Данная модель предполагает разработку философских и теоретических оснований культурно-семиотической среды (В. М. Розин), обеспечивающей развитие разных типов личности в условия сложности и неопределенности ближайшего будущего. Концепт эволюции типов научной рациональности В.С. Степина позволил по-новому взглянуть на фундаментальную проблему современного образования — проблему несоответствия предлагаемых традиционной системой образования знаний, навыков и умения актуальным запросам действительности, управляемой цифровой гетерогенной сетевой коммуникацией. Предлагаемая модель позволяет переосмыслить данную проблему в ракурсе современных научных практик и концептуализировать новые методы и образовательные технологии, как применительно к опережающему образованию, так и к системе образования в целом.

В диссертационном исследовании произведен анализ и обосновано применение новых, релевантных цифровой эпохе, научно-философских методологий динамики освоения человеком различных видовых и социокультурных сред.

Данные методологии были применены к исследованию процесса становления и развития европейской науки, в том числе к проблемам кризиса современного образования. Философско-методологические подходы позволяют сформировать новые семантические уровни понимания существующих вызовов в системе образования, дать адекватное объяснение и предложить эффективные решения проблем для решения которых профессионального языка научно-педагогического сообщества недостаточно. Как отмечает В. Г. Буданов *«Для противостояния хаосу, выработки стратегий поведения в нем необходимы новые превентивные стратегии образования, новый трансдисциплинарный метаязык горизонтальных связей, аналогичный символическому языку принципов донаучного знания, философского и традиционного, но с учетом накоплений нашего рацио»*¹².

На наш взгляд, одной из актуальных методологий, способных дать научное объяснение современного кризиса в образовании, предложить достаточно точный прогноз его развития и стать основой для формирования образовательных моделей будущего, может являться концепция смены типов научной рациональности В. С. Степина. Введение концепции Степина в качестве базовой для анализа существующих проблем в современной системе образования, открывает возможности для расширения общей методологии исследования при переходе от классического научного метода исследования к неклассическому и постнеклассическому методу.

В нашей работе для этих целей была использована видоизмененная теория Umwelt'ов, которую разработал немецкий биолог Яков Икскуль (1864–1944 гг.), применительно к исследованию процессов освоения жизненного мира различными видами, впоследствии экстраполированную в социо-гуманитарное пространство научно-философского дискурса российскими философами науки Е. Н. Князевой и В. Г. Будановым.

Освоение Umwelt'ов напрямую связано с базовыми сознательно воспринимаемыми формами ощущения человеком пространства и времени. В диссертации разработана модель, в которой пространственный аспект представлен расширенной концепцией К. Г. Юнга, описывающий различные структуры психики (ощущение, интуиция, мышление, чувство), а временной аспект — авторским пониманием субъективно ощущаемых видов времени: циклического (биологического), линейного (рефлексивного) и сетевого (информационного) времени.

¹² Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е дополн. М., 2009. С. 164.

Для обоснования условий возникновения феномена европейской системы массового национально-индустриального образования предложена методология в основе которой лежит веберовское социальное действие, характеризующееся конкретным мотивом к социальному действию у представителей европейской цивилизации.

Теоретическая и практическая значимость исследования

Диссертационное исследование является целостным междисциплинарным исследованием генезиса европейской системы образования, возникшей в эпоху расцвета Первой Промышленной революции (конец XVII века) до ее современного вида, в котором задействованы идеи В. С. Степина, В. М. Розина, Я. Иксюля, К. Г. Юнга, М. Вебера, а также актуальные концепции опережающего образования, разрабатываемые современными учеными. Сведения и результаты, полученные в диссертации, могут служить для дальнейшей научно-исследовательской работы при изучении проблематики развития системы образования в целом или ее отдельных уровней, в том числе, с постнеклассической исследовательской позиции.

Некоторые выводы, изложенные в диссертационной работе могут быть полезны при решении актуальных проблем обучения взрослых, анализе системных проблемы современного образования, а также экспликации и адаптации различных новых методик и практик в современном образовании. Также они могут служить основой для формирования новационных научно-практических подходов к исследованию междисциплинарных понятий и концептов философии образования и педагогики.

Идеи и положения диссертации могут сыграть положительную роль в процессе расширения границ междисциплинарного категориального анализа проблем философии образования, а также представлять значение для преподавания курсов по философии и методологии науки, философии образования, истории становления педагогики в контексте научно-технического развития в теоретико-методологическом аспекте.

Структура и объем диссертации

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы. Работа изложена на 188 страницах, список литературы состоит из 140 названий.

Глава 1. Умвельт-анализ: философско-методологический анализ концепции жизненного мира и проблемы сложности цифровой эпохи

Постановка проблемы

Для современного исследователя проблем научно-технического развития достаточно очевиден факт того, что в начале XXI века произошел глобальный переход в эпоху большого антропологического транзита, обозначивший очередной цивилизационный кризис. Сегодня происходит стремительный (по меркам истории) переход к новому технологическому укладу цифровой эпохи. Считается, что техногенная цивилизация уже трижды проходила подобного рода трансформации, которые были сопряжены с кризисом потери смыслов: во времена первых двух индустриальных революций и со второй половины XX века при переходе к автоматизации. И каждая подобная трансформация была связана с образом будущего, точнее, с неопределенностью этого образа, что приводило к проблемам подготовки следующего поколения, так как неопределенность не поддавалась формализации в рамках существующей единой схемы обучения, а также к проблемам эффективной адаптации старшего поколения к происходящим трансформациям, поскольку опыт и знания предыдущего поколения и, следовательно, их ценность как социальных факторов не являлись востребованными при решении новых проблемных ситуаций.

Спецификой данного транзита, помимо возрастания мутагенных факторов и давления на человека стрессовых нагрузок, являются *«современные тенденции к переконструированию биологической основы человека»*¹³, направленные на увеличение и качественное улучшение человеческой жизни. При этом ряд исследователей высказывают мнение, что, вероятнее всего, самому человеку все меньше останется места в стандартном перечне профессий и компетенций цифровой эпохи, так как эти места будут постепенно заполняться органопроекционными технологиями будущего: сильным ИИ цифровой реальности, антропоморфными роботами и другими новейшими технологиями ближайшего будущего.

Помимо вызовов неопределенности образа будущего, возникает еще одна проблема — средовая. Дело в том, человек, решая свои проблемы с помощью языка

¹³ Степин В. С. Человек. Деятельность. Культура. СПб.: СПбГУП, 2018. С. 102.

и техники, одновременно создавая их, порождает мир, культурно-семиотическую среду, в которой он вынужден дальше жить до следующего акта творения мира. Привычные для человека технические и природные среды начинают, говоря словами российского философа В. Г. Буданова, перестраиваться под влиянием кибернетических, сетевых и виртуальных сред цифровой эпохи. На наш взгляд, с таким феноменом человечество сталкивается впервые. Все эти феномены, характерные для современного техно-антропологического цивилизационного кризиса, являются активными элементами, участвующими в создании новой культурно-семиотической среды. Появление доступных и высокопроизводительных цифровых технологий (смартфоны, «умные часы», электронные помощники и др.), общедоступной сети Интернет, социальных сетей, программ-мессенджеров, одновременно задействующих сотни миллионов пользователей, привели к тому, что человек, активно включенный в цифровую гетерогенную коммуникацию начал использовать знакомые семиотические схемы в совершенно новой логике. Что, в свою очередь, неизбежно начало влиять на естественную коммуникацию вне цифровой действительности. Современный семиозис, включающий в себя знаки, схемы, вопросы, отклики, нарративы (см. работы проф. В. М. Розина «Введение в схемологию. Схемы в философии, культуре, науке, проектировании»¹⁴, «Понимание культурно-семиотической среды в тьюторской концепции образования»¹⁵ и др.), изменился за последние двадцать лет настолько, что игнорировать этот факт уже просто невозможно. Особенно отчетливо это видно при анализе существующих в обществе образовательных моделей.

На наш взгляд, действующая система массового и высшего образования оставила без внимания начавшийся технологический транзит, тем самым создав условия для возникновения конфликта смыслов, выражающегося сегодня в проблемах передачи знаний, навыков и умений поколению, выросшему в среде цифровой гетерогенной коммуникации. Современная образовательная среда, являющаяся неотъемлемой частью более глобальной культурно-семиотической среды, создавалась более двухсот лет назад как ответ на возникшие в европейском обществе проблемы, связанные с резким переходом к массовому городскому образу жизни, в основе которого стояла промышленная революция и новое объединение европейского общества под идеей государство-образующей нации. Другими

¹⁴ Розин В. М. Введение в схемологию. Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 25.

¹⁵ Розин В. М. Понимание культурно-семиотической среды в тьюторской концепции образования // Педагогика и просвещение. — 2020. — № 3. — С. 74 - 87.

словами, основной функцией системы образования было создание условий, в которых происходили взросление, воспитание и образование единообразной нации, способной к выполнению сложных рутинных задач на промышленном производстве, в армии и, впоследствии, в однообразных офисных помещениях. Эффективная и многолетняя служба своему обществу — вот какой была главная цель новой концепции национально-индустриальной модели образования.

Все изменилось с развитием цифровых технологий. Пользователю сети, имеющему практически мгновенный доступ к бесконечному объему цифровых данных, разнонаправленной информации, научных, философских и других видов знаний на различных языках и из разных исторических эпох, становится очевидно, что предлагаемая ему или ей обобщенная и унифицированная образовательная модель в принципе не соответствует предъявляемым требованиям современной цифровой среды. На первый план в современном мире выходит процесс становления уникальной личности, как активного актора сетевой коммуникации. А это, в свою очередь, диктует необходимость развития разных типов личности, движущихся в сфере образования по разным траекториям, и понимание образования не как формирования, а как создания сложной культурно-семиотической среды. Рассмотрению проблемы транзита существующих образовательных технологий и созданию новой образовательной концепции, концепции «Опережающего Образования», релевантной цифровой эпохе и удовлетворяющей перечисленным выше вызовам и посвящена данная диссертационная работа.

Стратегия исследования

В первой главе работы рассмотрены причины возникновения современных феноменов, трансформирующих культурно-семиотическую среду, и описаны технологии, позволяющие отрефлексировать тот или иной процесс, возникающий в процессе глобального антропологического транзита, а также предлагающие возможность выстроить устойчивую схему рефлексивного взаимодействия с ними человека, современника цифровой эпохи. Фактически, при анализе данных явлений используется новый культурно-семиотический средовой подход, в основе которого лежат несколько научно-философских концепций, объединенных общим методологическим ходом, актуальным для мира цифровой гетерогенной коммуникации. Этим ходом является введение конструкта рефлексивного наблюдателя при описании всех этапов становления концепции опережающего образования. Как сказано выше, мы исходим из тезиса о том, что современное

опережающее образование — это, в первую очередь, новая культурно-семиотическая среда, внутри которой только и возможно формирование уникальной личности, способной отвечать многочисленным требованиям современного социума. Иначе говоря, в этой среде заложены условия развития различных жизненных траекторий уникальных личностей, способных к непрерывной рефлексии и самонаблюдению, которые позволяют им эффективно взаимодействовать в социуме.

Концепция опережающего образования в цифровой эпохе предполагает, что педагог и учащийся являются точками роста культуры, т.е. создают в культуре Новое, продвигают культуру, меняют культуру. Таким образом мы понимаем термин «опережение» как точку роста культуры. Безусловно, хорошее образование всегда было точкой роста, как минимум для обучающихся людей, но концептуально этот тезис характерен только для современных типов образования, где эти моменты максимально отрефлексированы и создаются для этого соответствующие условия (среда) и практики. Вторая глава диссертационного исследования посвящена культурно-историческому и философскому анализу развития образовательных практик на Европейском континенте с момента возникновения нового типа рабочих мест, характерных для Первой Промышленной Революции. Данный анализ демонстрирует феномен влияния системы массового образования на культуру и общественный уклад, вначале Европейского общества, а затем всего остального мира.

Третья глава диссертации показывает как, по мнению автора работы, можно эффективно использовать культурно-историческую концепцию В. С. Степина о стадиях развития научной рациональности при создании новых научно-философских конструктов, например таких, как опережающее образование в цифровую эпоху. В работах Степина показаны стадийные переходы, которые в контексте описания личности можно интерпретировать как некую логику ее развития. И именно постнеклассическая рациональность, на наш взгляд, является тем этапом развития научной рациональности, в котором только и возможно создать специальную среду опережающего образования, поскольку оно по своей природе и по логике описания является постнеклассическим.

Вопросы о типе развития системы образования, а также вопросы о современном типе личности, релевантном цифровой эпохе, безусловно, крайне проблематичны для ясных ответов. Существуют тип личности и тип развития, связанные с эпохой модерна, капитализмом, в котором речь идет об активной социальной личности, конкуренции и т.д. И этот тип личности анализировали в социальном плане Вебер

и в психологическом Юнг, что и отражено в первой и второй главах работы. Конечно, этот тип личности будет сохраняться. Но кроме этого, сегодня в рамках опережающего образования обсуждается новый тип личности, ориентированный на пост-культуру. Какой этот тип личности будет — также все еще вопрос. Но именно этим размышлениям посвящены заключительные части третьей главы.

§1.1. Понимание сложности в философии, методологии науки и повседневности

Достижения цифровой эпохи постепенно трансформируют социальную действительность. По данным Международного Телекоммуникационного Союза (ITU) к 2018 году доступом к сети Интернет обладали порядка 51% населения нашей планеты, или 3.9 миллиарда людей¹⁶. Более того, по данным сайта gsmintelligence.com, постоянно подключены к мобильной сети порядка 5 миллиардов пользователей, из которых около 70% являются владельцами смартфонов¹⁷, что позволяет им практически непрерывно находиться в виртуальном пространстве. Фактически каждый обладатель цифрового коммуникационного устройства, впервые открывающий для себя невероятные возможности сетевого взаимодействия — как с другими людьми, так и с новыми феноменами цифровой реальности, например, с удобными сервисными приложениями, играми, социальными сетями, Интернетом вещей (англ. Internet of Things, IoT), — очень быстро и независимо от возраста начинает формировать в себе то, что российские философы В. А. Аршинов и В. Г. Буданов называют «личностным знанием», отличным по смыслу от понятия личностного знания, введенного в философский дискурс М. Поланьи (1958).

В своих работах по теме развития синергетики¹⁸ Аршинов и Буданов вводят разделение понятий личностного и субъективного знаний. Субъективное знание, являющееся основой личностного знания, есть знание перманентного скепсиса, т.е. критического, рефлексивного интеллектуального автодиалога¹⁹. Такой вид

¹⁶ New ITU statistics, 2019 // [Электронный ресурс] URL: <https://news.itu.int/itu-statistics-leaving-no-one-offline/> (дата обращения 30.05.2019).

¹⁷ DIGITAL 2019: GLOBAL DIGITAL OVERVIEW. [Электронный ресурс] URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview> (дата обращения 30.05.2019).

¹⁸ Аршинов В. И., Буданов В. Г. Синергетика наблюдения как познавательный процесс // Философия, наука, цивилизация / Под ред. В. В. Казютинского. М., 1999. С. 231–255.

¹⁹ Там же. С. 231.

знания доступен каждому человеку, ориентированному на успешную адаптацию к изменчивости окружающей среды, равно как и на поиск социального признания.

В отличие от субъективного знания, личностное знание является результатом волевого развития индивидом у себя способности проявлять специальную коммуникативную компетентность как специфический тип культуры коммуникативной самоорганизации. Личностное знание приводит человека к открытию и проблематизации своей социальной идентичности. Идентичность М. Кастельс описывал как *«процесс, через который социальный актер узнает себя и конструирует смыслы, главным образом на основе данного культурного свойства или совокупности свойств, исключая более широкую соотнесенность с другими социальными структурами»*²⁰. Человек с устойчивым объемом личностного знания проявляет себя как *«диалоговый тип личности, открытой, креативной и ориентированный на доверие к другому, тем самым предрасположенной к достижению устойчивого интерсубъективного согласия»*²¹. В контексте упоминаемой работы Аршинова и Буданова, личностным знанием всегда обладает ученый-исследователь, тот, кто реализует индивидуальный исследовательский трек, который *«...выступает в качестве «среды», в которую погружен исследователь и посредством которой он вступает в контакт с открываемой и создаваемой им естественной и искусственной реальностью»*²².

Сегодня каждый обладатель смартфона, активно заинтересованный в качественном улучшении и удешевлении своих повседневных практик, целенаправленно стремится к тому, чтобы как можно быстрее получить доступ к новым возможностям, предоставляемым высокотехнологичным цифровым устройством. Экстраполируя тезисы Аршинова и Буданова на современную повседневную практику, каждый обладатель цифрового коммуникатора становится на определенный период времени в позицию исследователя. Так, он стремится реализовать свою исследовательскую программу, а именно: изучить возможности своего цифрового устройства, чтобы затем, используя новые возможности, реконструировать свою идентичность.

Уверенность в своих виртуальных возможностях порождает у пользователя большее доверие к миру цифровой коммуникации, нежели к действительности. А это в свою очередь приводит к желанию вести непрерывный диалог со своим

²⁰ Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. С. 43.

²¹ Аршинов В. И., Буданов В. Г. Синергетика наблюдения как познавательный процесс // Философия, наука, цивилизация / Под ред. В.В. Казютинского. М., 1999. С. 234.

²² Там же. С. 232.

устройством или, при помощи своего устройства, с другими акторами сети, а не с реальными людьми. Креативность, проявляющаяся в стремлении использовать самые удобные приложения и возможности сети, при этом не затрачивая на это финансовые средства (нелегальное использование программного обеспечения), или, наоборот, создание виртуальных продуктов, генерирующих устойчивый финансовый поток для такого креативного пользователя, — все это очень быстро изменяет представления пользователей цифровых устройств об основных взаимообусловленных объектах и процессах, формирующих их социальную реальность²³.

Технология, как и всегда это было в истории, меняет представление использующих ее людей вначале о своих персональных возможностях, а затем и об окружающем мире. То, что происходит с сознанием и, соответственно, с мышлением активных сетевых акторов, мы предлагаем терминологически определить как «усложнение». Причем, усложнение специфическое — не эмпирическое, а эпистемологическое. Поясним, что мы имеем в виду. Для того чтобы пользоваться широким спектром возможностей, открываемых посредством доступа к безграничной информации, человеку нужно теоретически знать, как это сделать, так как опытным путем подобные знания формируются в недостаточной мере. Человек, впервые в своей жизни взявший в руки смартфон, даже не сможет его включить, не говоря о том, чтобы начать эффективно его использовать. Необходимость постоянно находиться в поле теоретического знания приводит к усложнению функции наблюдения, проявляющейся в цифровой коммуникации как способность сознательного разделения своей идентичности в зависимости от виртуального контекста. В квантово-релятивистской физике подобное усложнение функции наблюдения давно известно и связано с тем, что при квантово-механическом описании явлений важно учитывать характеристики контекста данных явлений, включая фигуру наблюдателя. И именно этот момент разделения идентичности определяет возникновение нового типа восприятия у человека, — наблюдателя сложности, — состояния, в котором, по мнению В. И. Аршинова, человек способен *«осознаваемо присутствовать как наблюдатель второго порядка, наблюдающий самого себя и являющийся одновременно наблюдателем по отношению к контингентному ансамблю контекстуально локализованных наблюдателей первого порядка»*²⁴.

²³ Цукерман Э. Новые Соединения. Цифровые космополиты в коммуникативную эпоху. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. С. 40.

²⁴ Аршинов В. И., Буданов В. Г. Синергетика наблюдения как познавательный процесс // Философия, наука, цивилизация / Под ред. В.В. Казютинского. М., 1999. С. 233.

Другими словами, каждый активный пользователь современного коммуникационного устройства и, обобщенно, всех информационных технологий, становится проводником сложности, переходящей из виртуального пространства в социальную действительность. Сложности, которую мы, вслед за В. И. Аршиновым и Я. И. Свирским определяем как эмерджентную и процессуальную, внутренне контекстуальную, нередуцируемую, определяемую контекстом пространства «герменевтического мышления»²⁵ ее наблюдателя-проводника сложности. И именно этот фактор, на наш взгляд, является предпосылкой к ускорению социальных и культурных изменений в современном мире. Чем более технологически развита среда взаимодействия людей, тем более высок темп социальных изменений в этих сообществах²⁶. И если раньше социальные изменения, а иногда и социальные потрясения в виде революций и войн, были вызваны в первую очередь поэтапным и небыстрым технологическим усложнением жизнедеятельности людей (от одной промышленной революции до другой проходило минимум сто лет), то в цифровом обществе, где информационные технологии стремительно развиваются и изменяются, технологическое усложнение и, соответственно, фактически, непрерывная смена коллективных представлений, становятся привычными для сложно мыслящего сетевого актора.

Остается еще одна важная проблема из ряда тех, что вызваны цифровой эпохой и с которой человечеству обязательно предстоит столкнуться в ближайшие десятилетия. Как с таким темпом изменений и с таким уровнем усложнения сознания современному человеку не утратить в повседневной жизни свой человеческий облик, т.е. не превратиться в сверх-рационального актора сетевого взаимодействия, утратившего в процессе непрерывной саморефлексии все черты естественного, эмоционально живого, чувственного и непредсказуемого в своем поведении индивида? Как людям ближайшего будущего не стать эволюционной подложкой при создании сильного искусственного интеллекта (Hard AI)? Велика вероятность того, что Hard AI будет использовать сетевых, сложно мыслящих акторов, и другие элементы, имеющие свой уникальный идентификационный номер в сети (IP адрес) как свои «нейроны» при построении различных вариаций и комбинаций собственной «нейронной сети». При этом он не будет давать возможности актору выйти из позиции наблюдателя сетевой сложности и побыть

²⁵ Аршинов В. И., Свирский Я. И. Сложностный мир и его наблюдатель. Часть первая // *Философия науки и техники*, 2015. Т. 20. № 2. С. 70–84.

²⁶ *Jarvis, P. Adult Education and Lifelong Learning*. 3rd edition Theory and Practice, RoutledgeFalmer, 2004. P. 25.

какое-то время «обычным человеком». Предпосылки к такому развитию событий наблюдаются уже сегодня в любом крупном мегаполисе. Достаточно посмотреть, на чем сосредоточено внимание его жителей в процессе решения повседневных задач. Активные жители мегаполиса одновременно пребывают в двух пространствах — виртуальном, управляющем их сиюминутными желаниями посредством цифровых коммуникаторов, и физическом, в котором они автоматически перемещаются в потоке других людей, также сосредоточенных на своих гаджетах. Иначе говоря, современный человек, являющийся активным пользователем сети, вовлекается в совершенно другую картину мира, созданную для него цифровыми технологиями, в отличие от человека, не использующего постоянно смартфон.

Таким образом, парадоксально усложнившиеся, по сравнению с еще недавним прошлым, отношения между миром, который человек воспринимает, и миром, в котором ему приходится действовать, делает необходимым поиск подхода, способного объединить оба мира — перцептуальный и операциональный — в рамках единого понятия. Так, в середине тридцатых годов XX века немецкий философ Эдмунд Гуссерль ввел понятие «жизненный мир» (нем. *Lebenswelt*), определяющее подоснову всего принципиально доступного человеческому созерцанию. Гуссерль определял жизненный мир как царство изначальных очевидностей. *«Данное с очевидностью, в зависимости от того, идет ли речь о восприятии или воспоминании, есть познанное в опыте как «оно само» в непосредственном присутствии [Präsenz] или припомненное как оно само»*²⁷. Доминантная мысль Гуссерля состояла в том, что индивид, «я-человек», и сообщество, несмотря на постоянные попытки трансформаций своего понимания мира, де факто, являются частью мира, как «вместе-в-нем-живущие». *«Противопоставляя обыденный, донаучный и вненаучный «жизненный мир» (Lebens-Welt) объективированному миру математизирующей науки, Э. Гуссерль пытается показать, что научно-теоретическое отношение к действительности производит и в своих существенных измерениях, зависимо от того непосредственного, «жизненного» отношения к миру, которое специфично для Lebens-Welt»*²⁸. Тем не менее, данная интерпретация жизненного мира (пространства жизненной активности) человека не совсем релевантна описываемой нами проблеме современного мира, как разделения идентичностей на принадлежащие миру виртуальной реальности и непосредственно

²⁷ Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: Введение в феноменологическую философию. Автор: Гуссерль Эдмунд. Издательство: Спб.: Владимир Даль, 2004. С. 150–151.

²⁸ Uexküll J. von. Umwelt und Innenwelt der Tiere. Berlin: Verlag von Julius Springer, 1909.

жизненному миру. Для наших целей подходит иная концепция, которая более соответствует проблематике данной работы. Это концепция «Уmwельт» (нем. Umwelt – «окружающий мир»), разработанная эстонским биологом, зоопсихологом и философом Якобом фон Икскюлем (1864–1944).

§1.2. Уmwельты Икскюля и его научно-философская концептуализация

Понятие «Umwelt» (далее Уmwельт) впервые введено Якобом фон Икскюлем в рамках семиотики в фундаментальном труде «Окружающий мир и внутренний мир животных» («Umwelt und Innenwelt der Tiere») ²⁹. Задачей Икскюля, как ученого биолога, было описание структурно-функциональных уникальных алгоритмов восприятия мира вокруг себя в живой природе, включая вид Homo Sapiens ³⁰. Опуская описание Уmwельтов различных биологических видов, перейдем к тому, как Икскюль понимал жизненный мир человека. Человеческий Уmwельт это значимая внутривидовая среда, то есть *«специфичность чувственного восприятия и изначальных концептуализаций, предопределённых биологической природой и не равно психологической организацией Homosapiens»* ³¹. Уmwельт есть предельная общность, сумма, включающая в себя жизненные миры отдельных сообществ и индивидов, где наряду с общебиологическими факторами присутствуют культурные особенности больших общностей: язык, мифология, коллективная память, система авторитетов ³².

Уmwельт является продуктом непрерывного и активного взаимодействия между организацией субъекта деятельности и его окружающей среды. Следовательно, Уmwельт непрерывно познается, осваивается. Человек как субъект деятельности использует в процессе своей активности сложные когнитивные функции, чем

²⁹ Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: Введение в феноменологическую философию. Автор: Гуссерль Эдмунд. Издательство: Спб.: Владимир Даль, 2004. С. 150–151.

³⁰ Uexküll J. von, A Foray into the Worlds of Animals and Humans, with A Theory of Meaning. Translated by Joseph D. O'Neil. Minneapolis: UofMinnesotaP, 2010. p. 272.

³¹ Михайлов И. Ф. К онтологии жизненного мира человека: современный взгляд. М.: Издательство Независимого института гражданского общества, 2017. С. 200–211.

³² Там же. С. 211.

задает главное свойство собственного Умвельта — способность к его развитию³³ и изменению. В рамках данного рассуждения нам важны два аспекта Умвельта, выделенные российским философом науки Е. А. Князевой.

Первый аспект связан с пониманием того, что Умвельт — не просто окружение (the Environment). В той же степени, в какой он активно строится, создается человеком, он сам обратно воздействует на человека и в известном смысле атрибутирует самого человека. *«Миры живых существ в живой природе — это их экологические ниши, в человеческом мире — когнитивные, культурные, социальные и т.п. ниши»*³⁴. Такое свойство Умвельтов когерентно идеями В. М. Розина о развитии и изменении современного семиозиса.

Второй аспект состоит в том, что Умвельты различных человеческих групп (национальных, этнических, религиозных) **непроницаемы**, но так же входят в более обширный Умвельт (common-Umwelt), внося в него свой вклад³⁵, что позволяет использовать при их изменении схемы культурно-исторической эволюции, в интерпретации В. С. Степина.

Человекомерная дифференциация Умвельтов.

Концепция Умвельт-анализа

В своей работе 2016 года *«Новый цифровой жизненный техноуклад — перспективы и риски трансформаций антропосферы»*, рассуждая о прогнозах и перспективах развития человечества в ближайшие десятилетия посредством *«возможности саморепликации, самоорганизации и субъективизации структур этой реальности»*³⁶, В. Г. Буданов приходит к необходимости смыслового разделения Умвельтов, доступных человеку и социуму. Если Е. Н. Князева предлагала схему непроницаемости Умвельтов в горизонтальной плоскости этнических, национальных, культурных и др. различий, то В. Г. Буданов интерпретирует концепцию Умвельтов с когнитивно-функциональной точки зрения, как *«возможность воспроизведения функции обобщенной телесности»*³⁷, и использует при рассмотрении различных онтологий человекомерных Умвельтов

³³ Князева Е. Н. Понятие «Umwelt» Якоба фон Икскуля и его значимость для современной эпистемологии // Вопросы философии. 2015. № 5. С. 30-44.

³⁴ Там же. С. 32.

³⁵ Князева Е. Н. Понятие «Umwelt» Якоба фон Икскуля и его значимость для современной эпистемологии // Вопросы философии. 2015. № 5. С. 34.

³⁶ Буданов В. Г. Новый цифровой жизненный техноуклад — перспективы и риски трансформаций антропосферы / Буданов В.Г. / Философские науки, 2016. № 6. С. 47–55.

³⁷ Буданов В. Г. Концептуальная модель социо-антропологических проекций конвергирующих NBICS-технологий. Курск, 2015. С. 24–34.

«...генетическую когнитивно-коммуникационную модель развития, прогноза и управления процессами и рисками NBICS-конвергенции»³⁸.

Концептуально эта методология дает возможность рассматривать Умвельт-модель как тетраэдр, внутри которого размещается символический человек (Ч), а вершинами являются четыре различных Умвельта. **Природный** (материальный) мир человека (**П-Умвельт**); **Технологический** или акторно-энергетический (материальное действие) Умвельт (**Т-Умвельт**); **Сетевой** или Коммуникативный (передача и хранение информации) Умвельт (**С-Умвельт**) и **Виртуальный** информационный (генерация и рецепция информации) Умвельт (**В-Умвельт**). *«Линии, соединяющие вершины Умвельт-тетраэдра и его центр друг с другом, символизируют связи и взаимодействия Умвельтов между собой и с символическим человеком»³⁹.* По нашему мнению, такая идеальная модель фактически предъясняет Умвельт-онтологию, а также *«конвергентно-дивергентные механизмы их взаимодействия»⁴⁰.* Рассмотрим модель Буданова подробнее.

Первый **П-Умвельт** — это Первая природа человека, его внутренняя (биологическая) и внешняя конституции, совокупно с преобразованной искусственной формой. В. Г. Буданов понимает освоение первого П-Умвельта в современности, как образ возвращения в Эдем, стремление психически здорового человека жить в гармонии с первозданной природой. Нечто близкое можно найти у Руссо и других философов эпохи Просвещения в их идее «естественного человека». Однако подобные состояния несут сегодня риски алармизма и антисциентизма.

Второй **Т-Умвельт**, выделенный Будановым, фактически является акторно-энергетическим Умвельтом, подразумевающим любое материально-техническое взаимодействие человека с внешним миром. На Ближнем Востоке этот процесс начался порядка четырех тысяч лет назад. Активные фазы освоения Т-Умвельта были выражены в эпоху зарождения Великих Империй, эпоху Великих Географических Открытий. Но самое сильное расширение второго Т-Умвельта, за счет подавления первого П-Умвельта, произошло в Европе в эпоху первых индустриальных революций. И до сего дня Европейская цивилизация увлеченно осваивает второй Т-Умвельт, безотносительно принятия возможных катастрофических последствий для человечества. Самый последний этап очередного расширения мира Т-Умвельта

³⁸ Буданов, В. Г. Сложность и проблема единства знания. Вып. 1: К стратегии познания сложности. М.: ИФ РАН, 2018. С. 83.

³⁹ Буданов В. Г. Социо-антропологические измерения конвергентных технологий. Модели, прогнозы, риски: Коллективная монография. Отв. ред. И.А. Асеева, В.Г. Буданов. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2017. С. 192.

⁴⁰ Буданов, В. Г. Сложность и проблема единства знания. Вып. 1: К стратегии познания сложности. М.: ИФ РАН, 2018. С. 84.

ознаменовался в цифровую эпоху с появлением техносред. Это было связано с глобальным распространением сети Интернет, в том числе таким феноменом, как «Интернет вещей». Но при активном развитии технологий, в итоге, второй Т-Умвельт, по мнению Буданова, станет в большей степени жизненным миром сверхсложных техносред, а не человека. Человек рискует потерять возможность диалога с миром технологий и отдать полный контроль своих жизненно важных функций (здоровье, быт и т.п.) машинам в Т-Умвельте.

Третий **С-Умвельт** — это Умвельт коммуникации человека, виртуальных миров, нейро-реальности. Изначально через С-Умвельт человек создает миры социальных связей, которые способствуют закреплению коммуникативного опыта: вначале в традиционных практиках, а затем и в культуре. Сегодня через С-Умвельт человек постигает и осваивает сложность новой виртуальной реальности, являющейся неотъемлемой частью цифровой эпохи. Но неосмысленное освоение пространства третьего С-Умвельта ведет к таким проблемам, как массовое «погружение» в игроманию («геймерство») и «гаджетоманию», поколенческий феномен «клипового сознания» и др. Сегодня С-Умвельт это царство цифровой коммуникации, управляемой пока еще слабой версией искусственного интеллекта. Но, по мнению Буданова, именно в третьем С-Умвельте будет создан сложный (большой) ИИ (Hard AI), который будет способен к разрушению жесткой связи со своим прототипом и, де-факто, создателем — с человеком. Подобный сценарий может привести к тому, что через С-Умвельт будет открыт доступ к неведомой ранее новой киберсоциальной виртуальной реальности, *«где возможны создания иных миров и цивилизаций со своими правилами и населением»*⁴¹.

Четвертый **В-Умвельт** — информационный Умвельт, связанный с созданием и восприятием человеком различной информации. В-Умвельт может быть представлен, как мир неявных форм, символов, знаков, которые человек постигает посредством взаимодействия со своей ноосферой. Фактически, такой вид Умвельта — это вид распределенного коллективного сознания. В современной науке подобный феномен известен под термином «синхронистичность», который активно обсуждали в своей известной переписке швейцарский психолог К. Г. Юнг и один из «отцов» квантовой физики Вольфганг Паули. Культура, как информационный феномен, наряду с личностным началом, наделена также *«коллективной трансперсональной компонентой, которая связана в первую*

⁴¹ Буданов В. Г. Социо-антропологические измерения конвергентных технологий. Модели, прогнозы, риски: Коллективная монография. Отв. ред. И.А. Асеева, В.Г. Буданов. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2017. С. 195.

*очередь с эмпатией, интуицией, волевыми началами, творчеством»*⁴². По мнению Буданова, именно четвертый В-Умвельт такого вида будет совершенно непрозрачным для сильного Искусственного Интеллекта, который будет способен формировать новые основания и состояния трех других Умвельтов. Но существует и другая, более привычная для современного человека, форма четвертого В-Умвельта. В ней сетевые технологии третьего С-Умвельта являются необходимым условием для освоения человечеством новых форм социального взаимодействия, в которых при помощи сетевых и информационных технологий будут доступны для освоения другие виды общественных отношений, экономики и даже этики⁴³.

В своих статьях В. Г. Буданов дает объяснение технологии различения Умвельтов посредством базовых форм деятельности. Первый П-Умвельт проявляется в стремлении человека отождествлять свое бытие с Первой Природой. В пределе, жизнь человека осваивающего П-Умвельт — это ко-эволюция с природой, деятельность, направленная на восстановление естественной глубинной связи человека и его биотопа. Второй Т-Умвельт — это мир материально-технической органопроективной деятельности человека. Все технологии, изобретенные человеком в Т-Умвельте, являют собой вынесенные части своего тела, начиная от рук и ног и заканчивая созданием компьютерных технологий, являющихся органопроекцией мозга человека. Третий С-Умвельт — это Умвельт естественной коммуникации, которая, собственно, и делает человека способным к непрерывному, культурно-историческому самоусложнению. Под воздействием доминантно расширяющегося Т-Умвельта, сегодня С-Умвельт — это Умвельт коммуникаций цифровых сетевых технологий, которые обладают собственным языком, уже недоступным для понимания человеком. Четвертый В-Умвельт всегда присутствовал как Умвельт символических и мифологических пространств, но постепенно, под воздействием информационных революций (письменность на свитках, письменность как кодекс, книгопечатание, радиосвязь и, наконец, Интернет) окончательно видоизменился. Сегодня В-Умвельт проявляет себя как классические коннекционистские сети. *«Социальные сети, сети маркетинга, промышленного интернета, финансов и т.д.»*⁴⁴.

Различение Умвельтов по базовым видам деятельности, предложенное В. Г. Будановым, дает возможность исследовать связь человека и его Умвельтов:

⁴² Там же, С. 196.

⁴³ Буданов В. Г. Сложность и проблема единства знания. Вып. 1: К стратегии познания сложности. М.: ИФ РАН, 2018. С. 82.

⁴⁴ Буданов В. Г. Социо-антропологические измерения конвергентных технологий. Модели, прогнозы, риски: Коллективная монография. Отв. ред. И.А. Асеева, В.Г. Буданов. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2017. С. 196.

как с привычным для него, так и с тем, с которым он сталкивается как с чем-то «чужим» в процессе освоения привычного Умвельта. Например, человек, развивающийся в культуре с доминированием Т-Умвельта, осваивающий через Т-Умвельт другие Умвельты, впервые сталкиваясь с доминантой П-Умвельта в другой культуре, будет воспринимать эту культуру как технологически отсталую и однозначно чужеродную для себя. Мы предполагаем, что именно это имела в виду Е. Князева, когда констатировала факт непроницаемости Умвельтов для различных человеческих групп. Столкновение с «чужим» Умвельтом запускает естественную защитную реакцию психики, «выталкивающую» сознание человека в позицию наблюдения новой для него сложной реальности. А любая сложность предполагает наличие произведенных различий, т.е. рефлексии. Произведенное различие, в свою очередь, может подвинуть человека к конструированию в сознании приемлемых базовых форм, способных инкорпорировать в себя то новое, что содержится в усложненной действительности. Данный акт приводит такого человека к приращению личностного знания и, следовательно, к расширению границ понимания Умвельта, а может вызвать реакцию отторжения, и новое знание о жизненном мире будет вытеснено из сознания. На наш взгляд, эти два когнитивных процесса (приращение-вытеснение) являют собой ничто иное, как естественный процесс эмпирико-опытного научения. Но существует и формально-теоретическое научение, посредством которого человеку становятся доступны другие формы освоения Умвельтов не менее эффективные, чем личный опыт. В этом случае различие сложности происходит до непосредственного столкновения человека с новой для него действительностью других Умвельтов.

Взаимное влияние на личность человека эмпирико-опытного научения и определенного жизненного этапа формально-теоретического обучения являются ничем иным, как процессом получения образования. И именно этот процесс, в такой его специальной форме, как опережающее образование взрослых, является темой данной работы. Мы уверены, что без инкорпорирования в существующую образовательную парадигму новых концепций, невозможно будет реализовать эволюционный, а не революционный, переход от техногенной цивилизации с доминированием представлений Т-Умвельта, проживая которые, современный человек превратился в расщепленную множественность бессубъектных идентичностей, к цивилизации, в основе которой будут лежать ценностные представления других Умвельтов, позволяющие человеку оставаться самим собой. Короче говоря, процесс получения образования нового типа является

гарантией того, что человечество не будет стремиться к высокотехнологичному суициду, а выберет другой, более совершенный путь собственного развития.

**Личность и Умвельт. Базовые Архетипы Личности
и эктофункциональный «крест» К. Г. Юнга. Освоение Умвельта.
Философско-методологический анализ**

В основе как опытного, так и теоретического различения сложности лежит определенный механизм взаимодействующих между собой различных когнитивных и перцептивных функций психического мира человека. Данный механизм был предметом исследований различных философских и психологических школ. В философии, на наш взгляд, наибольший вклад в ответ на вопрос «как мыслит человек» внесла феноменология. Мы же будем использовать структуры, предложенные известным швейцарским психологом и религиозным философом Карлом Густавом Юнгом, поскольку они соответствуют представлениям В. Г. Буданова о взаимодействии Умвельтов в сознании символического человека.

Юнг определил психику человека, как нечто целостное, внутри которого существуют определенные структуры, первичные формы, названные им «архетипы коллективного бессознательного», в совокупности являющиеся содержанием такого феномена как Личность человека. Другими словами, чтобы понять, как человек мыслит, обучается, получает образование и, соответственно, осваивает Умвельты, с точки зрения юнгианской аналитической психологии, необходимо знать о том, как устроена Личность человека.

Личность, по мнению Юнга, содержит сознательные и бессознательные компоненты. В своих работах разных лет, посвященных различным проявлениям феномена бессознательного, Карл Юнг разрабатывал концепцию индивидуальных и коллективных Архетипов (Первообразов). Архетипом он называл универсальные врожденные психические структуры, составляющие содержание коллективного бессознательного, распознаваемые в наблюдении и анализе поведения конкретных людей (подробнее см. Юнг «Архетипы и коллективное бессознательное»⁴⁵). Архетипы, как первичные формы, по мнению Юнга нельзя объяснить, используя позитивистский подход, выражаемый в жестком детерминизме. Архетипы — это символ, используя который, исследователь может приблизиться к пониманию скрытых механизмов мира психического, как сознательно ощущаемого, так и его неосознаваемых, бессознательных, свойств. Работая над теорией коллективного

⁴⁵ Юнг К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / Карл Густав Юнг ; [перевод А. Чечиной]. — Москва: Издательство АСТ, 2020. — 496 с.

бессознательного, Юнг еще в самых ранних письмах отмечал необходимость дать определение центру бессознательного, глубинному Архетипу, источнику «всего» в человеке. Но только к 1920 году он сформировал достаточно проработанную идею. Он назвал этот центр «Самостью» (нем. Selbst — «Я», собственная личность). Самость — это «Архетип порядка», являющийся центром целостности сознательного и бессознательного бытия человека и принципом их объединения. Для простоты понимания бессознательное можно представить в виде некоего неструктурированного, постоянно находящегося в движении, бесконечно глубокого океана образов и символов. В интерпретации Юнга — Самость или «объективное Я» является источником психической энергии человека, его Либидо. Она упорядочивает «океан образов», структурирует бессознательные процессы. Архетип Самости берет свое начало и связан с природными, материальными основами жизни.

Дав определение Архетипу Самости и, находясь «на пути к сознанию», К. Г. Юнг также выделил два базовых Архетипа бессознательного порядка, характеризующие противоположные половые начала в человеке. Воплощение женского начала в мужском бессознательном он назвал «Анима», а воплощение мужского начала в женском бессознательном он назвал «Анимус». Ту часть личности, которая состоит из различных фрагментарных «осколков» сознания, а также неосознаваемых коллективных конструкторов, вытесненных «вниз» из сознания, из-за невозможности их одновременного присутствия в осознаваемой деятельности, Юнг назвал «Тенью». Данный Архетип выполняет функцию компенсации по отношению к сознанию. *«Тень воплощает все, что субъект отказывается признавать о самом себе, и кроме того, всегда навязывает себя субъекту прямым или косвенным путем — к примеру, низменные черты характера и другие несовместимые тенденции»*⁴⁶. Помимо негативных проявлений, Архетип Тени также выражает некоторые хорошие качества, нормальные инстинктивные реакции, творческие импульсы, инсайты. Этот Архетип обладает четкой двойственной природой. Одна часть Теневого строения своими «корнями» уходит в «океан бессознательного», «включающий целый исторический аспект бессознательного», а другая часть Теневого строения личности «принадлежит» к области сознательных процессов. Хотя «сознательная» часть Тени значительно «меньше» ее бессознательной части. Именно в Архетипе Тени происходит разделение между тем, что называется сознанием человека и доминирующими над сознанием бессознательными процессами.

⁴⁶ Юнг К. Г. Структура психики и архетипы. М.: Академический проект, 2015. С. 245.

Главным центром сознания человека, по мнению Юнга, является Архетип «Эго». Эго — это комплекс, с которым соотносится все содержимое сознания человека. Некое «отражение» бессознательной Самости, но полностью подконтрольное сознанию. По сути, Эго является тем, как человек характеризует себя, тем, что человек сознательно воспринимает как свое «Я», посредством анализа стекающихся к нему информационных потоков, воспринимаемых психикой. Данный «управляющий параметр» саморазвивающейся системы под названием Человек формирует внутренний контекст, который состоит из комплекса данных, в который входят общая осведомленность о своем теле и связанные между собой в памяти различные мыслеформы, **воспринимаемые и одновременно принимаемые сознанием** как «Я-жизнь» или просто «Я». *«Эго — это комплекс психических факторов... ..которые мы в себе заботливо взращиваем»⁴⁷.*

В «Тавистокских лекциях», прочитанных в 1935 году в Лондоне, Карл Юнг рассуждал о том, что в структуре Архетипа «Эго», существует ряд функций, которые *«обеспечивают сознание возможностью получать ориентиры из области эктопсихических и эндопсихических факторов»⁴⁸*. Эктопсихические факторы или эктопсихика по Юнгу, это система, в которой задействованы, связанные между собой определенные психические функции, выстраивающие единую структуру сознание-информационные данные (факты), поступающими из окружающей среды. Эктопсихических функций четыре: ощущения, мышление, чувство, интуиция. Вот как определял эти функции сам Юнг: **«Ощущения** — то, что говорит мне, что нечто есть; они не говорят, что это, но свидетельствуют, что это нечто присутствует... Ощущения говорят нам, что НЕЧТО существует. **Мышление** (или апперцепция в немецкой философской традиции) — в своей простейшей форме говорит, что есть присутствующая вещь. Оно дает имя вещи и вводит понятие, ибо мышление есть восприятие и суждение... Мышление определяет это НЕЧТО. **Чувство** — то, что говорит субъекту, что тот или иной предмет стоит для него, какую ценность он представляет. В согласии с этим феноменом невозможно воспринять или помыслить о чем-либо без определенной чувственной реакции. Субъект всегда находится в состоянии определенного чувственного тона настроения... Чувство информирует нас о ценности НЕЧТО. **Интуиция** — природная, естественная функция, совершенно нормальная и необходимая, которая компенсирует то, что субъект не может ощутить, почувствовать и осмыслить из-за недостатка информации о реальности»⁴⁹ (рис. 1).

⁴⁷ Юнг К. Г. Аналитическая психология. Тавистокские лекции. М.: Азбука, 2007. С. 6.

⁴⁸ Там же. С. 9.

⁴⁹ Там же.

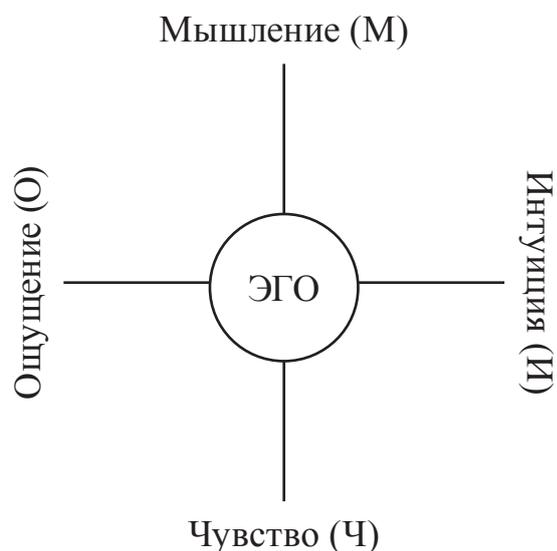


Рис. 1. Юнгианский эктофункциональный «крест»

Две противоположные пары в структуре Архетипа Эго, ощущения-интуиция (О-И) и мышление-чувство (М-Ч) *«маскируют друг друга и тормозят»*⁵⁰. В сознании под управлением воли всегда проявляется доминантная функция из пары противоположностей. Это означает, что противоположная функция из пары в подавляющем числе случаев будет находиться в подчиненном положении к доминирующей функции. Таким образом, пары эктофункций М-Ч и О-И находятся в отношении дополнительности друг к другу. В течение многих лет подобные идеи квантово-подобной интерпретации юнгианского эктофункционального креста использовались на лекциях В. Г. Будановым, для студентов философского факультета МГУ им. Ломоносова. По мнению Владимира Буданова в квантовой механике понятие дополнительности применительно к данной модели означает следующее: *«чем больше доминирует (определена) одна из эктофункций, тем более неопределенным становится состояние сопряженной с ней эктофункции. Хотя допускаются паритетные величины неопределенности обеих эктофункций. Это называется оптимумом соотношения неопределенности»*⁵¹.

Дальнейшее обсуждение возможностей паритетов неопределенностей сопряженных эктопсихологических функций является новой квантово-подобной интерпретацией в контексте концепции эктофункционального креста К. Г. Юнга. Например, чем больше манифестирует себя и определено конкретное состояние эктофункции Мышление, тем неопределеннее состояние эктофункции Чувство.

⁵⁰ Там же. С. 8.

⁵¹ Из расшифровки лекций В. Г. Буданова.

Любая ее манифестация ослаблена, маскируется. Чем меньше манифестация эктофункции Мышление, тем больше ее неопределенность. То есть модус (постоянство) функции Мышление — это когда $M=0$.

Такие состояния эктопсихических функций — аналог соотношения неопределенности, точнее, дополнительности Бора-Гейзенберга, которое означает, что оба модуса противоположных функций не могут быть одновременно фиксированы. Невозможно одновременно находиться в определенных фиксированных состояниях манифестации дополнительных эктофункций. Подобные отношения можно выразить следующими неравенствами:

$$\Delta O \cdot \Delta И > \text{CONST} \quad \text{и} \quad \Delta M \cdot \Delta Ч > \text{CONST}'$$

Рис. 2. Отношение противоположных пар

Если неопределённость одной эктофункции стремится к 0, то другая функция «размывается», т.е. происходит ее ослабление, маскировка и уменьшение воздействия на Эго человека. Проще говоря, одновременно фиксировать себя в строго мыслительном процессе и при этом находиться в ярко выраженных чувственных состояниях невозможно. Однако возможно минимизировать левую часть неравенства, тогда неравенство превращается в равенство. Возникают редкие случаи, когда обе эктофункции находятся в состоянии паритета и минимальных ненулевых неопределенностях. Именно тогда они могут манифестировать себя одновременно, но не максимально ярко.

Анализируя идеи Юнга, можно сделать вывод о том, что взаимоисключающие феномены мира психического, т.е. Архетипы «Эго» и «Тень» составляют единую консистентную структуру личности. Причем, консистентность этой структуры задается при помощи сложного механизма перераспределения психической энергии и соотнесения ее между «Эго» и «Тенью» через противоположные эктофункциональные пары. Иначе говоря, если в сознании человека в Архетипе «ЭГО» доминируют, т.е. максимально энергозатратны для психики, скажем, эктофункции Чувство и Ощущения, то при невозможности переопределения в «понятные» для сознания образы, в Архетип Тень вытесняются практически все сигналы, поступающие от эктофункций Мышление и Интуиция, и наоборот.

При наблюдении именно данный комплекс состояний, а не изолированные феномены «ЭГО» или «Тени», и проявляются как «личность» человека. Иначе говоря, *Личность — это не только то состояние, в котором человек себя принимает,*

но и то, что человек в себе неосознанно отвергает, погружая свои эктофункциональные «не-Я» проявления в «теневую» структуру психического мира. При этом, продолжая время от времени наслаждаться (во фрейдовском значении этого слова) их проявлениями во внешнем мире, посредством аффективных, импульсных, неосознаваемых человеком в момент «здесь-и-сейчас» поступков.

Произведем допустимую редукцию данных состояний и в дальнейшем в работе будем использовать термин «Я» человека как целостный, консистентно связанный на разных уровнях психического мира и взаимодействующий с реальностью динамический ансамбль Архетипов «Эго» и «Тени», определяемый как «Я» {«Эго»-«Тень»}.

Вторым атрибутом личности является его деятельность. Назовем данный атрибут «Я–деятельность». *Личность человека как социальной единицы — это не только манифестация эктофункциональных сигналов Архетипов «Эго» и «Тень», но также — объем и качество деятельности, которую повседневно совершает человек.* И чем сложнее и качественнее выполняемая личностью деятельность, тем больше ее влияние, как на других, так и на свое «Я». Описывая человека во взаимосвязи личности и деятельности, мы фактически описываем социальную систему, выраженную формулой «Я»{«ЭГО»-«Тень»}\«Я»-деятельность. Следуя логике теории систем, противоположные процессы мы будем формулировать как вне-«Я»{«ЭГО»-«Тень»}\«Я-деятельность».

Следующей итерацией в нашем рассуждении будет объединение двух концептов (Умвельт-анализ и Эктофункциональный крест Юнга) в одну схему, которое позволит нам объяснить феномен «непрозрачности» Умвельтов. На наш взгляд, данный ход, полностью соответствует методу культурно-семиотического развития, предложенного В. М. Розиным в своих работах, посвященных описанию эволюции культуры и технологии в мире.

П-Умвельт естественной природы человека, его «Эдема», является базовой формой присутствия человека в мире, его естественной нишей в природе. «Я»/«Я-деятельность» личности П-Умвельта обусловлены исключительно адаптивными процессами, которые управляют взаимодействием человека и его естественного биотопа. Восприятие своего Я, как динамического комплекса консистентно связанных между собой контекстом мыслеформ противоположных психических состояний «Эго» как «Я-принятия» и «Тени» как «Я-непринятия» происходит на основе соотнесения личного опыта и различных феноменов живой и неживой природы. Также и «Я-деятельность» личности всегда ориентирована

исключительно на поддержание безопасных для выживания человека и его социальной группы процессов. Все, что не вписывается в подобную структуру П-Умвельта либо не воспринимается, т.е. является «вне-Я» действительностью окружающего мира, либо старательно адаптируется или, чаще всего, уничтожается как несущее угрозу для естественного существования личности и тех, кто является его или ее социальной группой.

Т-Умвельт — это Умвельт технологических органопроекций. Т-Умвельт проявился в тот момент, когда первый прото-человек стал использовать палку с привязанным к ней камнем как продолжение своей руки и кулака. Пользуясь терминологией французского антрополога Габриэля де Мортилье (1821–1898 гг.), в «доисторический период» осваивание Т-Умвельта различными цивилизациями происходило медленнее трех других типов Умвельтов из-за того, что различные технологические изобретения, сделанные древним человеком, были скорее случайностью, нежели системным процессом, к которому привыкли люди современной техногенной цивилизации. Фактически, вся историческая периодизация распространения вида *Homo Sapiens Sapiens* по Ойкумене, основанная на смене органопроекционных технологий, и наименования различных культурных этапов развития нашего вида, принятые в современных науках, посвященных человеку, являются описанием того, как мировоззрение Т-Умвельта конструирует и предъявляет себя в современном мире. «Я»-«Я-деятельность» личности, осваивающей Т-Умвельт и через него другие Умвельты, ориентирована исключительно на стремление создать, а затем использовать органопроекционную технологию, обладание которой ведет к превосходству в непрерывной борьбе такого человека над живой и неживой природой и другими представителями нашего вида. Естественно, главным изобретением человека с мировоззрением Т-Умвельта всегда было оружие. Понимание того, насколько первостепенны в жизни всех людей военные технологии и формирующаяся вокруг них мировоззренческая установка, было еще у древних. Так, древнегреческий философ Гераклит (544–483 гг. до н. э.) говорил: *«Война (Полемос) — отец всех, царь всех: одних она объявляет богами, других — людьми, одних творит рабами, других — свободными»*⁵². А война — это, в первую очередь, борьба органопроекционных технологий. Борьба человека с мировоззрением Т-Умвельта, за свое место на планете, в итоге привела к тому, что создание вначале военных органопроекционных технологий, а затем и просто для комфортной жизни, начиная от молотка

⁵² Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. М.: Наука, 1989. С. 202.

и заканчивая искусственным интеллектом, является на сегодняшний день его самоцелью. Тем процессом, осмысленность которого начинает вызывать сомнения, особенно после появления в XX веке оружия массового поражения.

В истории известно бесчисленное множество примеров столкновения доминирующего мировосприятия П-Умвельта с Т-Умвельтом. Например, открытие Америки. Можно предположить, что коренные жители Американского континента при виде кораблей Христофора Колумба «Санта-Мария», «Пинта» и «Нинья» попали в парадокс восприятия и столкнулись с «вне-Я» реальностью привычного для них мира П-Умвельта. Они увидели воочию Новую технологию из Нового мира, пришедшую оттуда, откуда ничего кроме штормов не приходило, и их мировоззрение однозначно перестало быть прежним.

С-Умвельтом Буданов обозначил мировоззрение, в основе которого лежит способность человека к сложной коммуникации посредством речи. Как и П-Умвельт, в С-Умвельте познание мира является процессом объединения. Но не в единстве с Природой как в П-Умвельте, а в объединении людей, пользующихся одним языком и системой коммуникации. Если в Т-Умвельте главным движущим фактором, направляющим людей на его освоение является борьба за выживание при помощи создания технологий, то в С-Умвельте главным мотивом освоения жизненного мира является страх потери единства с другими людьми, говорящими на одном с человеком языке. Личность С-Умвельта проявляется через перманентно коммуникативную деятельность, а «Я-деятельность» всегда устремлена на достижения как можно большего объема межличностных связей. Сегодня С-Умвельт — это мир сложной сетевой межакторной коммуникации цифровой эпохи. В нем, по мнению В. Г. Буданова начинают доминировать различные зависимости от полу-трансвых состояний сознания, проявляющихся в многочасовой, а бывают случаи, что и многодневной, игромании, грезах, клиповом, распадающемся, эклектичном сознании личности. Фактически, для человека с мировоззрением С-Умвельта мир инженерных технологий материально ориентированного мира Т-Умвельта замещается миром информационных технологий виртуального мира С-Умвельта.

Последним, четвертым В-Умвельтом, Буданов обозначил будущий Умвельт всеобщего ноосферного мировоззрения. Поскольку это мировоззрение на сегодня не проявлено в социуме на постоянной основе, а проявляется дифференцированно и стохастично, мы не будем погружаться в анализ Я-восприятия личности и ее Я-деятельности В-Умвельта и оставим этот анализ для следующих поколений исследователей.

§1.3. Восприятие времени в пространстве человекомерных Умвельтов: историко-философский анализ

В этом разделе мы в основном следуем нашим результатам впервые опубликованным в работе «Циклическое, линейное и сетевое время»⁵³. Мы считаем, что именно от того, как индивид субъективно воспринимает такой феномен как «время», зависит его «Я-деятельность», которая формирует в долгосрочном периоде и «Я» структуру личности. Давно замечено, что «...проблема времени одна из труднейших в философии»⁵⁴, ведь «человек... тождественен времени»⁵⁵, который «не просто осознает время, но сам есть темпоральность»⁵⁶. Другими словами, освоение человеком Умвельтов неразрывно связано восприятием времени. Само понятие «время» «носит субъективно ориентированные измерения и напрямую зависит от темпорального измерения субъекта, понимаемого, как не только внешний наблюдатель, определяющий временной порядок событий, но и как активный участник самого процесса их порождения»⁵⁷. Мы не будем пытаться объяснить значение объективного (реального) времени и, связанного с ним понятия физического пространства, а сконцентрируемся исключительно на анализе субъективного (перцептивного) восприятия понятия «время», как «условия сосуществования и смены ощущений и других психических актов»⁵⁸ у человека, направленных на операциональное функционирование в знакомом ему Умвельте. Скорее всего, именно от того, как при ежедневной совместной деятельности как люди из одного сообщества субъективно воспринимают время, т.е. то, как они выстраивают «ряд ощущений времени, становящихся для них шкалой, в которой располагаются остальные качества наших ощущений»⁵⁹, так они и будут выстраивать взаимоотношения с объективной реальностью в процессе освоения ими того или иного Умвельта. Более

⁵³ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время // Известия ЮгоЗападного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент, 2018. Т. 8, № 1(26). С. 212–221.

⁵⁴ Герасимова И. А. Рисуем время (О роли визуализации в учебном процессе) // Эпистемология и философия науки, 2007 г. №4. С. 216–231.

⁵⁵ Дебор Ги Общество спектакля. Пер. с фр. С. Офертас и М. Якубови. Редактор Б. Скуратов. Послесловие А. Кефал. М.: Издательство «Логос» 2000. С. 76.

⁵⁶ Иванова А. С. Влияние феноменологического проекта Э. Гуссерля на социальную теорию ч. 2 // Философия науки и техники, 2017 №2. С. 136–147.

⁵⁷ Аршинов В. И., Буданов В. Г. Квантово-сложностная парадигма. Междисциплинарный контекст. Курск: Университетская книга, 2015. С. 24.

⁵⁸ Герасимова И. А. Пространство и время. Лекция и рефераты // Эпистемология и философия науки. 2004 г. №1. С. 166–174.

⁵⁹ Мах Э. Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования / Э. Мах. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. С. 410.

того, мы, уверены в том, что в основе восприятия «Я»/«Я-деятельности» любой психически сохранной личности лежит априорное восприятие образа времени, которое, совместно с априорным восприятием пространства, формирует ландшафт мыслеформ, из которого рождаются и в котором устойчиво существуют жизненные миры (Умвельты). Интересующие нас субъективно воспринимаемое человеком и сообществом людей «время», будет психологично⁶⁰ и, следовательно, пронизано высокой долей оценочного суждения. Но в данном контексте такой психологично-оценочный подход является адекватным., ведь «...в области духовных (субъективных) явлений фактической данностью может быть только понимание смысла. А понимание же по своей природе всегда связано с оценкой...»⁶¹.

Активация восприятия времени

«...Человеческий организм — это часы со многими стрелками (единая система синхронизирующихся ритмов)»⁶², поэтому можно со всей однозначностью утверждать, что в своем сознании человек, синхронизируясь с различными ритмами объективной реальности, активирует разные образы понятия «время». Причем, мы считаем, что первичное восприятие времени в сознании человека всегда соответствует определенному комплексу сигналов, поступивших от реальности в моменте «здесь-и-теперь» через его органы чувств. Э. Гуссерль писал о том, что «время — это первичная интуиция относительно сознания»⁶³. При том, что, например, историки выделяют двенадцать видов времени⁶⁴, для последующего анализа того, как человек осваивает тот или иной Умвельт, нас будут интересовать лишь три доминирующих типа времени — циклического, линейного и сетевого пространства-времени.

«Циклическое время»

Циклическое восприятие времени является естественным и, как показал Мирче Элиадэ в своей работе «Миф и Реальность» (1963 г.)⁶⁵, еще и самым древним

⁶⁰ Факт того, что явления, очевидные для одного человека, могут являться совсем не очевидными для другого человека или группы людей, особенно при описании субъективных аспектов человеческого бытия, будет являться для нас объективным критерием, на который мы будем постоянно обращать внимание в данной работе.

⁶¹ Ясперс Карл Смысл и назначение истории: пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. С. 40.

⁶² Герасимова И. А. Рисуем время (О роли визуализации в учебном процессе) // Эпистемология и философия науки, 2007 г. №4. С. 220.

⁶³ Молчанов В. И. Исследования по феноменологии сознания. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007. С. 103.

⁶⁴ Герасимова И. А. Пространство и время. Лекция и рефераты // Эпистемология и философия науки. 2004 г. №1. С. 167.

⁶⁵ Eliade M. Myth and Reality. NY.: Harper & Row Publ., 1963. P. 204.

для каждого человека и общества. *«Время этого типа не воспринимается как нечто, что можно точно измерить. Да, как и любой сознательно отражаемый процесс, его, конечно же, можно экстраполировать в пространство и тем самым придать ему некие количественные характеристики. Но в случае с циклическим восприятием времени измерение не будет соответствовать тем количественным параметрам, к которым привык человек с мировоззрением Т-Умвельта. Данный вид восприятия времени измеряется разными видами циклов, в первую очередь связанными с необходимостью постоянного выживания и адаптации: «пришло время поесть», «пора спать», «пришли холода», «скоро лето» и т.д. Образ «циклического времени» является многоплановым, иерархически построенным отражением в сознании человека, различных, биологически детерминированных циклов собственного организма, наложенных, посредством эмпирического опыта и веры в неизменность жизненного уклада и социальной традиции своего сообщества, на цикличность природных событий»⁶⁶.*

Циклическое восприятие времени имеет явно выраженный индивидуальный характер. Для того чтобы быть эффективным членом своего сообщества, индивид, воспринимающий время циклично, неосознанно развивает не свои рефлексивные способности абстрактно мыслить, а наблюдательность и долгосрочную память, для того, чтобы запоминать мелкие детали из окружающего его мира. Это дает человеку ясное осознание того, в каком периоде того или иного природного цикла он сейчас живет. Говоря языком Юнга, при циклическом восприятии времени Эго человека находится под доминантным управлением эктофункций «Ощущения», «Чувства» или «Мышления». А в «Тень» человека вытесняются необрабатываемые сознанием сигналы от эктофункции «Интуиция» и частично сигналы эктофункций «Чувства» или «Мышления», в зависимости от того, какая эктофункция доминирует у конкретного человека. *«Способности к выделению мелких деталей и хорошая память позволяют человеку, воспринимающему время циклично, быть эффективным при выживании и высоко адаптивным при взаимодействии с Природой. Ведь чем лучше у человека или группы людей развиты навыки наблюдательности и быстрого ассоциативного выстраивания различных циклических закономерностей, тем более эффективным будет его или их деятельность в момент времени «здесь-и-теперь»⁶⁷.*

При принятии любого решения самым главным фактором для таких людей становится *«чувственная наглядность и наглядная достоверность»⁶⁸*. Жизнь

⁶⁶ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 214.

⁶⁷ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 212

⁶⁸ Лобастов Г. В. «Философия и личность» // Педагогическое мышление: направления, проблемы, риски. Коллектив-

в восприятии циклического времени заставляет человека искать во внешнем мире регулярные подтверждения своему чувственному опыту или тому, что человек непрерывно воспринимает из устной традиции и обыденного уклада повседневности. Что, со временем, безусловно, приводит к выделению постоянно повторяющихся закономерностей. *«Стоит лишь несколько раз такому человеку увидеть и осознать искомые им закономерности, у него неосознанно происходит устойчивое закрепление ассоциации проявленной закономерности с выводами о том, что именно будет следовать за этим событием. Но, то, что следует, в картине мира этих людей не есть непредсказуемое, вечно изменяемое явление, которое известно под термином «неопределенное будущее». Вовлечение сознания моментом времени «здесь-и-теперь» и ориентация исключительно на эмпирический опыт, активизирующийся при том или ином обязательно уже известном событии, формируют исключительно статичные, циклически замкнутые представления об ожидаемых изменениях»*⁶⁹. Терминология таких людей при определении течения времени крайне редко выходит за рамки «было-стало».

*Для людей, воспринимающих образ времени циклично, термин «будущее» имеет смысловое значение вида — «будущее — это так же, как уже было, только еще не стало, потому что вот, произошло то событие, которое является наглядным подтверждением того, что так уже было до этого в реальном прошлом. Другими словами, вся сознательная жизнь людей, воспринимающих время циклично, сосредоточена вокруг их прошлого. Прошлое является основой восприятия будущего, а настоящее наполнено полусознаваемым актом — поиском закономерностей знакомых им из прошлого во внешнем предметно-чувственном мире»*⁷⁰. По сути, восприятие времени как циклического феномена является фундаментальным образом, из которого рождаются вначале суеверия, а затем и все известные коллективные мифы человечества, формирующие первичные формы В-Умвельта. Можно сказать, что П-Умвельт и В-Умвельт связываются в сознании человека посредством общего для этих Умвельтов циклического восприятия времени. Только в П-Умвельте цикличность времени детерминирована сменой природных циклов, а в В-Умвельте цикличность времени определяется цикличностью развития мифологических событий.

В сознании людей, воспринимающих время циклично, доминирующими эктофункциями, наполняющимися различными информационными образами

ная монография, М.: Издательство «Русское слово», 2015. С. 10–39.

⁶⁹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 212.

⁷⁰ Там же, С. 213

«Эго», являются «Ощущение» и «Мышление»/«Чувство». Они проявляются в «чувственной наглядности» и «наглядной достоверности» событий, происходящих «здесь-и-сейчас», отражающихся в сознании, как всплывающие из памяти человека образы индивидуального или коллективного опыта. Другими словами, то, что сознание принимает за «Я», является положительно подкрепленным традицией, обыденным укладом или личным опытом совершенного человеком действия в прошлом. Иначе говоря, «Я» человека, воспринимающего образ времени циклично — это всегда «Я-в-прошлом». А поскольку можно предположить, что непрерывное обращение сознания человека к опыту «Я» в прошлом является «закрытой» самореференцией, также можно сделать вывод, почему при циклически воспринимаемом образе времени человек еще не в состоянии выйти в позицию наблюдателя сложности. В «теневую» часть структуры «Я» вытесняется все сигналы о том, с чем человек сталкивается в настоящем, но не способен «наглядно и достоверно» найти этому чему-то объяснение в своем или коллективном прошлом опыте. При таких ситуациях происходит вытеснение в «Тень» эктофункции «Интуиции». *«Если настоящее преподносит «сюрприз», ассоциативно не отображаемый в индивидуальной или коллективной памяти, то люди, воспринимающие время циклически, просто не «видят» это событие, как бы проходя «сквозь» него, «отключив» сознание и концентрируя внимание на хорошо знакомых им ассоциативных «зарубках» из прошлого, старательно отказываясь принимать за реальное выбивающееся из их опыта события настоящего»⁷¹.*

Как же ведет «Я-деятельность» человек, существующий в циклическом восприятии времени? Для эффективной совместной деятельности в обществе циклического времени у человека должны быть развиты такие навыки, которые позволяют монотонно и при этом эффективно выполнять определенную деятельность, резко активизирующуюся в благоприятном цикле и практически полностью «замирающую» во время прохождения неблагоприятного цикла. Подобное существование естественным образом блокирует возможность, используя эктофункцию «Интуиция», перейти в позицию наблюдателя сложности, то есть развить способность абстрактно, а не наглядно-образно мыслить. Активизация ауторефлексии или открытой самореференции, как способности переосмысления собственных действий вне их связи с чувствами и опытом рефлексирующего человека, а только подобная практика мышления позволяет

⁷¹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 214.

рассматривать свои мысли как объекты, т.е. наводить мысль-субъект на мысль-объект, — либо начинает тормозить и разрушать отлаженные автоматизмы во время благоприятного цикла (хорошо известно, что рефлексия «рвет» любой деятельностный процесс), — грубо говоря, мышление сильно мешает качественно выполнять рутинный, циклически детерминированный процесс, либо, наоборот, для «подкачки» психической энергией, *«совсем не вовремя активизирует эмоционально-чувственную ткань в сознании человека в тот момент, когда уклад совместной жизни требует обратного — погружения в стасис, с тем, чтобы организм смог распределить накопленную в благоприятный цикл энергию на как можно более долгий срок, желательно до конца прохождения неблагоприятного цикла»*⁷².

*«Хорошо известно, что тем людям, чья направленность сознания была отличной от общепринятой и выделялась тем, что человек не мог или не хотел скрывать свои интеллектуальные способности, традиция циклического времени всегда отводила место изгоев. При этом такие изгои всегда были востребованы, когда происходил разрыв размеренной циклической жизни сообщества. И именно к ним общество, существующее в традиции циклического времени, всегда обращалось (вспоминало об их существовании) с запросом на помощь в возврате жизни «на круги своя», будь то болезни, межличностные отношения или изменение естественной ритмичности временных циклов. Другими словами, десятки тысяч лет, большинство людей, живущих восприятием циклического образа времени, обращалось к возможностям, открывающимся через эктофункцию «Интуиции» в сознании «изгоев», у которых с их точки зрения «что-то не так с головой», только в тот момент, когда происходило столкновение с непреодолимым личностным или социальным конфликтом, проистекающим из резких, непрекращающихся долгое время, изменений в циклических процессах их жизнедеятельности»*⁷³. Карл Маркс определил данное свойство таких людей фразой: «Не сознание людей определяет их бытие, а, наоборот, их общественное бытие определяет их сознание». Общество с циклическим восприятием образа времени, очевидно, являлось активным субъектом, но невозможность осознать факт непредсказуемости собственного будущего делало и делает его существование *«замкнутым на самое себя»*⁷⁴.

⁷² Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 214

⁷³ там же, С. 215.

⁷⁴ Ясперс Карл. Смысл и назначение истории. Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. С. 34.

Откуда черпались знания в таком обществе? «Основным источником знаний в обществе циклического времени тысячелетиями являлись мифы, ритуалы и аналогии (непосредственно передаваемый опыт, сохраненный в памяти старейших и, таким образом, наиболее авторитетных его членов), которые каждый его представитель должен беспрекословно принимать и подчиняться им при любых обстоятельствах»⁷⁵. Подчинение сознания «человека циклического времени» мифологии емко отражено в определении Ги Дебора: «...миф — это тоталитарная и целостная мыслительная структура, которая оправдывает существующий строй эфемерным космическим порядком»⁷⁶. «На основе передаваемых из уст в уста «мифов-деспотов» человек получал знания о незыблемо действующей в его обществе социальной иерархии, на основе ритуалов получал социально-одобряемое право вести определенный образ жизни, а на основе аналогий обучался конкретным и обязательно утилитарным навыкам, способным приносить пользу своему обществу. А поскольку деятельность человека зависела от временного цикла и была достаточно примитивной, то реальное обучение различным навыкам, при которых человеку нужно было «включать голову», прекращалось достаточно быстро, и всю последующую жизнь человек мог лишь оттачивать те навыки, которым был обучен в детстве. Когнитивно-деятельностная энергия сознания направлялась на запоминание мифов и на участие в ритуалах»⁷⁷, поскольку только такое приложение психо-физического напряжения способствовало максимально экономичному существованию сообщества во время неблагоприятных циклов. Возникновение религии как социального института в обществах циклического времени происходило в тот момент, когда сообщество становилось достаточно большим, и только для того, чтобы сохранить традиционную модель поведения и существующую социальную иерархию⁷⁸. Вероятно, религиозные институты являлись на первых этапах развития общества социальной формой ритуально опосредованной деятельности, которая служила только для максимально точной передачи «тоталитарных мифов» от одного поколения людей другому. Главным принципом передачи традиции в религии всегда был принцип «по аналогии». Строго контролируемой⁷⁹ передачи, посредством нерелефлексированных навыков, сакральных практик и знаний от одного «посвященного» к другому.

⁷⁵ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 216

⁷⁶ Дебор Ги Общество спектакля. Пер. с фр. С. Офертас и М. Якубови. Редактор Б. Скуратов. Послесловие А. Кефал. М.: Издательство «Логос», 2000. С. 77.

⁷⁷ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 216.

⁷⁸ Подробнее см. prof. Johnston Susan A. «Religion, Myth, and Magic: The Anthropology of Religion» (2009) или Eller J. D. «Introducing Anthropology of Religion Culture to the Ultimate» (2007).

⁷⁹ например, в Древнем Вавилоне, нерадивого переписчика казнили за малейшее искажение при переписывании сакральных текстов.

«Линейное (рефлексивное) время»

Циклическое восприятие времени является древнейшим из всех субъективно воспринимаемых видов времени, и оно же является основой для восприятия базовых мировоззренческих конструктов трех из четырех Умвельтов человека. Но сегодня циклическое восприятие времени имеет совсем другое основание. Не природа, мифы или объем коммуникаций служат сферой, опредмечивающей циклическое восприятие времени, а техногенные процессы. *«Циклическое время сегодня проявляется в обращении к прошлому как к бесконечно повторяющимся техногенным событиям, посредством которых человек расширяет свое присутствие на планете. Иначе говоря, в истории человечества в разных его очагах и в разное время, когда-то произошло какое-то общее для всех событие, которое трансформировало устойчивые мировоззренческие структуры, переведя на периферию сознания властвовавшие десятки тысяч лет формы восприятия объективной реальности посредством П-Умвельта.*

Десятки тысяч лет человечество упорно выживало, отвоевывая у других видов право на существование. В процессе этой борьбы и был выработан один очень важный инструмент, позволявший передавать знания, в первую очередь это были знания о том, как побеждать в борьбе, от одного поколения к другому. Этим инструментом была письменность. Приблизительно шесть тысяч лет назад⁸⁰ люди научились переводить речь не просто в образ посредством настенных рисунков, что уже практиковалось несколько тысяч лет по всему ареалу обитания нашего вида, но появились знаки, смысловое содержание которых для посвященных было намного богаче, чем просто чтение рисунков. Именно с этого периода начинается постепенное проявление нового способа мышления у «человека-читающего» и «человека-пишущего», а именно, рефлексии»⁸¹. И именно это событие послужило на наш взгляд тем триггером, который дал толчок постепенному изменению мировоззренческих схем в разных цивилизациях.

Способность писать и читать изменила структуру «Я»{«Я-Тень»} личности человека и в результате стала «основой всей современной цивилизации»⁸². Теперь в основе новой личностной структуры «Я» читающего и пишущего человека лежало не осознанное принятие «Я» как «Я из прошлого», а осознанное принятие «Я» как «Я-рефлексивного наблюдателя» своего и чужого сознания,

⁸⁰ Davidson, Cathy N. The future of learning institutions in a digital age / Cathy N. Davidson and David Theo Goldberg ; with the assistance of Zoë Marie Jones, MIT, 2009. P. 19.

⁸¹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 215.

⁸² Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. С. 191.

а также внутреннего наблюдения за процессом изменения сознания людей под воздействием Нового знания, почерпнутого ими из письменных источников. Через размышление над текстами, созданными Другим, человек стал способен наблюдать (объективизировать) здесь и сейчас мысли своего «Я» и изменения в образе своего «Я» во времени. Другими словами, при размышлении над прочитанным текстом, особенно, если в нем содержалась не соответствующая опыту человека правдоподобная и аргументированная информация, в сознании активировалась эктофункция «Интуиция», уравнивающая сигналы эмпирического несоответствия, поступающие из коллективного опыта от эктофункций «Ощущение», «Мышление» или «Чувство». Эктофункция «Интуиция» воссоединяла Новое знание с существующим содержанием в Эго человека также как вода, которая является прекрасным проводником тока для двух находящихся в ней разорванных частей электрического кабеля. Соответственно, в «Тень» рефлексивного наблюдателя, *«осмысляющего Новое знание, стали переводиться те мыслеформы и управляемые ими реальные действия, которые проявляли активную связь человека с эволюционным процессом выживания, проводником которых, в первую очередь, является эктофункция «Ощущение». То есть, в «Тени» рефлексивно осмысляющего Новое знание человека, оказалось то, что в П-Умвельте составляло фундамент структуры «Я» личности человека, восприимающего время циклично»*⁸³.

*«Такие авторы как Роберт Дарнтон (Robert Darnton) считают, что изобретение клинописи и иероглифов являлось началом первой Информационной Эпохи человечества. Оставалось только ждать, когда умеющие читать и писать посредством рефлексивного чтения и письма, т.е. своей Я деятельностью, создадут соответствующие условия, при которых у людей появилась бы возможность активировать в своем сознании другой образ восприятия времени»*⁸⁴. Карл Ясперс предположил, что это произошло спустя три с половиной тысячи лет после создания клинописи и системы иероглифической записи. Между восьмисотым и двухсотыми годами до н. э. *«...мифологической эпохе с ее спокойной устойчивостью пришел конец...»*⁸⁵.

Создав письменность, явившуюся основой для новой человеческой цивилизации, и научившись передавать знания, традиции и мифы, пишущая и читающая

⁸³ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 213.

⁸⁴ Там же, С. 213.

⁸⁵ Ясперс Карл Смысл и назначение истории: Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. С. 33.

часть человечества на самом деле создала идеальный инструмент для реструктуризации существующей десятки тысяч лет естественной связи с глобальными природными циклами, т.е. создала условия для формирования парадокса колоссального масштаба — цивилизация начал разрушать доминанту П-Умвельта.

«Можно сделать предположение о том, что именно когнитивно-деятельностное (рефлексивное) исследование собственного опыта с одновременной возможностью фиксации мыслей, как материализации бытия Нового знания в письменных источниках, изменило само восприятие образа времени у людей. Мифологизированная схема циклического восприятия образа времени «было» (прошлое) — «стало» (настоящее) — «тоже, что и было, но еще не стало» (будущее), перестала соответствовать как минимум тому, что было отображено в письменных источниках. На наш взгляд, именно письменность разомкнула кольцо циклического восприятия времени, дав ему возможность течь по непрерывной линии из прошлого через настоящее (тот самый, субъективно определяемый, момент времени «здесь-и-теперь» — «Now» — в котором человек читает или записывает текст) в совершенно новое, рефлексивно осмысляемое и переживаемое будущее. Из круговорота времени технология письменности создала текучее в будущее реку времени»⁸⁶. А что самое главное, линейный образ времени при активации эктофункции «Интуиция» открыл сознанию воспринимающих так время людей возможность принятия неопределенного будущего, как естественного атрибута времени, что было просто невысказуемо в циклическом времени. «Ведь то, как поведет себя в ближайшем будущем рефлексивно мыслящий, умеющий читать и писать человек, определяли уже не только мифологическая традиция и ритуалы общества, в котором живет человек, а еще и новые рациональные аргументы, почерпнутые в текстах и интуитивно переосмысленные на основе этих знаний значения общеизвестных и общепринятых фактов. Таким образом, «общество письменности» создало для себя условия для обособления от прямого воздействия природных циклов и тоталитарного мифологического уклада повседневности, что было просто невозможно до изобретения письменности»⁸⁷. А затем, там где письменность проникала во все слои общества, постепенно перешло к избирательному виду социального развития в силу открытия таких совершенно неизвестных в П-Умвельте циклического времени понятий, как «разум» и «личность»⁸⁸.

⁸⁶ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 215.

⁸⁷ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 215–216.

⁸⁸ Ясперс Карл Смысл и назначение истории: Пер. с нем. М.: Политиздат, 1991. С. 35.

Мы считаем, что только благодаря смене видов восприятия времени человечество смогло осознать и принять такое явление, как целенаправленное развитие. В циклическом временном восприятии феномен целенаправленного развития априори невозможен, так как, с точки зрения человека с мировоззрением П-Умвельта правильный, т.е. в первую очередь безопасный для человека и его сообщества цикл жизнедеятельности, всегда замкнут. Цикл деятельности был до и должен быть после всегда неизменным и неразрывным. Также линейное восприятие образа времени переопределило смыслы помимо «прошлое-будущее» таких категорий, как «начало-конец», «верх-низ» и др. Именно в это время в европейской цивилизации появились теоретические описания измерительных систем материальных объектов (например, Аристотель «Категории»). Таким образом, изменяя материальный мир вокруг, используя различные меры, у свободного индивида, воспринимающего время линейно, появлялись различные возможности собственного не predetermined развития.

Понимание различных не predetermined возможностей развития в будущем и отсутствие непрерывного и неизменного давления традиции дали людям право искать опору не в прошлом или настоящем, как это было десятки тысяч лет, а в неопределенном, но интуитивно воспринимаемом как однозначно лучшем (так как его можно корректировать по своему разумению), чем их прошлое, будущем. Другими словами, прошлое перестало играть критически важную роль при осмыслении происходящих вокруг событий линейно воспринимающего время человека. Это означало, что и «Я-деятельность» человека получила новые направления для реализации. Если в естественном П-Умвельте «Я-деятельность» *«каждого человека, воспринимающего время циклично, была строго регламентирована и контролируется мифологической тотальностью и ригидной традицией, то в новом мировоззрении человеку открылась возможность бесконечно усложнять существующие виды или создавать новые виды Я-деятельности»*⁸⁹. Главное, чтобы результат этой деятельности соответствовал новым целям развития человека и его сообщества.

При передаче знаний и опыта от предыдущего поколения последующему, значение мифов и ритуалов по-прежнему остается крайне важным, но следующим поколениям уже негласно передавалось право создавать то, чего не было у предыдущего поколения. Ведь любой текст, написанный учеником, осмысляющим

⁸⁹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 215.

полученные от учителя знания, уже являлся не predetermined и уникальным творческим актом, появление которого невозможно точно предсказать, так же, как невозможно точно предсказать уровень сезонных осадков или объем урожая будущего года. Другими словами, достаточно широкое применение письменности и линейное восприятие времени как течение великой реки времени из прошлого в неопределенное будущее надломили один из культурных столпов формирования мировоззрения людей из П-Умвельта — обучение новым знаниям по аналогии. При линейном восприятии времени наиболее способные ученики создавали свои направления знаний и становились уникальными Учителями. Классическими примерами подобных взаимоотношений между разными поколениями учителей и учеников эпохи смены восприятия времени были древнегреческие философские традиции. В них ученик вначале получал знания от учителя «по аналогии», а затем рационально оспаривал, а после и отрицал их, чтобы впоследствии создать свою уникальную философскую школу, которая на взгляд ученика была совершеннее традиции того учения, которому он обучался. Так был сформирован диалектический стиль мышления. Или древнеиндийские философские школы, с их многовековой традицией философских дебатов, которые впоследствии стали основой для философии дхармы (буддизма) (универсалистский формальный стиль мышления).

Активация линейного восприятия времени в сознании циклически воспринимающего время человека является парадоксом. Реальность традиционного, основанного на эмпирическом опыте, представления о мире как самотождественной замкнутой, циклично проявляющей себя целостности, сталкивается с не менее сильной реальностью нового рефлексивно-интуитивного осознания мира, как открытой множественности непредсказуемых решений, в основе которых лежит целерациональная деятельность человека. И избежать встречи в одном сознании двух видов восприятия времени читающему человеку невозможно. «В тот момент, когда читающий человек становится рефлексивным наблюдателем прочитываемого им содержания, его личное будущее, независимо от его желания, также обретает рационально-спекулятивную и не predetermined реальность. Иначе говоря, значение индивидуальных свойств сознания человека читающего, рефлексирующего над прочитанным, возрастает взрывным образом. Как было сказано выше, в этот момент изменяется структура личности «Я»{«Я-Тень»}. Так как, по нашему мнению, только **осознаваемое право** на самостоятельное изменение собственного будущего, совместно с развитой способностью к «открытой» самореференции,

а именно «рефлексивно-интуитивного переосмысления известных человеку мифов и ритуалов, исторических событий, теоретических и практических знаний, да и вообще, любого материального или идеального предмета, которого касается разум рефлексивно читающего человека, дает ему возможность выделить несоответствия в сущностном ядре исследуемого явления: для того, чтобы впоследствии, методом проб и ошибок, стремиться создать новые, более совершенные и востребованные связи и технологии в уже существующих явлениях.

Таким образом, в обществах, где произошла активация линейного восприятия времени, родились новые социальные институты учителей⁹⁰, тех, кто учил мышлению и поиску несоответствий в существующем порядке вещей. С тех пор, вот уже более 2500 лет, в разных человеческих сообществах можно наблюдать непрерывное противостояние между мировоззрениями из разных Умвельтов — противостояние между теми, кто защищает свой неизменный образ циклического восприятия времени, и теми, кто воспринимает время линейно»⁹¹. И если в начале эпохи осевого времени письменность открыла перед людьми возможность освоения С-Умвельта — мировоззрения, ориентировавшего людей на активное развитие коммуникационных сетей между разными сообществами, что было очень выгодно для торговли и распространения различных религиозных учений, то через некоторое время борьба за технологическое военное превосходство над противниками окончательно видоизменила массовое предназначение письменности. С целью конструктивного технологического изменения существующих военных практик письменность являлась важным инструментарием для развертывания мировоззренческих представлений Т-Умвельта и вследствие этого стала одной из основных практик, реализованных в технологии письменности на папирусе, способствующей военному преимуществу Римской Империи вплоть до VIII века н.э.⁹²

Также именно письменность, запустив линейное восприятие времени у освоивших ее людей, открыла возможность сохранения истории непрерывного противостояния различных идей и концепций. Таким образом, благодаря письменности нам известно о том, как в Древней Греции был создан и широко использовался диалектический метод мышления. Письменность в первое тысячелетие нашей эры являлась основным инструментом борьбы эсхатологических

⁹⁰ в Греции это были софисты и философы, в Индии аскеты, в Китае отшельники и странствующие мыслители.

⁹¹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 216.

⁹² Маклюэн М. Война и мир в глобальной деревне / Маршалл Маклюэн, Квентин Фиорз; пер. с англ. И. Летберга. М.: Астрель, 2012. С. 30–31.

идей христианского монотеизма, в основе которых лежало линейное восприятие времени, с предыдущими религиозными концепциями (язычество всех видов, индийский монотеизм и др.), с доминантой циклического восприятия времени⁹³. *«Именно при помощи письменности был разработан схоластический стиль мышления первых отцов христианской церкви. А еще через тысячу лет в Европе, уже в борьбе нового естественно-научного мышления с христианством, был создан научный метод, ставший впоследствии единственным приемлемым способом универалистского формального мышления ученого, изучающего природу. И в современной техногенной цивилизации именно подобный, универсалистский метод научного мышления линейно воспринимающего время человека стал эталонным видом мышления людей с доминирующим мировоззрением Т-Умвельта»*⁹⁴.

«Сетевое (информационное) пространство-время»

«Возможность свободно моделировать вероятное будущее в сознании⁹⁵, а тем более, создавать его собственными руками, и обособленное отношение к природе вещей, выразившееся, особенно, на Европейском континенте в тотальном нигилизме и в непрерывном разрушении своего биотопа, посредством постоянно улучшающихся военных и инженерных технологий, привели к тому, что, начиная с эпохи Возрождения, европейская цивилизация втянулась в массовую социальную активность, назовем ее «рефлексивная игра», при которой «игроку», т.е. рефлексивно-мыслящему человеку, было необходимо как можно более реалистично трансформировать в своем сознании ожидаемое будущее»⁹⁶. Выигравшим в этой игре с будущим, рефлексивно-мыслящей публикой⁹⁷ (и только ей), признавался тот, кто смог не просто создать новую ветвь неизвестного будущего, но и повлиять своими идеями об этом будущем на коллективное сознание публики, тем самым, направив их желания в сторону реализации идей успешного «игрока» со временем. Одним из первых таких визионеров-победителей в игре с линейным временем был Леонардо да Винчи, за которым последовали утописты эпохи Возрождения, Томмазо Кампанелла и Мишень Монтень, а через пару столетий, уже во времена

⁹³ Буданов В. Г. Этика, эсхатология, синергетика // [Электронный ресурс] URL: <http://www.rinotel.ru/science/etic-eschatologia-synergetic.html> (дата обращения 31.05.2019).

⁹⁴ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 217.

⁹⁵ Как было сказано выше, только благодаря этому базовому свойству линейного времени и могли возникнуть все авраамические религии, в которых основное внимание верующего фиксируется на непрерывном ожидании ужасного для грешников и райском для праведников будущего. В циклическом восприятии времени все религии захватывают внимание верующих посредством концепции непрерывного перерождения души.

⁹⁶ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 218.

⁹⁷ читающей и критикующей через тексты.

Просвещения, эстафету игры с будущим приняли во Франции такие социалисты-утописты как Г. Б. де Мабли и Анри Сен-Симон, а со стороны немецкоязычной культуры главным визионером был, конечно же, Г. В. Ф. Гегель. Но, бесспорно, вторым после Леонардо в этой игре со временем стал немецкий философ-критик Карл Маркс, который так и постулировал, что *«задача философов — не столько объяснить преемственность между прошлым и будущим, сколько помочь сделать будущее отличным от прошлого»*⁹⁸.

*«После того как в 1858 году вышел в свет труд великого английского натуралиста Чарльза Дарвина «Происхождение видов путём естественного отбора, или Сохранение благоприятных рас в борьбе за жизнь», где он уже методологически обосновал научный метод эволюционного отбора, на основе которого любой рефлексивно-мыслящий человек мог делать свои умозаключения о природе эволюционных изменений, на первый план в игре со временем вышли уже не философы-утописты, педагоги-просветители или ученые-естествоиспытатели, а талантливые писатели-фантасты, породившие в своем богатом образном мышлении бесконечное количество различных вариантов будущего времени. И уже к концу XIX века, благодаря бурному развитию печатной промышленности и запросу рефлексивно-мыслящей публики на новые произведения в жанре фантастики, вся европейская цивилизация (включая, конечно, и США с Россией) была охвачена этой «игрой». Также выяснилось, что читающей и пишущей публике интересны не только альтернативные варианты будущего, но и альтернативные варианты прошлого, особенно, в свете постоянных открытий в области истории, археологии и антропологии, которые все более подтверждали метод эволюционного отбора Ч. Дарвина»*⁹⁹. А непрерывные, все более ужасные по своим последствиям войны первой половины XX века, сделали только сильнее желание принадлежащих к европейской цивилизации людей искать прибежище в совершенно новой для них виртуальной реальности *«ветвящегося времени»*¹⁰⁰ будущего или альтернативного прошлого с его *«непрестанным порождением нового»*¹⁰¹.

«Технологии, разработанные во время противостояния Англии и США «Третьему Рейху» — настоящей массовой галлюцинации, поглотившей одну из самых технологически развитых наций Европы, из-за отсутствия у обыч-

⁹⁸ Цит. по Рорти. Р. Философия и будущее / Пер. с англ. Т. Н. Благовой // Вопросы философии, 1994, № 6. С. 29–34.

⁹⁹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 219.

¹⁰⁰ Герасимова И. А. Рисуем время (О роли визуализации в учебном процессе) // Эпистемология и философия науки, 2007 г. №4. С. 225.

¹⁰¹ Гайденко П. П. Время. Длительность. Вечность. Издательство: М.: Прогресс-Традиция, 2006. С. 14.

ных немцев доступа к гуманистически ориентированному массовому образованию на протяжении более чем полувека, «заигравшейся» в многолетнюю ретроальтернативистскую «игру» под названием «Великая Германия и древнейшая арийская раса», позволили вначале создать электронно-вычислительную машину, способную к обработке большого числа различных числовых комбинаций, объем которых превышал все мыслимые возможности отдельного человеческого разума, а затем, уже в середине пятидесятих годов, создать компьютерный прототип органопроекции прообраза нейронной сети человеческого мозга (перцептрон), позволивший впоследствии развивать такое важное направление в информационных технологиях XXI века как Искусственный Интеллект¹⁰² (*Artificial Intellect*). Помимо этого, в конце шестидесятих годов XX века в США создается первая сетевая структура (*ARPAnet*), связавшая всего несколько компьютеров, но уже через двадцать лет непрерывного развития информационных технологий в Европе и США, приведшая к рождению всемирной компьютерной сети (*WWW*). А постоянно растущая экономическая выгода, получаемая от любого вида товара, так или иначе касающегося информационных технологий, привели к тому, что уже через пятьдесят лет после появления первых компьютеров весь мир стал одной большой информационной сетью¹⁰³. И человечество, подготовленное пятью столетиями христианско-детерминированного новоевропейского философского переосмысления своего будущего фантастическими и утопическими текстами и, конечно же, выдающимися технологическими открытиями XX века, вступило в новую Информационную Эпоху¹⁰⁴, в которой под воздействием информационных технологий в течение каких-то тридцати лет стали проявляться мировоззренческие установки нового кибернетического С-Умвельта, фактически сформировавшегося «внутри» жизненного мира Т-Умвельта. И у начинающих осваивать его акторов происходит изменение восприятия времени. Линейное восприятие времени Т-Умвельта расщепляется в сознании человека и становится сетевым или информационным восприятием пространства-времени С-Умвельта, созданного внутри Т-Умвельта.

«Появившись как социальный феномен лишь в начале XXI века, сетевое

¹⁰² В русском языке понятие «искусственный интеллект» не является корректным переводом англоязычного термина «*Artificial Intellect*». В английском языке слово «*intellect*» в зависимости от контекста переводится как «исследование», «рассчитывание», «разведывание». Другими словами, на наш взгляд, термин «*Artificial Intellect*», корректно переводить как «искусственный вычислитель» или «искусственный решатель».

¹⁰³ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 218-219.

¹⁰⁴ Davidson, Cathy N. The future of learning institutions in a digital age / Cathy N. Davidson and David Theo Goldberg ; with the assistance of Zoë Marie Jones, MIT, 2009. P. 19–20.

восприятие пространства и времени очень быстро стало захватывать сознание людей Т-Умвельта, имеющих доступ к цифровым технологиям и непрерывный выход в сеть Интернет. Этот процесс затронул как воспитанных в обществе с традиционным укладом, в котором Т-Умвельт европейской цивилизации только разворачивает свое влияние на людей, так и воспитанных в сложной действительности научно-фантастических или альтернативно-исторических произведений и прорывных технологических открытий Т-Умвельта. Причем, вопрос, активировать или нет сетевое восприятие пространства-времени у современников цифровой эпохи, вряд ли стоит. Мы предполагаем, что этот парадоксальный переход восприятия является неизбежным. Ибо, если у человека, активно использующего информационные технологии в своей повседневной жизни, все еще активировано в сознании циклическое или линейное (пусть даже в его «ветвящейся» вариации) восприятие времени, мировая информационная сеть (являющаяся пространством, в котором разворачивается новый, технологически детерминированный, С-Умвельт) его просто «раздавит» немислимым объемом и силой потока информации, непрерывно поступающей в сознание такого человека¹⁰⁵ из всех цифровых источников информации, в ареале воздействия которых существует такой человек»¹⁰⁶.

Проводниками такой цифровой тоталитарности С-Умвельта являются все современные медиа. Это и цифровое телевидение, включающее пропаганду государственной и религиозной идеологий, противоречащие друг-другу информационно-аналитические каналы, навязывающие своему потребителю принятие фейк-ньюз и постправды за искомую истину, различные телевизионные художественные каналы, научно-развлекательные проекты, детские, подростковые и каналы только для взрослых, в которых представлены всевозможные сексуальные перверсии, которые только может пожелать требовательный и, естественно, платежеспособный клиент. Это и непосредственно сеть Интернет, доступ к которой современный человек имеет круглосуточно через свои цифровые коммуникаторы-смартфоны. И если телевидение, как заметил канадский культуролог Маршалл Маклюэн (Marshall McLuhan) «...не может работать в качестве фона. Оно вас захватывает. Вы должны быть вместе с ним»¹⁰⁷, т.е. оно является неким метафорическим «тараном сознания» грядущей цифровой тоталитарности киб-

¹⁰⁵ главная проблема современного человечества, а именно «проблема потери смыслов» и самое распространенное психическое заболевание - депрессия, как раз демонстрируют наблюдателю сложности то, как сеть и сетевое время воздействуют на людей, которые живут в других временных измерениях.

¹⁰⁶ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 219.

¹⁰⁷ Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. С. 357.

ернетического С-Умвельта, устоять перед которым не может ни одно, даже самое развитое сознание (через несколько месяцев непрерывного просмотра программ современного цифрового телевидения человек банально теряет способность к критической обработке информации), то непрерывный доступ к сети Интернет и бесконечное, как полезное, так и просто развлекательное программное обеспечение, к которому имеет доступ человек, создание и внедрение которых происходит под воздействием обратной связи от их пользователей, окончательно вовлекает людей в виртуальные миры сетевой бессубъектной коммуникации С-Умвельта, делая людей зависимыми от непрерывно поступающего потока информации, сгенерированного программными алгоритмами под наши потенциальные и реальные запросы.

Как же происходит в сознании человека переход к активации сетевого/информационного восприятия пространства-времени кибернетического С-Умвельта? Во-первых, мы предполагаем, что человек с сетевым восприятием пространства и времени начинает жить в другом пространстве мер. Ведь что такое по своей сути сеть? *«Сеть — это непрерывно формирующаяся несистемно организованная (гетерархичная) целостность, состоящая из взаимодействующих (обменивающихся, в первую очередь, информацией) элементов (узлов), которые в потенциале обладают следующими возможностями: выполнения нескольких ролей или нескольких функциональных значений в определенные моменты времени, и свободным выходом из сети, не причиняя вреда для ее жизнедеятельности (коалиционный способ взаимодействия)»*¹⁰⁸. Сеть, в том числе информационная сеть кибернетического С-Умвельта, создается на основе различных принципов. Самым распространенным в современной техно-научно-исследовательской деятельности (но не в других видах сетевых отношений) является принцип «Мета-Идеи». Фактически, «Мета-Идея» — это определенная цель, ради достижения которой и происходит формирование первичной сетевой целостности. Какая же «Мета-Идея» была у создателей сети Интернет, осмысляющих свой жизненный мир в системе координат доминирующего Т-Умвельта? Мы считаем, что такой «Мета-Идеей» была идея равноправного доступа всех акторов сети к данным. Главному и, при наличии доступа к сети, бесконечному ресурсу новой цифровой эпохи.

Данные из сети формируют непрерывный поток информации различного содержания, поступающей к пользователю из цифровых устройств передачи

¹⁰⁸ Метелёва Е. Р. Разработка теоретико-методологических положений сетевого подхода // Известия ИГЭА, 2008. №3(59). С. 69–72.

данных. Это означает, что на основе определенной технологии, предоставляющей возможность неограниченного доступа к абсолютно любому виду информации, являющейся основой для любой деятельности в пространстве сети (Интернет, как один из примеров такой технологии), все элементы (акторы) подобного специфического вида взаимодействия, становятся связаны между собой определенными сетевыми отношениями, предоставляющими им возможность *не учи-и информационно-цифровой процесс получения, обработки и использования новой информации без «цензурирования» более статусными представителями общества, т.е. вне системы воспитания, совершенно изменяет восприятие человеком как самого себя, так и окружающей его действительности»*¹⁰⁹.

Мы предполагаем, что становясь активным актором сетевого взаимодействия, человек начинает использовать стимул-реакционный (псевдо-циклический) способ временного отсчета, реструктурированный сетью, в основе которого лежит доминанта эктофункций «Чувство» и «Ощущение», принятая в мировоззренческой установке человекомерного П-Умвельта, но наложенная на бессознательное интуитивно-развитое восприятие альтернативных возможностей развития будущего (доминанты эктофункций «Интуиция» и «Мышление»), которые были актуализированы и интегрированы в мировоззренческую карту человечества базовыми конструктами Т-Умвельта. *«Под началом любого события подразумевается фиксация впервые поступившего в сознание человека сигнала, отождествляемого сознанием с образом ожидаемого в будущем события (нет сигнала — нет «начала»), а окончанием события также является информационный импульс, соответствующий состоянию окончания события. Причем, поскольку человек сетевого пространства-времени уже сегодня живет в супер-перегруженном информацией мире, то для того, чтобы отстраниться от негативного воздействия информационного «белого шума», в его действительности нивелировано чувство ожидания начала и окончания того или иного действия или события посредством «дрейфующего» или рассеянного внимания в «...потенциальном горизонте... «пассивной» предварительной данности (Vorgegebenheit)»*¹¹⁰ *сети Интернет в промежутках между поступающими в сознание человека сигналами»*¹¹¹. Подобное состояние характерно для сознания человека, воспринимающего время циклично и находящегося в анабиозе рефлексии негативного цикла, взаимодействующего с объективной реальностью посредством

¹⁰⁹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 216.

¹¹⁰ Гайденок П. П. Время. Длительность. Вечность. Издательство: М.: Прогресс-Традиция, 2006. С. 365.

¹¹¹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 217.

чувственно-эмпатического («Чувство»-«Ощущение») мира своего «Я», когда эктофункции «Ощущение» и «Чувство» управляют сознанием человека, а сигналы, поступающие от эктофункций «Мышления» и «Интуиции» вытесняются в «Тень».

*«Также как и человек, воспринимающий время циклически, человек сетевого пространства-времени живет в двухразных состояниях, а именно: «благоприятный цикл — неблагоприятный цикл» циклического времени можно отождествить с состоянием «есть ожидаемый сигнал от сети — нет сигнала от сети» в реальности сетевого пространства-времени. Это приводит человека и общество сетевого времени, также как и людей из циклического времени, к единственно для них значимому существованию в чувственно-наглядной реальности момента времени «здесь-и-теперь». Разница только в том, что при прохождении неблагоприятного цикла в циклическом восприятии времени сознание человека вынуждено «замирать» или «дрейфовать», стремясь не производить при этом никаких энергозатратных действий, а в реальности сетевого пространства-времени при «ожидании следующего активирующего сигнала» сознание человека просто переключает внимание с одного информационного потока на другой или само становится информационным сигналом (узлом сети), генерируя данные для других участников сети и «дрейфуя» в безвременьи океана информации *Vorgegebenheit* сети Интернет между этими двумя видами активности сознания»¹¹².*

Постоянная смена направленности информационных потоков, поступающих в и от сознания человека информационной эпохи, получила название «клиповая реальность». Именно «клиповая реальность» в виде непрерывно сменяющейся череды краткосрочных значимых сигналов-запросов, в разной степени воздействующих на сознание человека и на активность сетевого общества, является единоличным властителем сознательной деятельности каждого человека сетевого пространства-времени кибернетического С-Умвельта. До некоторой степени эта технология характерна для цифрового общества, погруженного в С-Умвельт в целом.

Если наши рассуждения хоть сколько-то верны, мы можем наблюдать процесс поглощения в структуре личности «Я»{«ЭГО-Тень»} «ЭГО» человека его «Тенью», поскольку, как постулировал Юнг, именно «Теневая» часть личности является «воротами» для входа в «пассивную предварительную данность» как индивидуального, так и коллективного бессознательного. Другими словами, парадокс перехода из мировоззренческой позиции рефлексивного наблюдателя

¹¹² Там же, С. 217–218.

«Я» Т-Умвельта с его развитыми технологиями мышления в позицию «наблюдения за наблюдателем» своего «Я» из «Тени» как предварительной данности бессознательного, заключается в том, что эктофункция «Интуиция» человека, воспринимающего пространство-время сетевым образом, становится «кормчим» в океане хаотичных мыслеформ бессознательных образов, непрерывно поступающих из цифровой реальности и, для сохранения целостности сознания человека, вытесненных в «Тень». Короче говоря, без развитой интуиции, принимающей, а не избегающей встречи с хаосом образов бессознательного, проявленных в пространстве виртуального сетевого взаимодействия кибернетического С-Умвельта, сознание человека с другим восприятием времени непрерывно будет пытаться либо перейти в позицию нерелексивного пассивного сознания, либо при помощи постоянных усилий пытаться удерживать свое сознание в позиции релексивного наблюдателя Т-Умвельта, блокируя перманентное давление «Теневой» структуры психики. И в том, и в другом случае целостная структура «Я»/«Я-деятельности» человека, скорее всего, будет разрушена бесконечным потоком данных из сети.

§1.4. Цифровой квази-Другой как новая практика коммуникации в мирах техно и виртуальных Умвельтов

В этом разделе мы, преимущественно, следуем нашей работе «Актуальные проблемы массового, дополнительного и опережающего образования в цифровую эпоху»¹¹³. Тенденции последних лет показывают, что *«технологии развиваются, в том числе, и по направлению замещения эктофункции «Интуиция» человека, делая возможным практически бесконфликтное бытие человека с этой неразвитой эктофункцией психики в виртуальной реальности сетевого пространственно-временного восприятия кибернетического С-Умвельта. Под воздействием цифровых технологий, все более глубоко проникающих в практику человеческой активности, происходит неизбежная глобальная трансформация внутрисетевых коммуникационных возможностей современника цифровой эпохи»*¹¹⁴. Так же и общение между индивидами в своих высших формах, как *«обмен деятельностью,*

¹¹³ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и опережающего образования в цифровую эпоху // Socio Time / Социальное время, 2019. № 1(17). С. 56–68.

¹¹⁴ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 58.

*опытом»*¹¹⁵, все больше становится зависимым от формируемой той или иной цифровой технологией высококачественной имитации «коммуникативной рациональности»¹¹⁶.

Подобная зависимость от перманентного присутствия в общении искусственно созданной качественной имитации цифровой коммуникативной квази-рациональности уже сегодня легко наблюдаема во взаимодействии, как между отдельными людьми, так и между различными социальными группами. *«Начиная от самых малых, таких как семья, в которой все ее члены являются приверженцами одного бренда средств коммуникации и используют в общении между собой лишь определенные приложения, «дружественные» их любимому бренду, и заканчивая глобальными межгосударственными конгломератами, участвующими в гибридных войнах или крупных экономических сделках с использованием данных и информации, прошедших верификацию суперсложными алгоритмами передовых цифровых технологий»*¹¹⁷.

С точки зрения нейронаук, общение и, следовательно, активная рационально-творческая коммуникация являются на данный момент самым последним результатом эволюционного развития целого комплекса различных функций головного мозга человека¹¹⁸. *«Ученые назвали этот комплекс, отвечающий за «окончательное очеловечивание» представителей вида Homo Sapiens высшими когнитивными функциями, включающими в себя, в том числе, речь, праксис, долговременную память. И чем отчетливее и активнее, при помощи непрерывно развивающихся цифровых технологий, будет происходить органопроективная экстериоризация высших когнитивных функций человеческого мозга, посредством их техно-социальной объективации (назовем этот постоянно совершенствующийся высокотехнологичный комплекс цифровой квази-Другой), тем будет сильнее влечение передать «цифровому квази-Другому», как все более активному участнику всех социальных коммуникативных актов, право конструировать новые квази-рациональные смыслы и ценности социального взаимодействия при освоении людьми жизненного мира кибернетического С-Умвельта»*¹¹⁹. То есть, «поступить также как до этого и с другими инженерно-техническими новациями, являвшимися

¹¹⁵ Касавин И. Т. Вопрос о первичности // Коммуникативная рациональность: эпистемологический подход. М.: ИФРАН, 2009. С. 32–37.

¹¹⁶ Habermas J. The Theory of Communicative Action Vol. 1 - Beacon Press, 1984. P. 465.

¹¹⁷ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 59

¹¹⁸ Merlin D. Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition, Harvard University Press, 1991.

¹¹⁹ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 59

вынесенными органопроекциями человеческого организма. И самый очевидный вывод оказывается в том, что данный процесс отказа от личной свободы рационально осмыслять себя и социальную действительность, находясь «внутри» жизненного мира С-Умвельта цифровой эпохи, для многих людей выглядит вполне обоснованным»¹²⁰.

Зачем человеку цифровой эпохи с плохо развитой эктофункцией «Интуиция», привыкшему в течение всей жизни неререфлексивно получать и передавать колоссальные объемы данных, будет нужна хорошо развитая способность конструирования *«предметно-смыслового континуума, общего для данных субъектов языка коммуникации (способность формировать «общий язык» с другими участниками коммуникации)»¹²¹*, когда эту способность сможет в приемлемом виде воспроизвести уже достаточно развитый «цифровой квази-Другой», являющийся, по сути, голосом сознания в мире кибернетического С-Умвельта? Мы уверены, что уже буквально через несколько лет «цифровой квази-Другой» сделает это быстрее и качественнее, чем даже самые талантливые люди, в совершенстве освоившие Т-Умвельт.

В отличие от людей, *«цифровой квази-Другой в потенциале получит возможность мгновенного доступа ко всей информации, необходимой для анализа сложным алгоритмом эффективной синхронизации взаимодействия, касающейся всех участников конкретного общения. А такие алгоритмы постоянно создаются и совершенствуются уже не первое десятилетие. Тем более что «память» человека, а точнее все зафиксированные на фото и видео данные из жизни человека, уже второе десятилетие в режиме здесь-и-сейчас супер успешно переносятся в облачное хранение данных посредством социальных сетей и мобильных приложений, предназначенных для обмена личной информацией»¹²²*. Таким образом формируется практически бесконечный массив Big Data, доступный для оперативного анализа различными аналитическими алгоритмами. Праксис в «цифровом квази-Другом» проявляется при анализе и решениях постоянно усложняющихся задач через все более целенаправленную и результативную деятельность непрерывно совершенствующегося Искусственного Интеллекта (AI). А достаточно развитая речь уже сегодня вполне доступна виртуальным помощникам, таким как Siri или Алекса американских компаний Apple и Amazon, или Алиса, созданной российской

¹²⁰ Там же..

¹²¹ Касавин И. Т. Вопрос о первичности // Коммуникативная рациональность: эпистемологический подход М.: ИФРАН, 2009. С. 32–37.

¹²² Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 59

компанией Яндекс. Эти программы являются де-факто предтечами, голосами из мира будущего кибернетического С-Умвельта, в котором «цифровой квази-Другой» будет являться неотъемлемой составляющей повседневной коммуникации людей и Сети. Уже сегодня некоторые обладатели этих устройств рассказывают невероятные еще каких-то пять лет назад истории о том, как повлияло на их жизнь появление «цифровых помощников»^{123, 124}.

Таким образом, в устойчивую картину мира С-Умвельта современного человека, активно участвующего в глобальной коммуникации, постепенно внедряется естественное присутствие проводника псевдо «объективной рациональности» — «цифрового квази-Другого», *«обладающего устраивающей большинство участников общения процессной властью формировать контекстную и операционную квази-рациональность внутри многоуровневого виртуального пространства цифровой коммуникации кибернетического С-Умвельта. Скорее всего, уже в совсем недалеком будущем «цифровой квази-Другой» естественным образом станет объективированной высокотехнологичной цифровой псевдо-реальностью каждого жителя планеты, включенного посредством глобальной сети в межакторную коммуникацию. А те, кто не будет включен в такой вид коммуникации, скорее всего, будут видеть в подобных цифровых технологиях тотальное зло»*¹²⁵. Вполне уместно сравнить будущего «цифрового квази-Другого» с арендтовским «Nomofaber». Который был создан, чтобы *«сделать мир прекраснее или удобнее»*¹²⁶, но с которым люди, *«либо борются, либо терпят возле себя, как Гефеста, но относятся к нему как к полубурлескному персонажу»*¹²⁷.

Другим проявлением развития новых коммуникационных возможностей цифровой эпохи является неосознаваемое желание обладающего этими возможностями человека как можно дольше пребывать в таком «чудесном настоящем», где все идеальные отношения между акторами межличностной коммуникации существуют благодаря помощи и подсказкам «цифрового квази-Другого». *«Реализуется это желание стабилизации «зоны эмоционально-физиологического комфорта» через стремление по возможности не быть участником каких-либо*

¹²³ «19 of the Creepiest Things Alexa Has Ever Said or Done» // [Электронный ресурс] URL: <http://tiphero.com/creepiest-things-alexa-has-done/> (дата обращения 01.05.2019).

¹²⁴ Bronson B. These Are The Five Most Disturbing Responses Siri Has To Certain Questions // [Электронный ресурс] URL: <http://www.sickchirpse.com/most-disturbing-siri-responses/> (дата обращения 01.05.2019).

¹²⁵ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 60

¹²⁶ Арндт Х. VitaActiva, или О деятельной жизни / Ханна Арндт; пер. с нем. и англ. В. В. Бибихина. 2-е изд., испр. и доп. М.: Ад Маргинем Пресс, 2017. С. 262.

¹²⁷ Юнгер Ф. Совершенство техники. Машина и собственность / пер. с нем. И. П. Стребловой. СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2002. С. 243.

неожиданных изменений, которые могут привести «идеальную» жизнь зависимого от «коммуникативной квази-рациональности» «цифрового квази-Другого» человека к непредсказуемому результату от межличностного общения. Индивидуальная безопасность и социальный комфорт — вот главные требования, которые будут предъявляться человеком»¹²⁸, успешно интегрированным в глобальную цифровую коммуникацию кибернетического С-Умвельта. А с неизбежным расширением коммуникационных возможностей, которые будут происходить на протяжении XXI века, этот запрос «большинства» будет только усиливаться. И, как хорошо известно — чем сильнее спрос, тем дороже предложение. Мы предполагаем, что ценой такого «запроса на комфорт и безопасность» уже в ближайшем будущем будет являться полная потеря приватности внутри кибернетического С-Умвельта, наличием которой сегодня так гордится Европейская цивилизация Т-Умвельта. Право на тайну личной жизни, которое по определению предполагает высокую степень неопределенности для любого стороннего актора, будь то человек, коммерческая организация или государственные структуры, скорее всего, будет легко обмениваться на «уникальные возможности», предоставляемые технологически развитой «квази-рациональностью» цифровой эпохи кибернетического С-Умвельта. *«Начиная с предоставления индивидуальной полной автоматизации процесса взаимодействия с внешними коммерческими и государственными акторами, в том числе и в процессе электорального выбора в различные государственные органы своих представителей и заканчивая управлением траекториями отдыха, развлечений и обучения».*¹²⁹

*«При развитии такого сценария в обществе цифровой «квази-рациональности» кибернетического С-Умвельта, вероятнее всего произойдет смена основных принципов взаимодействия между социальными акторами, создающими подобные возможности для людей. На наш взгляд, государства, не сумевшие создать технологические продукты, которые способны конкурировать за потребителя с успешными частными компаниями, не смогут удержать потребителя в подчиненной позиции. Власть, в восприятии потребителя, постепенно будет переходить к тем структурам, которые обеспечивают максимально широкий доступ и супер надежный контроль всего массива данных, ежесекундно генерируемого в цифровой реальности человеком»*¹³⁰. Иначе говоря, *«чем более будет развита и защищена сеть*

¹²⁸ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 219.

¹²⁹ Там же.

¹³⁰ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 58.

обмена информацией внутри группы, являющейся уникальным актором-создателем алгоритмического пространства цифрового взаимодействия»¹³¹ С-Умвельта, тем больше преимуществ и, соответственно, возможностей будет открываться перед таким актором-создателем. В первую очередь возможность увеличения процессной власти в пространстве социальной коммуникации кибернетического С-Умвельта. И чем больше процессной власти будет захватывать актор-создатель, тем, естественно, выше будет его статус в глобальной социальной иерархии XXI века. А чем выше статус, тем больше к нему неосознаваемого доверия, уже граничащего со слепой верой. Можно вспомнить феномен почти религиозного экстаза перед новыми релизами продукции компании Apple и чуть ли не идолопоклонства сотен миллионов людей — «apple-fan's» — перед ее создателем, Стивом Джобсом.

Государства, созданные коллективным усилием людей с мировоззрением Т-Умвельта, теряя процессную власть, безусловно, будут стремиться как можно активнее входить в этот новый для них формат взаимодействия между разными социальными акторами, существующими в мировоззрении кибернетического С-Умвельта. *«Но до тех пор, пока в таких государствах не произойдет мировоззренческий перелом у их системных акторов (политиков, чиновников, бюрократов и других выгодоприобретателей), конкуренцию за доверие людей, живущих в сетевом пространственно-временном восприятии С-Умвельта, будут выигрывать либо высокотехнологичные корпорации с их принципом — «мы знаем все о ваших вкусах и готовы предложить вам еще больше удовольствий» (алгоритмы слежения за активностью пользователя, как в сети, так и через микрофоны и видеокамеры вне сети), либо, наоборот, создатели различных цифровых технологий, обеспечивающих участников цифрового сетевого взаимодействия супер-зашифрованными каналами коммуникации и обменом ресурсами (Darknet, криптовалюты, технологии блокчейн и др.)»*¹³².

Мы уверены, что XXI век станет веком перманентной борьбы за доверие потребителя к все более усложняющейся технологии цифровой коммуникативной квази-рациональности, которая, по сути, будет являться заменой двух эктофункций психики «Мышления» и «Интуиции». И эта борьба, как можно догадаться, будет вестись, а, на самом деле, уже непрерывно ведется последние тридцать лет, начиная с самых первых месяцев жизни человека. То есть, почти каждый индивид XXI века практически с первых дней своей жизни уже сегодня

¹³¹ Там же.

¹³² Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 59.

погружается в пространство непрерывного перебора экспоненциально растущей информационно-технологической сложности кибернетического С-Умвельта, псевдо-рационализирующей на основе сложных алгоритмов межличностное коммуникационное пространство человека. *«Мы считаем, что наличие ежедневной социальной практике, как детей, так и взрослых, постоянно совершенствующихся средств цифровой коммуникации, позволяющих практически полностью игнорировать пространственно-временные аспекты традиционно нормированной обыденной жизни, другими словами, у таких людей не происходит полноценная активация эктофункции «Мышление», является главным фактором технологической трансформации субъективного восприятия видов времени с циклического или линейного, естественного для современного человека, в совершенно новое сетевое восприятие пространства-времени. А восприятие пространства-времени сетевым образом, в свою очередь, не дает возможности сознанию человека с неразвитыми эктофункциями «Мышления» и «Интуиции» активизировать механизмы психики, ответственные за запуск процесса рефлексии, полностью доверяясь в этот момент используемой им технологии коммуникативной квази-рациональности»*¹³³. Тем самым, под воздействием цифровой квази-рациональной реальности, у ребенка в первую очередь, но также и у любого взрослого, вовлеченного в подобную повседневную практику, перестраивается вся сеть коммуникаций с внешним миром¹³⁴.

Мы предполагаем, что в XXI веке восприятие большинства людей, использующих в повседневной практике цифровые гаджеты, будет безальтернативно «перекодировано» уже в первые годы их жизни таким образом, чтобы эти люди уже не могли воспринимать свою действительность вне мира цифровой коммуникативной квази-рациональности кибернетического С-Умвельта.

¹³³ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 218.

¹³⁴ Bruce-Lockhart A. Here are 5 ways digital technology is changing childhood // World Economic Forum, 2018 [Электронный ресурс] URL: <https://www.weforum.org/agenda/2018/07/digital-technology-changing-childhood-smartphone/> (дата обращения 20.10.2018).

§1.5. Наблюдатель сложности сетевой коммуникации в цифровой реальности техно Умвельта

Как уже было описано выше, *«важным отличием сетевого восприятия пространства-времени в мировоззрении кибернетического С-Умвельта от двух предыдущих является обособление сознания индивида от чувственно-ощущаемого пространственного восприятия реальности. Сохранившему способность использовать эктофункцию «Интуиции» рефлексивно-мыслящему человеку сетевого восприятия пространства-времени, вероятнее всего, будет важно не то направление, откуда пришел интересующий его информационный импульс-сообщение»*¹³⁵ (будь то данные или информационный поток), воспринимающийся человеком как ответ из сети на его запрос и переключающий внимание в моменте «здесь-и-теперь» из пассивного полусознанного дрейфа в безвременьи информационного океана сети в активное состояние, а важными будут его непротиворечивость, достоверность, полнота, актуальность, и ценность информации, которая может содержаться в этом сигнале. А также соответствие сигнала с тем объемом данных, что человек или сообщество использует в момент времени «здесь-и-теперь»¹³⁶. Другими словами, *«человек и сообщество акторов сетевого взаимодействия, воспринимающих сетевым образом пространство-время, обладающих сверх развитой эктофункцией «Интуиция» и «Мышление», которые позволяют им увеличивать объем личностного знания, для наиболее эффективной информационной коммуникации в сетевой реальности кибернетического С-Умвельта, непрерывно ищут возможность установления взаимного доверия с другими акторами. Межакторный консенсус, в основе которого лежит взаимное доверие при работе с информацией, будет являться другой Мета-Идеей, формирующей второй уровень устойчивой целостности сети взаимодействия высокоразвитых акторов, осваивающих С-Умвельт. Взаимное доверие равноправных акторов сети в том числе открывает возможность реализации первой Мета-Идеи, а именно: максимально открытого равноправного доступа и передачи востребованной информации»*¹³⁷, являющейся главным и самым ценным ресурсом общества с мировоззрением С-Умвельта. Доверие к Другим как рефлексивный акт невозможен

¹³⁵ см. Глава 1. § 1.3

¹³⁶ Вспомните слова Монтеня, описывающие противоположное явление в обществе предыдущих столетий — «Обычно я вижу, что, когда люди сталкиваются с фактами, их больше занимает происхождение этих фактов, чем их суть».

¹³⁷ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 219

без наблюдения за Другими. А непрерывно увеличивающаяся сеть «доверенных» Других приводит к тому, что наблюдатель сети, для того, чтобы сохранять свою принадлежность к сети, сам вынужден непрерывно усложняться и проводить наблюдения и собственных изменений¹³⁸.

Маршал Маклюэн ввел в научный дискурс очень точное словосочетание, описывающее феномен таких отношений в сети. Он назвал грядущую цифровую эпоху со сверхбыстрой, сжатой в пространстве-времени продуктивной коммуникацией «глобальной деревней»¹³⁹. Для нас важно то, что осталось за рамками работы Маклюэна, но неявно обозначено в его работах на эту тему. «Глобальная деревня» невозможна без доверия «жителей» ее населяющих друг к другу. А доверие, как известно, является основой для восприятия субъектности Другого. Поэтому мы назовем подобное взаимодействие при эффективной виртуальной сетевой межакторной коммуникации *субъект-субъектным (S-S) отношением с реальностью сетевых акторов кибернетического С-Умвельта*. Поскольку, ища доверия друг друга, каждый актер, живущий в реальности сетевого восприятия пространства-времени, человек ли это или сообщества людей, негласно признают равноценность друг друга в сети отношений, как необходимое условие для начала взаимообмена информацией и данными в сети.

Но, так как каждый актер способен уникально обрабатывать поступающую к нему информацию, т.е. сетевые акторы априори не равнозначны между собой по содержанию обрабатываемых и передаваемых ими информационных сообщений, все акторы, участвующие в доверительной обработке информационных сигналов в своей сети, имеют возможность непрерывно анализировать качество поступаемых к ним и от них информационных сигналов. Другими словами, у них потенциально открывается возможность не просто к увеличению объема личностного знания, но и к выходу в позицию наблюдателя сложности в своей сети, как самоорганизующейся, человекомерной, наделенной особым видом коллективного сознания, системы¹⁴⁰.

Надо понимать, что доступ к такому доверительному виду сетевого взаимодействия между актерами С-Умвельта будет естественным образом ограничен неспособностью большинства современников цифровой эпохи пользоваться

¹³⁸ Аришинов В. И., Свирский Я. И. Сложностный мир и его наблюдатель. Часть вторая. // Философия науки и техники, 2016. Т. 21. № 1. С. 78–91.

¹³⁹ Маклюэн М. Война и мир в глобальной деревне / Маршалл Маклюэн, Квентин Фиорэ; пер. с англ. И. Летберга. М.: Астрель, 2012, 219 с.

¹⁴⁰ Аришинов В. И., Свирский Я. И. Рекурсивный субъект в моделях вселенной: В. Лефевр, Г. Бэйтсон, Э. Морен // Рефлексивные процессы и управление, № 1-2. М., 2010 г. С. 33–49.

своими базовыми психическими эктофункциями «Мышления» и «Интуиции», поскольку они будут атрофированы замещением их технологиями коммуникации, предоставляемыми «цифровым квази-Другим». Можно предположить, что такое видимое различие по способностям приведет к естественному разделению людей в сети, что, соответственно, создаст условия для формирования новой сетевой «элиты» кибернетического С-Умвельта, в которую будут входить люди с высокоразвитыми эктофункциями «Мышления» и «Интуиции» и имеющие доступ к технологиям управления цифровым квази-Другим.

Если даже человеку или сообществу удастся стать актором подобной высокоразвитой сети S-S взаимодействия, которая, как мы убеждены, будет являться эталоном мировоззрения кибернетического С-Умвельта, *«удержаться в ней без наличия у человека или сообщества устойчивой культуры подобных взаимоотношений в практике повседневной жизнедеятельности будет практически невозможно»*¹⁴¹. Иначе говоря, участие в сложном сетевом гетерогенном взаимодействии С-Умвельта всегда ограничивает невежество и невоспитанность, претендующего на подобное взаимовыгодное участие актора. В случае же, если право на субъектность нарушается, т.е. кто-либо из взаимодействующих сетевых акторов, участвуя в равноправном внутрисетевом взаимодействии, в основе которого лежат две Мета-Идеи: равного доступа к никем и ничем неограниченному потоку информации и доверие между акторами сети, — явно или неявно переходит к достижению односторонней материальной выгоды, которая реализуется в пространстве S-O отношений с элитарной сетью С-Умвельта, — то такой актер неизбежно будет лишаться всех ценных входящих информационных потоков. Сеть очень быстро начнет перестраиваться и «вытолкнет» из пространства своей коммуникации актора-пользователя через перенаправление информационных каналов к другим узлам-акторам. Таким образом, при помощи безакцептного блокирования доступа к информации, актер, перешедший в S-O взаимодействие с сетью с мировоззрением С-Умвельта, рискует обнаружить себя в моносубъектном Mono(S) пространстве квази П-Умвельта. Т. е. окажется отрезанным от равноценного взаимодействия с другими акторами сети, но при этом будет непрерывно атакован исходящим от окружающего его мира вне-«Я»/«Я-деятельности» «белым шумом». «Белый шум» кибернетического С-Умвельта — это бесконечный поток данных, хаотично генерируемый «глобальной деревней» сетевого общества С-Умвельта.

¹⁴¹ Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время..., С. 219

Выводы первой главы

В первой главе был рассмотрен феномен усложнения идентичности современного человека посредством непрерывного расширения объема личностного знания. Было показано, что современный человек, являющийся активным актором сетевого взаимодействия, является наблюдателем сложности. Был сделан вывод, что наблюдатель сложности это актор сетевой коммуникации, обладающий личностным знанием, которое формируется у любого современного индивида или сообщества, находящегося в сложной сетевой межакторной коммуникации, характерной для цифровой эпохи. Было сделано предположение, что современный активный пользователь цифровых коммуникационных устройств как минимум на начальном этапе личностного осваивания пространства сетевой коммуникации становится в позицию классического ученого-исследователя, стремящегося постигнуть тайны природы. Такой феномен формирует у активного пользователя сети эффект роста квази-самоактуализации, что создает условия для его перехода к наблюдателю сложности второго порядка, а именно, человек становится способен к рефлексивному анализу своего «Я», которое в данный момент времени способно к рефлексивному наблюдению за поведением своих различных идентичностей, действующих независимо друг от друга, соотносясь с логикой развития определенного пространства коммуникаций в сети. И именно такой переход является условием для ускорения социальных изменений в обществе цифровой эпохи. При анализе проблемы потери будущими поколениями эмоционально-эмпатической связи, управляющей живой коммуникацией между людьми, были сделаны обобщающие выводы о том, что с подобными вызовами человечество сталкивается впервые за всю историю своего существования.

Для того чтобы выделить доминирующие процессы, которые, по нашему мнению, будут управлять обществом цифровой эпохи, в контекст работы были введены несколько важных концепций, связав которые в одно смысловое поле, мы постарались показать тенденции смены представлений и мировоззрения человеческой цивилизации за последние несколько тысяч лет. Во-первых, была рассмотрена концепция «Умвельт» Якоба Иксюля, являющаяся на наш взгляд основой при введении в научно-философский дискурс проблем усложнения личности и множественных идентичностей в пространстве сетевой коммуникации цифровой эпохи. На основе работ Е. Н. Князевой и В. Г. Буданова был сделан вывод о том, что в пространстве реализации высших когнитивных способностей, характерных только для вида *Homo Sapiens Sapiens* Умвельт Иксюля приобретает

динамическую объемную характеристику. Были выделены различные типы Умвельтов: естественный Природный, эволюционно-детерминированный (П-Умвельт), органопроекционный технологически детерминированный Т-Умвельту, коммуникационный С-Умвельт, являющийся сегодня нечеловеческим жизненным миром различных кибернетических технологий, Виртуальный В-Умвельт, жизненный мир человека, являющийся «воротами» в эволюционном переходе человечества в ноосферное освоение В-Умвельта на новом уровне своего развития.

Для объяснения механизмов подобного сложного развития восприятия Умвельтов у человека были введены концепции «Архетипов» и эктофункциональных процессов К. Г. Юнга и обоснованы различные виды восприятия времени, актуальные для разных жизненных миров. Междисциплинарное осмысление связанности между собой этих концепций позволило обосновать базовую идею работы о том, что в современном мире одновременно сосуществуют все четыре мировоззренческих формы Умвельта, пребывая внутри которых, люди по-разному активируют субъективно воспринимаемый образ времени. А различное субъективное восприятие времени, по нашему мнению, активно влияет не только на индивидуальную структуру «Я»{«ЭГО»-«Тень»} личности, но и на социальную реализацию активности «Я-деятельности» человека в процессе освоения им того или иного жизненного мира. В процессе рассуждения над данным феноменом в тексте приведены различные примеры *pro et contra*. Таким образом, в первой главе работы даны основания для дальнейшего рассуждения на тему формирования различных образовательных систем и уровней, самой актуальной из которых на сегодняшний день является так называемая Европейская образовательная традиция, обзору которой через призму Умвельт-анализа и будет посвящена следующая глава.

Глава 2. Философско-методологический и исторический анализ развития различных образовательных концепций в контексте научно-технического прогресса

Постановка проблемы

Как было показано в первой главе работы, в истории Европейской техногенной цивилизации за последние триста лет каждый научно-революционный переход сопровождался различными, в первую очередь, мировоззренческими кризисами. Особенно ярко эти кризисы проявлялись в тех областях человеческой деятельности, в которых новые технологии не являлись жизненно необходимым источником существования, т.е. не являлись оружием, гарантирующим превосходство над реальным или потенциальным противником. Там, где устойчивые отношения между различными уровнями взаимодействия социальных систем могли поддерживать гомеостаз и удерживать статус-кво внутри своей области, имея все условия для долгосрочного сохранения привычного взаимодействия внутри своей сети коммуникаций и при наличии доступа к ресурсам, необходимым для поддержания привычной жизнедеятельности. Фактически, во время прохождения очередного этапа цивилизационной трансформации для наблюдения становится доступным взаимодействие и взаимовлияние четырех Умвельтов, формирующих мировоззренческие установки при освоении жизненного мира различных групп людей. В первой главе показано, что сегодня мы наблюдаем развертывание по всей планете нового кибернетического С-Умвельта, являющегося порождением технологий, созданных людьми с мировоззрением Т-Умвельта — «детьми европейского научно-технологического прогресса». И этот процесс начинает влиять на все области человеческой деятельности, в том числе и на современную систему образования, которая также как и другие социально значимые области человеческой деятельности начинают пронизываться цифровыми технологиями.

Система образования для современной техногенной европейской цивилизации имеет фундаментальное значение. В XXI веке европейская система образования, созданная в начале XIX века в Европе, является классической и эталонной моделью для всех технологически развивающихся стран. Это значит, что именно европейская классическая система образования является носителем базовых установок и когнитивных структур, формирующих в обучающиеся

мировоззренческие паттерны, характерные исключительно для доминантного освоения Т-Умвельта, и через видение мира как пространства непрерывной технологической экспансии осваиваются, при необходимости, оставшиеся три Умвельта. Другими словами, человек, получивший образование в системе ценностей, созданных в европейской образовательной традиции, в подавляющем большинстве случаев воспринимает окружающий мир исключительно как эффективный потребитель, умеющий создавать различные технологии, способствующие усилению влияния техногенной цивилизации на Природу и на другие, не европейские, цивилизации.

И как это ни парадоксально, сегодня именно европейская классическая система образования, обеспечив людей знанием, давшим им возможность породить технологии, которые самым активным образом начинают влиять на смену мировоззрения у современников цифровой эпохи, сильнее всех сопротивляется подобным изменениям. На наш взгляд такое сопротивление изменениям связано, в том числе, со следующими факторами. Во-первых, процесс классического образования как атрибут социальной практики, рожденной Европейской цивилизацией, всегда направлял и продолжает направлять обучающегося в область познания объективных, социально приемлемых правил, факторов, закономерностей и обстоятельств. Процесс получения образования в классической европейской традиции направлен на то, чтобы создать из человека, и в первую очередь, из обучающегося ребенка, доминантно подверженного на начальной стадии своего развития биологическим устремлениям, культурного и, таким образом, полезного члена общества, являющегося частью техногенной цивилизации, способного контролировать свои разрушительные и социально неприемлемые инстинктивные проявления. Российский психолог Н. Е. Веракса в своей статье «Личность и культура: структурно диалектический подход» определял задачу образования человека так: *«На освоение норм (или культуры) направлена система образования»*¹⁴². И, во-вторых, специальной целью классической европейской системы образования предыдущих этапов развития научно-технического прогресса являлось развитие у обучающегося навыков, знаний и умений, необходимых для решения актуальных задач Европейского общества в настоящее время. А для мировоззрения Т-Умвельта, это всегда означало решение задач по росту технологического преимущества перед врагами и конкурентами. Другими словами, модель Европейской системы

¹⁴² Веракса Н. Е. «Личность и культура: структурно-диалектический подход. Перемены // Педагогический журнал», 2000. № 1. С. 81–107.

образования последние двести лет стремилась соответствовать актуальным запросам, поступающим к ней из других областей (по убыванию значимости): военно-промышленного комплекса, гражданского производства, сферы услуг, науки, искусства, а не предугадывать и опережать то, что еще не сформировалось как реальный социальный запрос. Последние двести лет именно актуальный спрос на конкретные профессии и определенный уровень знаний формировал предложение от европейской системы образования.

В работе «Становление и развитие европейского образования: от Прусской системы до концепции глобального сетевого и опережающего образования в дискурсе постнеклассической методологии»¹⁴³ изложена авторская позиция по данному вопросу, в которой частности отмечается, что *«произошедшее в начале XXI века практически мгновенное развертывание во всем мире информационных сетей и распространение доступных для любого человека коммуникационных устройств, запустившие процесс квантоподобного скачка сознания сетевых акторов в новую мировоззренческую реальность кибернетического С-Умвельта, резко проявили проблему неготовности к таким изменениям методов и технологий, действующих в классической европейской системе образования»*¹⁴⁴. Как точно выразился американский физик-теоретик Митио Каку: *«...действующая система образования готовит специалистов прошлого. Мы учим их для того, чтобы они шли на работу, которой уже не существует, обеспечиваем теми интеллектуальными инструментами, которые давно неэффективны...»*¹⁴⁵. По факту оказалось, что пока это в их силах, акторы классической европейской системы образования, олицетворяющие собой образовательный процесс в своих сообществах, в подавляющем большинстве, будут предпочитать устойчивое вытеснение любых феноменов, не соответствующих картине мира обывателя с мировоззрением Т-Умвельта.

Очевидно, что цифровая эпоха с мировоззренческой доминантой сетевой коммуникации С-Умвельта уже в ближайшие годы принесет с собой не только явное изменение структуры коммуникаций в обществе, но и породит новые профессии, подготовка к которым будет также возложена на активно сопротивляю-

¹⁴³ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования: от Прусской системы до концепции глобального сетевого и опережающего образования в дискурсе постнеклассической методологии // Философия науки и техники, 2019. Т. 24. № 2. С. 124–136

¹⁴⁴ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 124–125.

¹⁴⁵ Каку Митио. Учеба уже не будет базироваться на запоминании // www.dsnews.ua. [Электронный ресурс] URL: <http://www.dsnews.ua/society/mitio-kaku-ucheba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii-28082014231600> (дата обращения: 01.02.2019)

щуюся изменениям, действующую в том или ином государстве, массовую систему образования. Более того, цифровая эпоха с мировоззренческими установками С-Умвельта неизбежно изменит и представление людей о видах и уровнях образовательных процессов, а также о стилях обучения. Для того чтобы предложить актуальную для нового сложного мировоззрения людей цифровой эпохи образовательную концепцию, на наш взгляд, необходимо предпринять следующие шаги.

Во-первых, переосмыслить существующий образовательный процесс, используя для этих целей релевантный новым мировоззренческим вызовам С-Умвельта философско-методологический аппарат. Для этих целей мы будем использовать концепты, описанные в первой главе работы. Подобную работу по переосмыслению действующих образовательных процессов можно трактовать как первый шаг в сторону конституирования новой образовательной парадигмы под названием «опережающее образование», так как сам акт переосмысления существующего новыми методами уже является актом рефлексивного опережения. Именно этой задаче и будет посвящена вторая глава данной работы. И, во-вторых, используя современные концепты, наиболее подходящие для объяснения интересующего нас феномена, описать новый тип образования, который мы, вслед за другими исследователями, называем «опережающее образование». Этой проблеме будет посвящена заключительная глава данной работы.

§2.1. Процесс получения образования как социальное действие по Веберу

Европейская цивилизация создала современный глобальный мир. Мировоззрение образованного, успешного, обладающего самыми передовыми технологиями представителя европейской цивилизации сегодня все еще является эталоном для подражания. Безусловно, на это есть объективные причины, одной из которых является технология массового образования населения, созданная в Европе буквально двести лет назад. Иначе говоря, сегодня словосочетание «хорошо образованный человек» говорит окружающим о том, что этот человек получил образование по западным стандартам. Именно западная, европейская модель образования, является носителем мировоззрения Т-Умвельта, являющегося на данный

исторический момент доминирующим для большей части человечества. Рассмотрим эволюцию процесса разворачивания данной образовательной парадигмы. Зачем обычный европеец вообще получает образование или обучается чему-то новому? И чем отличается европейская образовательная традиция от других методов обучения, принятых в других культурах? Попытаемся ответить на эти вопросы, воспользовавшись понятием «социальное действие» и классификацией чистых мотивов, управляющих социальным действием людей, введенных в научный дискурс известным немецким социологом Максом Вебером. В работе «Природа социального действия» (1922 г.), которая вошла в его труд «Сборник очерков по естествознанию» (1924 г.), Вебер вводит определение понятия «социального действия», как такого вида действия, которое имеет для индивида или группы индивидов (сообщества) субъективный смысл¹⁴⁶, т.е. **является чем-то значимым**, или как писал автор *«социальное действие... может быть ориентировано на прошедшее, настоящее или ожидаемое в будущем поведение других. ...социально только то действие, которое по своему смыслу ориентировано на поведение других»*¹⁴⁷. Другими словами, любое социальное действие обладает для человека смыслом и ориентирует его на других¹⁴⁸ посредством иерархического восприятия себя по отношению к другим, что, соответственно, приводит к межличностной конкуренции при выполнении социального действия. В терминологии нашей работы понятие «социальное действие» Вебера является тем, что мы называем «Я-деятельность» — второй личностный атрибут человека как социальной системы, наряду с его Я{«ЭГО»-«Тень»}.

А является ли в Европейской культуре процесс получения образования и процесс получения знаний социальным действием тем видом «Я-деятельности», который позволяет человеку стать социально значимой личностью, тем, чьи действия направлены на взаимодействие с другими людьми? Мы считаем, что да. Подтверждение этому можно найти в огромном количестве источников. Но мы обратимся к тексту 1977 года итальянского писателя, философа и семиотика Умберто Эко «Как написать диссертацию». В этой работе Эко выдвинул тезис о том, что *«...до недавнего времени и во всем мире исследования были привилегией богатых студентов» (ит. «...fino a poco tempo fa la ricerca, in tutto il mondo, era*

¹⁴⁶ Гайденко П. П. Давыдов Ю. Н. История и рациональность: Социология Вебера и веберовский ренессанс. М.: Политиздат, 1991. С. 52.

¹⁴⁷ Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем./Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденко. М.: Прогресс, 1990. С. 625–626.

¹⁴⁸ Гайденко П. П. Давыдов Ю. Н. История и рациональность: Социология Вебера и веберовский ренессанс. М.: Политиздат, 1991. С. 69.

privilegio de glistudent ricchi)¹⁴⁹. Что же, на наш взгляд, имел в виду великий итальянец в этой фразе. «До недавнего времени и во всем мире» — это временной период, начинающийся во второй половине первого тысячелетия нашей эры и заканчивающийся XIX веком, и с XII века, ограниченный пространством экспансии Европейской культуры. Вторая половина первого тысячелетия ознаменовала полную победу христианской идеологии на Европейском континенте. В это время христианская религия, как главенствующая идеология Европейской культуры, манифестировала мировоззрение человекомерного С-Умвельта, в котором доминантой звучала идея о необходимости связи между людьми на основе исключительно христианской догматики. Любой другой тип мировоззрения жестоко карался. А с учетом катастрофического положения Западной части Римской империи, оказавшейся под непрерывными ударами со стороны варварских племен северной Европы, вопросы образования решались посредством обучения небольшой части населения в христианских монастырях и ограничивались изучением основ латыни, священных писаний и преданий. Только монахи имели доступ к более широкой форме обучения, поскольку в их обязанности также входило и сохранение для потомков письменных материалов. Другими словами, в те годы не было вообще никакой разницы между тем, что делали монахи-христиане и тем, чем были заняты монахи-буддисты, индуисты или монахи-конфуцианцы. Монастыри во всем мире в первом тысячелетии были своего рода хранилищами знаний и местом, где непрерывно воспроизводились религиозные кадры в необходимом для решения религиозных задач объеме. Отличительной чертой европейской традиции, было наличие феномена института школы, в котором с начала тысячелетия были сосредоточены функции *«принципиально могущие быть распределенными между религиозными, научными и социальными институтами»*¹⁵⁰. Именно европейские школы и как социальные институты, и как оплот авторитетного учения, стали основанием для развития научного мышления в Европе.

Термин «исследования» (англ. research, ит. la ricerca) — это поиск нового в том, что уже и так известно, т.е. «исследовать» значит идти по следу предыдущих поколений, подобных тебе. Следовательно, монахи во всем мире в тот исторический период были первыми исследователями, теми, кто непрерывно шел по следу великих святых прошлого, искал первоисточники, переписывал их, периодически добавляя свои соображения или раскрывая наиболее непонятные места. В Европе

¹⁴⁹ *Eco Umberto* Come sifaunatesi di laurea. Le material umanistiche. - Milan: RSC Libri S.p.a., 2001. P. 13.

¹⁵⁰ *Шичалин Ю. А.* Институциональный аспект проблемы рациональности: развитие образовательных и научных школ // Исторические типы рациональности. Т.2. Отв. ред.: В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 1996. С. 164.

наиболее авторитетным в подобного рода деятельности для всех последующих поколений образованных монахов второй половины первого тысячелетия был блаженный Августин. Фактически, стиль мышления, использованный Августином, стал эталонным для всех последующих христианских богословов. Назовем данный стиль мышления — схоластическим стилем. Основой всех исследований в первое тысячелетие служил схоластический стиль мышления. Схоластическое мышление, на наш взгляд, и является определяющим сущность классического европейского, вначале теологического, потом общегуманитарного (имеется в виду семь свободных искусств: тривиум и квадриум, и, позднее, четыре классических факультета: богословский как ведущий, юридический, медицинский и философский) образовательного процесса. Но не схоластическое мышление и желание заниматься исследованиями в области религии являлось фактором развития образования в Европе как социального действия. Этим фактором является резкое изменение политического статуса Католической Церкви в Западной Европе. Смысл данного действия заложен во фразе Эко о том, что исследования были «привилегией богатых студентов». Такой специфический процесс, как исследование религиозных источников, стал «привилегией богатых студентов» лишь в середине XI-го века, в тот исторический период, когда Римская Католическая Церковь обрела политическую силу на большей территории современной Западной Европы, и уровень индивидуального познания в исследовании религиозных источников, при определенных благоприятных обстоятельствах, позволял «исследователю» стать успешным и богатым членом своего общества. Социально-экономическая подоплека роста популярности теологического и впоследствии университетского образовательного процесса была очевидной — доля везения, ум и определенные финансовые инвестиции позволяли рассчитывать родителям или родственникам молодого человека на его карьерный рост внутри церковной иерархии, начиная от простого монаха до возможности стать представителем высшего церковного руководства — кардиналом, тем, кто управляет церковными приходами в своем регионе, т.е. контролирует доход с церковью и принимает участие в выборе из своих рядов высшего церковного сана Римской Христианской Церкви — Папы Римского. Другими словами, «исследования стали привилегией богатых студентов» только в тот исторический момент, когда в Церковь начали приходить дети обеспеченных феодалов, стремящихся сделать карьеру не на войне, как это было традиционно принято, а через достаточно мирный карьерный рост внутри первой всемогущей корпорации в Европе под названием Римская Католическая Церковь.

В течение последующих нескольких столетий вплоть до эпохи Реформации практика образования детей нобилей с целью их последующего карьерного роста распространилась и за рамки католических школ и университетов. Так, например, в итальянской провинции Болонья все университеты были исключительно светскими учреждениями, в которых студенты имели привилегированное положение по отношению к учителям, подавляющее большинство из которых были выходцами из непривилегированного класса¹⁵¹. Именно это различие в значении образования для социальной реализации европейца стало основным фактором дальнейшего развития системы образования в Европейской цивилизации, в отличие от других культур, где ничего подобного не произошло.

Таким образом, можно утверждать, что уже почти тысячу лет в Европейской культуре процесс получения образования (изначально сформировавшейся в недрах христианских монастырей и приходов, а также в городских университетах¹⁵²) однозначно является важным социальным действием. А, как известно, социально значимое действие, которому люди придают субъективный смысл, всегда сопровождается определенным ритуалом. Именно прохождение ритуала придает значимость определенному действию и фиксирует в сознании человека важность причастности к подобному виду деятельности. В образовательном процессе, как социальном действии каждого европейца, лежит ритуал посвящения в статус образованного человека, скопированный из обрядов Христианской церкви.

Как и в других культурах, образованным человеком в Европейской культуре считается только тот, кого признает за своего профессиональная группа исследователей, имеющих образование в этой же предметной области. Признания считаться «образованным» в европейской схоластической традиции необходимо добиваться посредством проявления должного прилежания в процессе многолетних исследований и компиляций текстов из уже изданных трудов схоластов, признаваемых авторитетами представителями сообщества «образованных» людей. Именно из этого принципа преемственности исследования трудов друг друга и происходит социально субъективно значимая и вожденная, стремящимися считаться образованными, иерархия различных образовательных степеней, принятых в Европейских школах — от бакалавра до доктора философии в болонской

¹⁵¹ *Havlidis D. R.* «Medieval Education In Europe: A Force Of Freedom And Submission». [Электронный ресурс] URL: <http://www.lostkingdom.net/medieval-education-in-europe/> (дата обращения 31.05.2019).

¹⁵² *Newman S.* «School in the Middle Ages», [Электронный ресурс] URL: <http://www.thefinertimes.com/Middle-Ages/school-in-the-middle-ages.html> (дата обращения 31.05.2019).

системе и от специалиста до академика в определенной дисциплине¹⁵³ в саксонской образовательной традиции. Обе иерархии представляют собой кальку религиозной иерархической лестницы, принятой в Христианской Религиозной традиции. Фактически, социальное действие получения образования в рамках Европейской образовательной традиции заместило собой социальное действия получения религиозного сана в Христианстве. Внешняя атрибутика, взятая из христианства и специальные религиозные термины, подходящие для образовательного сообщества Европейской образовательной традиции, были инкорпорированы в «новую европейскую религию» с сохранением изначального смысла, вложенного в них еще во времена первых христиан.

§2.2. Мотивы получения образования

В своих работах великий немецкий социолог Макс Вебер ввел классификацию чистых мотивов социального действия, которая состоит из четырех типов мотивации: традиционной, аффективной, ценностно-рациональной и целерациональной. Чистыми мотивами Вебер называл четыре идеальных типа мотивов, наилучшим образом подходящих для исследования социального поведения индивидов. Создание подобной типологии, состоящей из четырех чистых мотивов, стало возможной только благодаря тому, что внутри Европейской цивилизации в определенный исторический момент в определенной локации, были созданы условия для возникновения такого коллективного когнитивного феномена как «рационализация». И именно «рационализация» как судьба Европейской цивилизации¹⁵⁴ предопределила развитие Европы и, как выяснилось впоследствии, всего мира, вплоть до наших дней. Фундаментом феномена рационализации, являлась христианская эсхатология, искусно защищавшаяся схоластикой, в основе которой лежала рациональная античная философская традиция.

¹⁵³ Латинский термин «discipulus» означает «учащийся» ученик, последователь, который в свою очередь образован от древнегреческого слова «mathetes» (греч. μαθητής) — ученик учителя или ученик-подмастерье у мастера-ремесленника. В самом христианстве disciple обозначали только непосредственных учеников Христа, причем, часто такой ученик-disciple отождествлялся с особой миссией, которую он получал либо непосредственно от Иисуса Христа, либо от его Апостолов. Но самое важное в значении этого термина было то, что быть discipulus, по словам самого Иисуса Христа, «очень дорого обходится для такого человека» (Лук. 14:33).

¹⁵⁴ Гайденко П. П. Давыдов Ю. Н. История и рациональность: Социология Вебера и веберовский ренессанс. М.: Политиздат, 1991. С. 75.

А исторический контекст эпохи Возрождения, с ее любовью ко всему античному, в первую очередь к математике, дополнил рациональные математические изыскания экспериментом. И в Новое Время, начиная с Галилея рационализация обогатилась отдельными видами экспериментальных наук, методологически связанных с техникой. В области законотворчества тех лет уже применялось рациональное римское право, которое активно стала использовать европейская светская элита в борьбе с властью пап еще со средних веков, а также рациональное хозяйствование, в основе которого лежали цеховые традиции разделения рабочей силы от средств производства. Логическим финалом развития рациональности в Европе был синтез всех этих процессов в новой религиозно-рациональной этике Протестантизма. *«Протестантизм, создавший мировоззренческие предпосылки для осуществления рационального способа ведения хозяйства (прежде всего для внедрения в экономику достижений науки и для превращения последней в непосредственно производительную силу), поскольку экономический успех был возведен протестантской этикой в религиозное призвание»*¹⁵⁵. Рациональный протестантизм *«стал новой социальной парадигмой европейской цивилизации XVI-XVIII веков. В дальнейшем, место христианского протестантизма было занято атеистической наукой, а место идеи спасения души как рационального процесса, обоснованного протестантской теологией — научно обоснованная парадигма научно-технического прогресса всего общества»*¹⁵⁶. И именно атеистическая рациональность большей части Европы XIX века трансформировала традиционное мировоззрение подавляющего числа европейцев с человекомерного С-Умвельта с его эсхатологическим принципом спасения души в этой жизни в индустриальный Т-Умвельт с рациональным принципом технонаучного освоения мира.

Традиционная мотивация

Макс Вебер описывал традиционную мотивацию, безотносительно конкретного социального действия, следующими словами: *«Чисто традиционное действие, подобно чисто реактивному подражанию, находится на самой границе, а часто даже за пределом того, что может быть названо «осмысленно» ориентированным действием. ...Большая часть привычного повседневного поведения*

¹⁵⁵ Гайденко П. П. Давыдов Ю. Н. История и рациональность: Социология Вебера и веберовский ренессанс. М.: Политиздат, 1991. С. 76.

¹⁵⁶ Шокин И.Н., Накопление Капитала: Мотивационные Аспекты // Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН, ФГБУН Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН, 2008 № 6, С. 42-71..

людей близка к данному типу...»¹⁵⁷. Собственно говоря, человек, действующий на основе традиционного мотива, вряд ли осознает то, что он в данный момент времени производит определенное социальное действие. Просто его ежедневная практика, которой управляют жизненный уклад Умвельта (в случае европейца это рациональный Т-Умвельт), и социальная традиция направляют этого человека выполнять социальное действие. Сегодня для человека, воспитанного в Европейской культурной парадигме при условии, что для него основным мотивом социального действия является сохранение традиционного «европейского» образа жизни, рациональный образ жизни является основополагающим. А с рациональной точки зрения, отсутствие хоть какого-то минимального уровня образования просто невысказано.

Для многих европейцев именно это, часто неосознаваемое, но предельно сильное по своему влиянию на поведение, желание «быть как все» в их референтной социальной группе (как в хорошем, так и в плохом смысле), двигает ими в процессе обучения. Но в тот момент, когда человек, доминантно руководствующийся мотивом традиционного действия, достигает социально одобряемых результатов, т.е. получает официальный документ, подтверждающий приемлемый для его социального окружения статус «образованного человека такого-то уровня», он теряет мотив к получению дальнейшего образования. Безусловно, в каждой отдельно взятой семье или национальной культуре традиционный мотив получения образования реализуется по-разному. Известны случаи, когда управляющие сигналы традиционной мотивации доводили человека до самых верхних уровней образования («сын академика должен стать академиком», «в нашем роду все мужчины являются докторами наук» и т.д.), но такие случаи являются скорее исключением.

Судя по тем поведенческим характеристикам, которые приводит Вебер, чистый мотив традиционного действия сопряжен с тремя эктофункциями «Чувство»/«Мышление» и «Ощущение». Эмоциональная ориентация сознания человека на традиционные, социально одобряемые паттерны поведения (эктофункция «Чувство») или нерефлексивное копирование поведенческих паттернов, идущих от старшего поколения (эктофункция «Мышление»), и использование только наглядно достоверных возможностей для обучения (эктофункция «Ощущение»), находящихся «на границе осмысленности», формируют в таких людях крайне

¹⁵⁷ Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем./ Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайдено. — М.: Прогресс, 1990. С. 628.

устойчивую структуру навыков и знаний, которая состоит из жестко прописанных схем различных социальных действий, применяемых в различных жизненных обстоятельствах. Принимая данное утверждение за приемлемую основу для дальнейших рассуждений, можно сделать вывод, что в «теневую» структуру сознания людей с чистым мотивом традиционного действия вытесняется подавляющее большинство сигналов, поступающих из окружающего мира, которые активируют эктофункцию «Интуиция». При такой структуре «Я»{«ЭГО»-«Тень»} люди с чистым мотивом традиционного действия находятся в циклическом восприятии времени и ориентированы на редукцию сложных смыслов, открывающихся перед их сознанием в процессе выполнения социального действия, в том числе в процессе получения образования. Другими словами, людей получающих образование на основе чистого мотива традиционного действия крайне сложно учить новым знаниям, поскольку все то Новое, что не содержится в традиции их Умвельта и что непрерывно открывается перед ними в процессе обучения, их сознание стремится вытеснить в «Тень». А тот объем знаний, навыков и умений, *«что все-таки удается инкорпорировать в сознание таких людей в процесс их обучения, не удерживается, как в их сознании, так и в их жизни, если подобные знания не реализованы посредством традиционных прикладных атрибутов. Мы считаем, что в феномен непрозрачности различных человекомерных Умвельтов, которые одновременно присутствуют в действительности, в первую очередь характерен для людей с веберовским чистым мотивом традиционного действия»*¹⁵⁸, реализующимся, в том числе и интересующем нас пространстве образования. Фактически можно говорить о том, что люди с традиционной мотивацией в социальной деятельности, могут жить бок о бок с другими людьми, имеющими представления о мире через другие Умвельты, при этом, не осознавая присутствия этих Других в своей жизни.

Аффективная мотивация

Следующим чистым мотивом является аффективное социальное действие, являющееся *«прежде всего эмоциональным, т.е. обусловленным аффектами или эмоциональным состоянием индивида... ..Чисто аффективное действие также находится на границе и часто за пределом того, что «осмысленно», осознанно ориентировано; оно может быть не знающим препятствий реагированием на совершенно необычное раздражение»*¹⁵⁹. Мотив аффективного социального

¹⁵⁸ Шокин И.Н., Накопление Капитала: Мотивационные Аспекты...

¹⁵⁹ Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем./Сост., общ.ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайдено. — М.: Прогресс, 1990. С. 628.

действия в образовательном процессе проявляется в тот момент, когда человек приходит учиться из любопытства. Но, как правило, аффективный мотив в образовательном процессе крайне недолговечен, — любопытство пропадает, как только в образовательном процессе человек сталкивается с непреодолимыми трудностями при удерживании в сознании различных теоретических или прикладных схем. В этот момент эктофункция «Чувство» начинает сигнализировать о новых, более привлекательных для эмоционального переживания, состояниях, которые сознание аффективно мотивированного человека воспринимает как «более важное социальное действие, чем процесс получения образования». Например, для молодой женщины это может быть неожиданно проявившееся желание поскорее выйти замуж и сконцентрироваться на процессе продолжения рода, как более значимом социальном действии, нежели обучение. А у мужчин, при встрече с трудностями запоминания, понимания или научения прикладным практикам, может проявляться желание обладать материальными ресурсами «здесь-и-теперь», становящимися более значимыми, чем обладание статусом образованного человека. Иначе говоря, люди, устремляющиеся в образовательный процесс под воздействием чистой аффективной мотивации, крайне редко способны дойти до конца образовательного процесса, мотивируя свой отказ от получения образования бесконечными количеством причин, помешавших им закончить образование.

Иногда аффективная мотивация может проявляться более сложным способом, как действие, которое выражается в процессе осознаваемой человеком эмоциональной разрядке, направленной на какое либо препятствие либо фрустрирующее человека событие. В этом случае аффективное действие является сублимацией. Т.е. тем процессом, который управляет творческой реализацией индивида. В образовательном процессе сублимация проявляется как крайняя степень недолгосрочной концентрации внимания обучающегося на решении сложных образовательных кейсов. Например, при подготовке к сдаче экзамена по предмету, который человек ни разу не посещал. Правда, подобное напряжение психо-эмоциональных сил дается организму весьма болезненно. И чем старше аффективно мотивированный человек становится, тем сложнее ему или ей найти внутри себя ресурсы для такого рода экстремальной концентрации. Но если у человека достаточно физического и психического здоровья или у него *«выработалась привычка проходить образовательные кризисы через аффективные всплески, то такой индивид скорее будет генератором «сублимативных взрывов».* Короче говоря, находится рядом с такими людьми в процессе получения образования

невыносимо тяжело»¹⁶⁰.

Советский и российский философ П. Гайденко подчеркивала, что действия, в основе которых лежат традиционный или аффективный мотив, в строгом смысле не являются социальными действиями, поскольку *«здесь мы не имеем дела с осознанным и положенным в основу действия смыслом»*¹⁶¹. Тем не менее, Вебер выделяет их как социальные действия, поскольку с его точки зрения, в каждом из них присутствует компонент рациональности, пусть и в минимально осознаваемом виде.

Ценностно-рациональная мотивация

Третьим чистым мотивом социального действия, является ценностно-рациональный мотив, *«основанный на вере в безусловную — эстетическую, религиозную (научную, институциональную) или любую другую самодовлеющую ценность определенного поведения как такового, независимо от того, к чему оно приведет... Ценностно-рациональная ориентация действия отличается от аффективного поведения осознанным определением своей направленности и последовательно планируемой ориентацией на нее. Общее их свойство заключается в том, что смысл для них состоит не в достижении какой-либо внешней цели, а в самом определенном по своему характеру поведении как таковом. Чисто ценностно-рационально действует тот, кто, невзирая на возможные последствия, следует своим убеждениям о долге, достоинстве, красоте, религиозных предначертаниях, благочестии или важности «предмета» любого рода. Ценностно-рациональное действие (в рамках нашей терминологии) всегда подчинено «заповедям» или «требованиям», в повиновении которым видит свой долг данный индивид. Лишь в той мере, в какой человеческое действие ориентировано на них — что встречается достаточно редко и в очень различной, большей частью весьма незначительной степени, — можно говорить о ценностно-рациональном действии»*¹⁶². Чистый ценностно-рациональный мотив наиболее сложно сопоставить с простыми эктофункциями, поскольку в первом приближении можно подумать, что Вебер описывает в этом виде чистой мотивации одновременно манифестирующие эктофункции: «Мышление», отвечающую в сознании за схематизацию различных сигналов, поступающих во время любой деятельности

¹⁶⁰ Шокин И.Н., Накопление Капитала: Мотивационные Аспекты

¹⁶¹ Гайденко П. П. Давыдов Ю. Н. История и рациональность: Социология Вебера и веберовский ренессанс. М.: Политиздат, 1991. С. 72.

¹⁶² Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем./Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П.П. Гайденко. — М.: Прогресс, 1990. С. 628.

и, противоположную ей, эктофункцию «Чувство», которая является каналом аффективного «сживания» с высшей целью. На самом деле, то, что с первого взгляда кажется проявлением эктофункции «Мышление», является эктофункцией «Интуиция». Именно такое крайне редкое, как замечает Вебер, сочетание в «ЭГО» двух манифестирующих эктофункций «Интуиция» и «Чувство», запускают мотив чистого ценностно-рационального действия у человека. А рациональная схематизация, которой управляет эктофункция «Мышление», оказывается у этих людей в «тене» области сознания, что, совокупно с вытесненной в «Тень» эктофункцией «Ощущение», приводит к типичному поведению человека, известному в обыденной речи как «человек не от мира сего».

Как видно из описания Макса Вебера, именно этот вид мотивации социального действия всегда был и будет являться основополагающим для тех, кто считает, что «образование — это «мое призвание или предназначение». Люди с ценностно-рациональной мотивацией являются ядром любого важного социального действия, в том числе и образовательного процесса. Именно они выберут учиться, чтобы «быть не как все», «идти своей дорогой», «открыть Истину», в конечном итоге, «создавать что-то Новое, то, что останется после этого человека на века». На людей с ценностно-рациональной мотивацией, реализовавшихся в образовательном процессе, равняются следующие поколения обучающихся. А когда образовательный процесс является лишь инструментом для достижения более высоких целей с точки зрения ценностно-рационально мотивированного человека, эти люди являются одними из лучших обучающихся и ими гордятся те, кто имел возможность их обучать и с ними получать образование.

Поскольку, как видно из приведенного описания, ценностно-рациональная мотивация в некотором роде близка к аффективной мотивации в состоянии сублимации, то *«в случае различных социальных кризисов, направленных, в том числе, и на систему образования, те, кого мотивирует к действию ценностно-рациональная мотивация, будут активными, склонными к агрессии фанатичными протекционистами «своей» системы — традиции, школы, образовательной среды, руководителей и коллег»*¹⁶³. А также эти люди больше других страдают от невозможности реализовать свои ценностные установки там, где, по их мнению, их должны принимать как «своих», что может приводить к поистине катастрофическим последствиям, вплоть до самоубийства, реализованного как социальное действие с целью привлечь внимание к существующей проблеме.

¹⁶³ Шокин И.Н., Накопление Капитала: Мотивационные Аспекты

Целерациональная мотивация

Главным мотивом социального действия, манифестирующим феномен европейской рациональности, является целерациональный мотив социального действия. *«Целерационально действует тот индивид, чье поведение ориентировано на цель, средства и побочные результаты его действий, кто рационально рассматривает отношение средств к цели и побочным результатам и, наконец, отношение различных возможных целей друг к другу, т.е. действует, во всяком случае, не аффективно (прежде всего, не эмоционально) и не традиционно»*¹⁶⁴.

В образовательном процессе целерациональный мотив проявляется у людей, которые уверены в том, что они точно знают, зачем и чему они хотят учиться. Люди, управляемые целерациональной мотивацией с доминантно выраженными эктофункциями «Мышление» и «Интуиция» и воспитанные в мировоззрении рациональности Т-Умвельта, достаточно быстро способны выделять значимые для них образовательные схемы и продукты от тех, которые им не нужны. Целерациональная мотивация всегда направляет внимание человека на анализ последствия тех или иных действий, им или ей совершаемых. И если такие люди видят для себя в образовании возможность реализации собственных рациональных планов, направляющих их к достижению цели, они будут принимать все усилия для того, чтобы получить образование. Но как только они понимают, что образовательный процесс не удовлетворяет их, часто весьма высоким, требованиям, они без промедления способны его прервать. Целерационально мотивированные обучающиеся являются главными заказчиками качественного прикладного образования разных образовательных уровней — как родители своих детей на начальном и общем уровне обучения и как заказчики на высших уровнях получения образования. Именно для целерационально мотивированных обучающихся в системе европейского образования в последние сто лет целерационально обучающими были созданы всевозможные практико-ориентированные программы, обучение на которых приносит прикладную пользу и резко увеличивает социальный статус закончивших обучение. Это такие программы как МВА.

¹⁶⁴ Там же.

§2.3. Образовательный процесс как достижение общественного значимого статуса

Вернемся к идее о необходимости иерархического восприятия личных достижений и межличностной конкуренции при совершении социального действия. Как видно из классификации Макса Вебера, в двух из четырех видов чистых мотивов, а именно, в традиционном и целерациональном мотивах социальной деятельности, заложено ясное иерархическое восприятие ценности достижения в результате того или иного социального действия, в том числе и в процессе получения образования. В традиционном мотиве основой подобного восприятия является архаическая, жестко фиксированная модель восприятия общества как совокупности различных социальных групп принадлежности с четкими границами. В устойчивом мировоззрении Т-Умвельта подобное отношение к любым не «своим» сообществам проявляется в виде четкого разделения на «своих» и «чужих». Выражается подобное отношение широко известными фразеологизмами: «это наши люди — это не наши люди», «мы — банкиры, а они — промышленники», «мы филологи — а они лингвисты», «я и мои образованные коллеги знаем работы этого автора — а вы нет» и т.д. Именно через осознание ценности и важности принадлежности к определенной группе человек с чистым традиционным мотивом ощущает важность традиции, сформировавшей эту группу. Фактически традиция внутри такой группы является управляющим параметром, иерархически структурирующим положением каждого ее элемента. Вовне же традиция являет себя, как сложно преодолимая преграда для тех, кто хотел бы стать новым элементом группы, при этом игнорируя или не зная необходимых поведенческих схем, служащих для опознавания «свой-чужой». Отсюда такая значимость для человека с чистой традиционной мотивацией различных ритуалов, посвящения в ряды своей группы, внутригруппового иерархического перемещения (карьерный рост и социальный статус), извержения из рядов группы и прощания с членом группы.

Различные примеры из истории становления модели современного европейского образования, в том числе и в других странах, говорят о том, что вначале развертывания системы образования именно люди с ярко выраженным традиционным мотивом социальной деятельности (чаще всего это семьи крестьян, цеховых ремесленников) являются в своем сообществе самыми главными противниками внедрения новых, совершенно неизвестных им, образовательных

технологий и методов, вплоть до насилия над теми, кто, движимый другим видом социальной мотивации, пытается расширить мировоззренческую картину общества «традиционалистов».

Более того, традиционный мотив социальной деятельности является серьезным тормозящим фактором усложнения образовательных методов и технологий, так как «традиционалистам» за счет доминирующих эктофункций «Мышление» и «Ощущение» становится нужно обязательное наглядное подтверждение прагматической (с их точки зрения) ценности получаемых ими и членами их сообщества навыков, умений и знаний. И, наконец, когда в течение нескольких поколений система европейского образования, находясь в перманентной борьбе с сопротивлением традиционалистов, все же становится неотъемлемой частью общества, то происходит следующее: люди с традиционным мотивом социальной деятельности интегрируют знакомый им образовательный процесс в структуру управляющего параметра всей социальной системы, т.е. в традицию, тем самым редуцируя его к обычному ритуальному действию, которое становится лишь одной из многих поведенческих схем в сигнальной системе «свой-чужой» данного сообщества. Мы убеждены, что третий этап интеграции образовательного процесса в мировоззренческий уклад сообщества «традиционалистов» приводит к тотальному обесмысливанию образования как процесса, направленного на расширение и создание новых ценностных установок в рационалистическом обществе Т-Умвельта. Но, тем не менее, именно на втором и третьем этапе процесс получения образования является наиболее важным социальным действием первой половины жизни людей с доминирующим традиционным мотивом, на который они готовы тратить время и максимум доступных им ресурсов. Но что касается образования, которое не признается традицией, в этом случае люди с традиционным мотивом социальной деятельности совершенно к нему индифферентны или прямо агрессивны, если такой вид образования начинает навязываться изменившимся историческим, культурным, экономическим или политическим контекстом.

Рационализация, помимо того, что было описано выше, также подразумевает процесс непрерывного деления сложного объекта на простые составляющие и сборки из простых частей сложного объекта, удовлетворяющего рациональному запросу человека. Цель же, если рассматривать ее как аттрактор, — притягивающее множество, состоящее из совокупности результатов любого, в том числе, социального, действия, также является исключительно рациональным мыслительным конструктом человека. Другими словами, в целерациональном

мотиве иерархическое восприятие любого вида социальной деятельности, в том числе и получения образования, формирует у людей их индивидуальную, рационально обосновываемую, иерархически выстраиваемую траекторию достижения промежуточных результатов, направляющих их к цели. Чистый целерациональный мотив в социальной деятельности, активированный экто-функциями «Интуиция» и «Мышление», непрерывно заставляет фокусировать внимание человека на сравнении и предугадывании личных промежуточных результатов или индивидуальных достижений человека с существующими или ожидаемыми результатами и достижениями, значимыми для таких людей, акторов. Конкуренция, т.е. иерархия достижений, причем часто виртуальная, разворачивающаяся исключительно в сознании целерационально мыслящего человека — это основа активности в любой социальной деятельности человека или сообщества. В отличие от людей с традиционным мотивом, «защищенных» от внешних воздействий традицией и не имеющих возможности быть активными наблюдателями сложности в своем Умвельте, люди с целерациональной мотивацией естественным образом ищут возможности к выходу в позицию наблюдателя своей социальной деятельности. И логично, что чем большим личностным знанием обладает человек с целерациональной мотивацией, тем у него или нее появляется больше возможностей к сложному восприятию своих достижений и достижений других акторов вне пространства своей «Я-деятельности».

Как было сказано выше, образовательный процесс как социальное действие, направляющее человека с целерациональной мотивацией к общественно-значимому статусу, является одним из важных достижений Европейской культуры за последние пятьсот лет. Но было бы некорректно не вспомнить о том, что за полторы тысячи лет до того, как в Европе получение образования стало еще одним социальным лифтом для европейцев, до Реформации для местной элиты, а после и для всех способных людей, принадлежащих к европейской цивилизации, в Китае этот механизм получения общественно значимого статуса уже эффективно существовал и непрерывно совершенствовался. И если, по мнению Карла Ясперса, только Европейскую цивилизацию можно считать родоначальником всех естественных и гуманитарных наук, то Китай можно по праву назвать родоначальником социальной системы, в которой получение образования как социальное действие, являлось необходимым условием для всех целерационально мотивированных людей (в китайской прагматической конфуцианской традиции), стремящихся получить высокий социальный статус государственного чиновника.

А вот в аффективной и в ценностно-рациональной мотивации иерархия социальных достижений проявлена не так явно. Очевидно, что в аффективной мотивации, при отсутствии реальных достижений и результатов, в связи с постоянной «рваной» динамикой аффектов, управляющих поведением человека в ситуации социального действия, такой человек стремится избегать сравнения своих результатов, а точнее их отсутствие, с результатами других людей. А если это все же неизбежно, человек с аффективной мотивацией будет самым ярким защитником теории вне иерархического доступа к ресурсам, в том числе и к знаниям, например под лозунгом «Всем — всё!» или, наоборот, защищаясь псевдо-традиционалистскими мотивами «мне не нужно ваше образование», «зачем вообще надо учиться?» и т. п. Псевдо-традиционалистскими потому что, люди с доминирующим традиционным мотивом всегда обосновывают свои заявления через обращение к «железобетонным» аргументам традиции, а люди с аффективной мотивацией никогда не сделают этого, поскольку традиция для них является еще более опасным явлением, чем любое социальное действие.

Ценностно-рациональная мотивация нивелирует иерархическое восприятие социальных достижений, в случае если участники этого процесса являются единомышленниками ценностно-мотивированного человека или группы людей. Поэтому достаточно часто можно наблюдать активное взаимодействие в одном социальном акте людей с аффективной и ценностно-рациональной мотивацией. Людям с аффективной мотивацией за счет полного эмоционального погружения «здесь-и-теперь» в состояние поддержки чужой идеи, успешнее других удастся краткосрочно имитировать ценностно-рациональную мотивацию. А люди с ценностно-рациональной мотивацией увлеченные распространением своих идей, практически неспособны критически оценивать тех, кто восторженно принимает их идеи, посредством ситуативно-искренней веры в их уникальность и исключительность. Но у людей с ценностно-рациональной мотивацией активируется крайне жесткое иерархическое восприятие, даже жестче, чем у традиционно мотивированных людей, в тот момент, когда они сталкиваются с ценностно-рационально мотивированными представителями другого мировоззрения. «Мы все владеем истинным знанием, а «эти» их искажают», «наша образовательная программа единственно верная!» и т.д....

Как уже было сказано выше, социальное действие направлено на достижение определенных результатов субъективно воспринимаемых и признаваемых другими людьми как важные для общества результаты. Для традиционно и целерацио-

нально ориентированных людей, принимающих участие в социальном действии, результат *«должен быть тем, что увеличивает их личную ценность и значимость либо для своей группы принадлежности либо для их референтной группы. А поскольку очевидно, что аффективно и ценностно-рационально мотивированных людей в современной системе образования, если рассматривать ее как непрерывное социальное действие Европейской цивилизации последних пятисот лет, всегда будет меньшинство»*¹⁶⁵, то надо однозначно представлять, что основную тенденцию восприятия социального действия «образовательный процесс» будут задавать традиционно и целерационально мотивированные люди. Т.е. в их восприятии зафиксирован следующий шаблон, сквозь который они смотрят на себя и, по возможности, на других: чем больше достигнутый результат у человека в системе образования как в социальном действии, тем выше его надо ценить и тем выше он или она должны оценивать себя по отношению к другим.

Очевидно, что чем меньше интеллектуальная конкуренция в образовательной среде, тем проще методологии и принципы, управляющие взаимодействием внутри и вовне образовательного уровня. И наоборот. Чем выше интеллектуальная и профессиональная конкуренция, то есть, чем сложнее отбор в профессиональное сообщество, тем сложнее применяемые во время обучения образовательные методы и принципы и тем сложнее получать образование обучающимся. Особенно это верно для традиции европейской рациональности. В этом месте работы, с учетом всего вышеизложенного, мы можем сделать следующий вывод: в классической массовой системе Европейского образования (начальная и средняя общеобразовательная школа) среди педагогов и административного персонала наибольшая естественная концентрация приходится на людей с традиционной мотивацией. Это объясняется тем, что традиционная мотивация в классификации Вебера является наиболее устойчивым типом мотивации у людей. Также этот вид мотивации к социальному действию не ориентирован на высокие индивидуальные достижения, а это крайне важно при взаимодействии и создании условий для развития детей, у которых преобладает самый естественный и самый неустойчивый из четырех видов мотивации к социальному действию по Веберу — аффективная мотивация. В системе среднего специального, высшего, дополнительного и бизнес образования естественная преобладающая концентрация людей с целерациональной и традиционной мотивацией более высокой сложности, чем на предыдущем образова-

¹⁶⁵ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 131.

тельном уровне. Именно на этом системной образовательном уровне происходит переход в социальном статусе: от просто грамотного человека, закончившего школу, к образованному человеку с профессией. До последнего времени именно на уровне профессионального образования останавливалось большинство людей с рациональным мировоззрением Т-Умвельта. Ибо на следующих этапах жизни и целерациональная мотивация, и традиционная мотивация заставляли большинство людей реализовываться в техно-социальной действительности, а не продолжать отказывать себе в естественных биологических и других желаниях в угоду получения различных знаний. Эта тенденция начала резко меняться в технологически развитых странах с приходом нового типа мировоззрения кибернетического С-Умвельта цифровой эпохи. Современные люди стали больше учиться.

И, наконец, в академическом сообществе, как сообществе с высшим социальным образовательным статусом, доминирует концентрация людей с ценностно-рациональной и целерациональной мотивацией с ярко-выраженными способностями к интеллектуальной деятельности, в том числе и среди административно-управленческого персонала. Конечно, со временем и при благоприятных и комфортных условиях и ценностно-рациональная и целерациональная мотивация трансформируются в сложный подвид традиционной мотивации. Это происходит, потому что с определенного момента жизни структура «ЭГО» психически здорового человека компенсируется «Тенью», посредством замещения одних, доминировавших многие годы эктофункций, их противоположными эктофункциями. Например, эктофункции «чувство» и «интуиции» уступают в сознании место эктофункциям «ощущение» и «мышление», но с сохранением активных фаз, в которых сознание имеет к ним прямой доступ. Фактически, можно наблюдать, что по восприятию своей группы принадлежности, представители академического сообщества с развитой приобретенной традиционной мотивацией мало чем отличаются от людей, всю жизнь проработавших в начальной школе или в системе профессионального образования. Разница может ощущаться только в индивидуальных возможностях объяснения собственного традиционного восприятия — в начальной школе объяснения будут аргументированы больше незыблемостью традиции, в профессиональном сообществе, через апелляцию к истории существования конкретной организации, а в академическом институте через рационализацию своей традиционной мотивации.

§2.4. Возникновение и развитие классической европейской системы массового образования как социальная эстафета

Американский философ и социолог Элвин Тоффлер в своей знаменитой книге «Третья волна» (англ. «The Third Wave», 1990)¹⁶⁶ на основе «широкомасштабного синтеза», упростив, обобщив и спрессовав множество фактов, создал модель развития человеческой цивилизации как последовательного столкновения трех волн глобальных цивилизационных перемен: Первая волна — сельскохозяйственная фаза, Вторая волна — индустриальная фаза и, последняя современная нам, Третья волна — информационная или цифровая фаза, начавшая проявлять себя лишь в конце XX века. Причем, Тоффлер задает конкретные исторические периоды развития этих фаз: Первая, сельскохозяйственная волна, — «долгие тысячелетия», вероятно, восемь тысяч лет с того момента, когда древние люди перешли к оседлому сельскохозяйственному образу жизни; Вторая волна началась в конце XVII века, т.е. в эпоху Первой Промышленной Революции, и фактически сошла на нет уже к концу XX века, ну и Третья волна началась с конца XX века, в тот момент, когда мир стал постепенно опутываться сетью Интернет, а цифровые коммуникационные технологии стали все более и более доступны людям. И сегодня, по мнению Тоффлера, именно Третья волна является доминирующей волной глобальных перемен¹⁶⁷.

Мы, по большей части, согласны с таким представлением Тоффлера глобальных цивилизационных процессов. Тем более, что концепция смены Умвельт-мировоззрений, предложенная Будановым, когерентна концепции фазовой смены цивилизационных волн Тоффлера. Но, на наш взгляд, понимание изменений как волнообразных процессов — это идеальный мысленный конструкт людей с рациональным мировоззрением Т-Умвельта. Именно непрерывное развитие научной рациональности и инженерных технологий за последние столетия реструктурировали восприятие времени у людей, участвующих тем или иным образом в научно-техническом развитии своих стран, что привело к тотальному доминированию мировоззренческой рациональности Т-Умвельта. Другими словами, большая часть человечества сегодня способна быть в роли рефлексивных наблюдателей разных сложных мета-процессов. В том числе и сквозь рефлексивную оптику концепции волновых аналогий, предложенной Тоффлером.

¹⁶⁶ Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2004. С. 261.

¹⁶⁷ Тоффлер Э. Третья волна. С. 279.

Но, можно предположить что, ни в естественном мировоззрении П-Умвельте, ни в сетевом мировоззрении кибернетического С-Умвельта цифровой эпохи, подобная рационализация сложных техноантропосферных процессов не может являться релевантной. Нам представляется, что для естественного мировоззрения П-Умвельта свойственно полное вытеснение из картины мира перемен любого вида. Можно вспомнить широко известную китайскую поговорку-пожелание врагу, приписываемую Конфуцию: «Чтобы тебе жить в эпоху перемен!». Иначе говоря, никаких «исторических волн» люди с мировоззрением П-Умвельта, воспринимающие время как последовательность незыблемых циклов, конечно не наблюдали. И любые глобальные перемены, будь то природные катаклизмы или соперничество за биоценоз с другими живыми видами или с другими людьми просто вытеснялись из их сознания в Теневую структуру, а это означало, что в традиции П-Умвельта перемены обличались в некое темное «пятно» в памяти такого общества. А что касается «третьей волны», находящейся в данный исторический момент в становлении мировоззрения кибернетического С-Умвельта, то в ней образ линейных процессов, а волнообразная метафора линейна и воспринимается сознанием, как «начинается из далекого прошлого и, проходя момент времени здесь-и-теперь, уходит в неизвестное будущее», уже не соответствует сложной сетевой гетерогенной структуре восприятия реальности у людей цифровой эпохи. На наш взгляд, для современного сетевого восприятия различных феноменов социо-антропосферной природы больше подходят концепты «сложности» Эдгара Морена¹⁶⁸, «аутопоззиса» У. Матураны и Ф. Вареллы¹⁶⁹, «ризомы» Жюлья Делеза и Бруно Гваттари¹⁷⁰, «акторно-сетевой теории» Бруно Латура¹⁷¹, переосмысления традиционного метода Дж. Ло¹⁷² и других современных ученых постмодернистов.

Но, поскольку в данном месте работы мы ставим своей задачей описать процесс становления европейской системы образования как фундаментальной основы формирования мировоззрения Т-Умвельта, находясь как бы «внутри» пространства-времени этого феномена, то мы будем использовать классическую «волновую» аналогию развития исторических процессов, характерную для рационального

¹⁶⁸ Морен Э. О СЛОЖНОСТИ / Пер. с англ.: Свирский Я.И., научн. ред.: Аршинов В.И./ Институт общегуманитарных исследований, 2019. 272 с.

¹⁶⁹ Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. Ю. А. Данилова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.

¹⁷⁰ Делёз, Ж., Гваттари, Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.

¹⁷¹ Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 384 с.

¹⁷² Ло, Дж. После метода: беспорядок и социальная наука. М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. 352 с.

мировоззрения Т-Умвельта. Переходя к описанию социально-исторических этапов возникновения и развития европейской системы массового образования (как самой важной части всей европейской системы образования), мы будем использовать теорию социальных эстафет М. А. Розова.

М. А. Розов ввел понятие «социальный куматоид» (от греч. κύμα — волна). Его теория социальных эстафет предлагает описание *«принципов распространения социально значимых процессов относительно культурно-исторического контекста. Подобный стиль описания помогает объяснить возможности того или иного понимания знания, которое интересует исследователя. По мнению Розова, знание — это некая структура, состоящая из образующих его социальных эстафет и их связей между собой»*¹⁷³. Теория социальных эстафет *«претендует... на анализ исходных, базовых взаимодействий, определяющих механизмы социальной памяти и процессы воспроизведения социальной реальности вообще. В этом плане она напоминает генетику, которая изучает механизмы биологической наследственности»*¹⁷⁴. Стоит отдельно уточнить, что *«теория куматоидов Розова не является аналогом теории революционных смен парадигм Т. Куна. Скорее она ближе к теории сквозных тематических линий развития науки Джеральда Холтона, которые не исчезают, но поочередно доминируют в разные исторические периоды»*¹⁷⁵.

Розов выделяет *«четыре узловых точки, вокруг которых структурируется теория социальных эстафет, это, если можно так выразиться, точки ее роста и одновременно точки опоры»*¹⁷⁶. Первая точка — это обнаружение эстафетных структур. Она *«сразу обогащает картину, порождает новые задачи и дает надежду, что мы вскоре научимся теоретически конструировать такие структуры для объяснения эмпирически наблюдаемых явлений. Но для этого надо решить задачу тщательного изучения возможных связей эстафет. Это тем более важно, что речь идет о самых глубинных связях, определяющих функционирование социальной памяти»*¹⁷⁷. Вторая точка — это понимание того, что *«отдельно взятая эстафета не существует в силу полной неопределенности содержания образцов. Относительная определенность имеет место только в рамках целого, только в «контексте» других эстафет. Здесь коренится основной источник*

¹⁷³ Розов М. А. Что такое теория социальных эстафет // Эпистемология и философия науки, 2017. Т. 51. № 1. С. 230–239.

¹⁷⁴ Там же.

¹⁷⁵ Холтон Дж. Тематический анализ науки. Пер. с англ., Общ. ред. и посл. член-корр АН СССР С. Р. Никулинского. М: «Прогресс», 1981. 382 с.

¹⁷⁶ Розов М. А. Что такое теория социальных эстафет...

¹⁷⁷ Там же.

новаций в развитии культуры: воспроизводя образцы предыдущей деятельности, человек тем самым задает новые образцы, в чем-то отличные от предыдущих, и постоянно меняет тем самым общий «контекст» существования эстафет. Смена контекста — вот источник развития»¹⁷⁸. Третья точка — это явление дополненности при описании эстафет. «Иными словами, фиксируя конкретную эстафету, мы не можем точно зафиксировать соответствующее содержание образцов, ибо его просто нет, а продуцируя это содержание, теряем возможность приписать его конкретной эстафете. Можно сформулировать это и несколько иначе: имея дело с конкретным образцом, мы не можем точно описать его содержания, а при попытке дать такое описание, не способны задать соответствующий образец, так как он просто не может быть практически реализован»¹⁷⁹. «...Четвертая и последняя точка роста связана с тем, что на базе эстафет развиваются более сложные формы социальной памяти, включая научное знание»¹⁸⁰. Используя анализ двух из четырех «узловых точек», интересующего нас социального куматоида, мы постараемся показать причины возникновения «Прусской модели образования», являющейся на наш взгляд основой всей современной системы европейского массового образования, а также, почему именно эта система, непрерывно трансформирующая под воздействием внешних сигналов, стала главной технологией массового образования людей на нашей планете в XX веке.

Первой «узловой точкой» социального куматоида «Прусская модель образования» является обнаружение других, эстафетно коррелирующих с ней, социально значимых процессов, разворачивавшихся в Европе с конца XVII вплоть до начала XIX века. На наш взгляд, достаточно выделить несколько доминирующих в общем ансамбле и связанных между собой социальных куматоидов, чтобы получить корректное представление о возникновении и дальнейшем развитии исследуемого нами социально значимого феномена. Мы выделяем три таких процесса: возникновение и повсеместное распространение по всей Европейской цивилизации научного метода в XVII веке, эпоха Промышленных революций, начавшаяся в XVIII веке, и сильнейшие социальные потрясения, прокатившиеся по Европейским странам в начале XIX века сразу после Наполеоновских войн¹⁸¹.

¹⁷⁸ Розов М. А. Что такое теория социальных эстафет...

¹⁷⁹ Там же.

¹⁸⁰ Там же.

¹⁸¹ О развитии и становлении системы образования с других ракурсов см. Розин В. М. Философия образования: Этюды исследования / В. М. Розин. М.: Издательство Московского Психолого-Социального Института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 576 с.

Как уже было сказано выше, исторически первой социальной эстафетой, оказавшей влияние на зарождение Прусской системы массового образования, являлся феномен развития в Европе научного метода (*scientific method*). Еще в самом начале XVII века английский философ Френсис Бэкон, оказавший огромное влияние на развитие научного метода и научную революцию в Европе, в своей работе «*Valerius Terminus: of the interpretation of Nature*» писал: «...для лучшего оснащения жизни – подлинная цель и призвание науки...»¹⁸², демонстрируя тем самым ценностно-рациональный мотив развития европейской науки (*science*), как социальной деятельности. Но, поскольку университеты Европы во времена Бэкона все еще были оплотом христианской веры, т.е. как уже сказано выше, обучение в то время в университетах было реализацией традиционного мотива, управляющего движением социальных лифтов по идеологической «линии» различных конфессий христианской церкви, то совершенно новый ценностно-рациональный «призыв» Бэкона не был воспринят как нечто, достойное внимания университетской среды. И на протяжении еще почти двухсот лет призыв Бэкона по большей части реализовывался в частных школах, колледжах или в домашних условиях, там, где целерациональная и ценностно-рациональная мотивация учителей, платежеспособных родителей, и заинтересованных будущих ученых создавала идеальную для развития европейской научной мысли обстановку. И только после Французской Буржуазной Революции 1792 года и Гумбольдтовской образовательной реформы в университетах Пруссии (1807–1814 гг.) главные европейские университеты под воздействием социально-политического давления постепенно превратились в научно-исследовательские и технологические лаборатории мира, реализовав тем самым мечту великого английского философа¹⁸³.

Вторым социальным куматоидом, связанным с возникновением Прусской системы массового многоуровневого образования, были Промышленные Революции, первая из которых пришлась на 60-е годы XVIII столетия, и такой важный социально-культурный феномен европейской цивилизации, как профессиональные промышленные училища¹⁸⁴. Тоффлер, рассуждая о связи Промышленных революций («второй волны») и изменениях в структуре системы образования в Европе и в США, писал о том, что во времена промышленных революций

¹⁸² Bacon F. *Valerius Terminus: Of the Interpretation of Nature*, Kessinger Publishing, 2004. 48 p.

¹⁸³ подробнее о развитии университетов в Европе см. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М. Н. Голубевой ; ред. перевода А. М. Корбут; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Мн.: БГУ, 2005. 104 с.

¹⁸⁴ Полтавцева Е. С. Сравнительно-педагогический анализ развития европейских систем профессионального образования / Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. М.: РГБ, 2005. С. 17.

основная работа стала протекать не в поле или дома, как это было тысячелетия, а в городах на фабриках. Таким образом, промышленность создала сильный спрос на подготовленных для фабричной жизни детей. Первые промышленники Англии заметили, что если упустить время обучения в период до полового созревания, то ни крестьяне, ни ремесленники уже были не способны к переучиванию и более сложному виду фабричной деятельности. Индустриализации нужны были не просто «самодостаточные, автономные, трезвые, набожные и трудолюбивые»¹⁸⁵ работники, но в первую очередь дисциплинированные и правильно обученные молодые люди. И в результате решения данных проблем и возникло массовое обучение. Структура обучения в массовых школах напоминала фабричную модель в миниатюре — классы как миниатюрные копии цехов, звонки на и с уроков как фабричные гудки, оповещающие рабочих о начале и окончании рабочей смены, учителя как мастера в цеху, а руководители школ, как собственники производства. «Массовое образование включало в себя основы чтения, письма и арифметики, немножко истории и других предметов. Это был «явный учебный план». Однако, под ним находился невидимый, или «скрытый учебный план», который был куда более основательным. Он состоял (и все еще состоит в большинстве индустриальных стран) из трех курсов, цель которых — научить пунктуальности, послушанию и выполнению механической, однообразной работы. Работа на производстве требовала людей с проворными, пригодными для поточной линии руками. Она требовала рабочих, которые безоговорочно выполняли бы указания, исходящие от начальства. И она требовала мужчин и женщин, готовых работать до изнеможения на машинах или в конторах, выполняя невероятно скучные, однообразные операции»¹⁸⁶. При всей гуманистической направленности массового образования нельзя забывать о том, что именно массовые школы эпохи Индустриальных Революций «подвергали механической обработке одно за другим поколения молодых людей, готовя из них податливую унифицированную рабочую силу, в которой нуждалась электромеханическая технология и поточные линии на производстве»¹⁸⁷.

Третий социальный куматоид, также повлиявший на возникновение, а, главное, на структуризацию и институализацию Прусской системы массового образования, был прокатившийся по всей Западной Европе конца XVIII начала XIX веков феномен социальных потрясений в виде революций и войн. А также

¹⁸⁵ Lasch C. The Democratization of Culture: A Reappraisal // Change: The Magazine of Higher Learning, 7:6. P. 14–23.

¹⁸⁶ Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ» Там же., 2004. С. 51.

¹⁸⁷ Там же.

последовавшая затем трансформация социально-государственного устройства почти всех европейских стран. Хотя, если рассматривать революцию или войну как уникальное событие, произошедшее в отдельно взятой стране в конкретный исторический период, конечно, ни о каких эстафетах и волнах рассуждать нельзя. После проигрыша в войне с Наполеоном в первое десятилетие XIX века в Пруссии была принята новая концепция сильного национального государства, основой которого должны стать верноподданные граждане и достаточно образованные солдаты, набранные из всех слоев общества. Позиция короля Пруссии Фридриха Вильгельма III была такая: в полностью подконтрольных государству массовых школах будущие граждане и солдаты должны быть образованы на достаточном уровне, но, главное, воспитаны в пространстве непрерывной политической пропаганды. С учетом того, что, как описывал Тоффлер практика «обучения пунктуальности, послушанию и выполнению механической, однообразной работы» была уже успешно реализована в промышленных училищах по всей Европе, запрос короля Вильгельма III был достаточно успешно исполнен по всей территории Пруссии. Именно в тот исторический момент, когда произошло объединение целей промышленников и государственной власти, и потребовалось создать совершенно новую образовательную модель, и была создана известная сегодня Прусская система массового образования, ставшая, по сути, самостоятельной социальной эстафетой, распространившейся по всему миру в течение последующих лет.

Второй «узловой точкой» теории Розова является понимание того, что социальный куматоид Прусской системы массового образования невозможно как отделить от непрерывно изменяющегося контекста европейской цивилизации, в котором он развивался, так и разделить его на простые элементы и описать его как совокупность отдельных образовательных процессов, методологий и принципов, представляющих этот феномен. Следовательно, будет ошибкой считать, что можно просто взять какие-то элементы из Прусской образовательной модели и без потери их функционально значимых атрибутов интегрировать эту часть в не европейский социальный контекст. Мы убеждены, что повсеместное распространение в течение XIX-XX веков именно Прусской модели массового образования стало возможным только из-за того, что в других государствах интенсивно развивались социальные феномены, идентичные европейским. Именно социальное подражание, или, говоря языком Умвельт-анализа, интеграция рациональности как мировоззрения Т-Умвельта, происходившей под воздействием индустриализации, создало опреде-

ленный контекст, в котором в той или иной степени стала возможна успешная интеграция Прусской модели массового образования. Например, в США переход на Прусскую систему образования массово начался в 1843 г., несмотря на то, что в Америке в каждом штате действовала своя, часто не менее эффективная, образовательная концепция. Но государственные чиновники высшего ранга видели разницу между результатами своей образовательной системы и результатами, которые можно было бы достигнуть, если бы в Штатах была единая образовательная система, созданная по Прусской модели. В Японии окружение императора Муцухито Мэйдзи (Мэйдзи с яп. означает «просвещенный правитель») приняло решение равняться на Пруссию и ввести массовое начальное образование в 1872 году, раньше, чем это сделали Англия (1880 г.) и Франция (1882 г.). Помимо основной идеи технологической модернизации своих обществ, неформальной основой государственной политики в этих странах стала, в первую очередь, идея местной элиты о том, что «наша власть лучше держится не просто на штыках, а на штыках достаточно образованных солдат». Кстати, ни Австро-Венгрия, ни тем более Российская Империя не приняли Прусскую систему массового образования в тоже время, что и большинство стран. И это при том, что университетское, элитарное, образование в этих странах, которое было доступно только выходцам из высших сословий, было калькой классического немецкого университета периода Гумбольдтовских реформ, за счет чего обучение в университетах этих стран проходило на достаточно высоком для Европы уровне.

Начавшаяся в Германской Империи экспансия инновационной для своего времени индустриально-национальной образовательной концепции во все развитые страны мира, конечно же, была основана на фундаментальных концепциях европейской гуманистической научно-педагогической традиции. И поскольку, как писал Тоффлер, процесс образования с каждым десятилетием становился по времени все дольше и дольше, *«уже во второй половине XIX века в наиболее индустриально развитых странах массовый образовательный индустриально-национальный процесс естественным образом разделился на два уровня: на основное «базовое» и неакадемическое «профессиональное» образование»*¹⁸⁸. Причем уже к концу XIX века в элитарных университетах индустриально развитых стран, где не было явной политики протекционизма, все чаще были видны не представители элиты общества, а сверхспособные студенты из «низших» слоев общества, которые получили

¹⁸⁸ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 130.

качественное образование на предыдущих этапах своего обучения.

Активное развитие массового и академического образования в индустриальных странах в XIX веке привело к естественному развитию научно-педагогических практик и росту профессионального научно-педагогического сообщества. С целью достижения высоких результатов в обучении детей и подростков, каждый уровень образования стал являться, помимо непосредственно образовательного пространства, еще и своего рода научно-педагогической лабораторией, в которой непрерывно выдвигались гипотезы, ставились эксперименты, велись жаркие профессиональные педагогические дискуссии. Ведь если бы этого процесса не было, вряд ли бы удалось массово обучать за счет государственных средств совсем не богатых представителей не элитарных слоев общества так, чтобы они впоследствии свободно проходили сложные вступительные испытания в лучшие университеты своих стран, исторически созданные для обучения исключительно религиозно-политической и военной элиты общества.

Именно в XIX веке, *«проявились и противоположные тренды в массовом национально-индустриальном образовательном процессе, которые, с точки зрения исследователя-наблюдателя, однозначно могут называться профанацией образования. Мы уверены, и это показывают исторические факты, что профанация национально-индустриального образовательного процесса происходит только в том случае, если внутри системы образования голос педагогов-ученых с ценностно-рациональной или целерациональной мотивацией, воспитанных в мировоззренческой традиции европейской научной мысли Т-Умвельта, прекращает быть определяющим ее развитие. Подобное инволюционное развитие неизбежно, когда на управленческие уровни системы образования начинается перманентное давление и идеологическое притеснение со стороны различных, причастных к образовательному процессу влиятельных субъектов. В первую очередь, руководители образовательного процесса, а вслед за ними и все профессиональное педагогическое сообщество, конечно же, подвержены вмешательству государственной политики. Например, в Пруссии именно это и произошло еще в 1848 году, когда король Фридрих Вильгельм IV собрал учителей и открыто обвинил их в том, что революция в Пруссии — дело рук сверхобразованных (нем. übergebildet) учителей, и ничьё больше. После чего в 1854 году были изданы специальные «Регулятивы», которые сильно ограничивали образование учителей. По всей Германской Империи ценностью, помимо высоких стандартов в изучении технических и научных дисциплин, стало не гуманистическое общечелове-*

ческое образование школьников, основанное на идеалах эпохи Просвещения и Французской революции, а традиционный, ограниченный образ мыслей и верность установленным авторитетам»¹⁸⁹. «Теперь стали воспитывать это»¹⁹⁰. Говоря терминами теории Розова, куматоид, гуманистической национально-индустриальной Прусской системы образования, которую продвигали люди с ценностно-рациональной и целерациональной чистой мотивацией в социальной деятельности, сменила новая социальная эстафета традиционного национально-индустриального образования, защищавшая не интересы национального государства, а интересы, пытавшейся удержать политическую власть местной элиты, принадлежащей в тот исторический момент к монархической семье. В результате к концу XIX века новая модель традиционного национально-индустриального образования поглотила всю Германию. Главными в системе массового, профессионального, а затем и академического образования стали люди с доминирующим традиционным типом чистой мотивации в социальной деятельности. Мы предполагаем, что в основе сверх агрессивной внешней политики Германского Рейха времен Первой и Второй Мировых войн, доставившей так много страданий другим государствам, а также колоссальной трагедии всей немецкой нации второй половины XX века, лежало именно это малозаметное с точки зрения политической важности событие середины XIX века.

Педагогика как социальная эстафета и ее влияние на формирование современных образовательных уровней

Социальная эстафета массового образования, как мы писали выше, также повлияла на зарождение другого куматоида, а именно, педагогики, как науки и процесса, подготавливающего наибольшее количество людей с массовой творчески-индустриальной профессией «учитель», что стало возможным лишь во времена индустриальных революций. Массовая профессия «учитель», это такой же уникальный феномен, порожденный развитием промышленности, как и массовые войны, в которых участвуют все слои населения. Так, еще в XVIII веке в крупных европейских промышленных городах первые профессиональные училища при фабриках и заводах, являвшихся прообразом будущих государственных школ и профессиональных училищ, по своему устройству и образовательному процессу еще очень напоминали средневековые религиозные воскресные школы. В них

¹⁸⁹ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 131.

¹⁹⁰ Barndt P. Preußen, Zur Sozial geschich teeines Staates, bearbeitet. Wiesbaden: Eduversum GmbH, 1986. P. 143–179.

учителями были неспособные к активной трудовой деятельности пожилые мастера, калеки, получившие травмы, несовместимые с решением профессиональных задач или различные служащие в отставке. По сути, профессиональные учебные заведения того времени не особо стремились, да поначалу и не могли, дать обучающимся, которые посещали обучение сразу по окончании 12–14 часового рабочего дня на фабрике, необходимый уровень знаний для того, чтобы по окончании учебного заведения его выпускник мог сказать, что он обладает необходимой квалификацией и навыками для выполнения сложных производственных задач. Короче говоря, плохо и мало учили в этих профессиональных училищах. Все реальное обучение проходило непосредственно на производстве по принципу прямой передачи навыков и знаний от мастера к подмастерью. «Стой тут, смотри и запоминай, что я делаю, а потом делай точно также!» — это была главная фраза реальных «учителей» того времени. И именно этот процесс «натаскивания» на фабричную технику, как писал Тоффлер, так не устраивал мыслящих собственников производства. Но, естественно, через сто лет все изменилось. *«Массовая подготовка учителей, как массовая подготовка солдат, стала фундаментальным принципом развития гуманистического национально-индустриального образования. Этот процесс и стал основным драйвером развития педагогики как науки. Тем более, что концептуально европейская педагогическая мысль была более чем подготовлена. Великие учителя-теоретики прошлого, такие как «отец педагогики» «великий дидакт» Ян Амос Коменский (1592–1670 гг.), еще в первой половине XVII века подготовили всю теоретическую основу для эффективного внедрения в массовый гуманистический национально-индустриальный образовательный процесс таких атрибутов системы образования как всеобщее обучение, школьный год, общешкольный план, классно-урочная система и др.»*¹⁹¹

«Социальная эстафета, особенно такая сильная как массовое образование, захватила все слои общества. В массовом и профессиональном образовании точно, а в академическом и пост-академическом образовательном процессе иногда стали участвовать люди с совершенно разными интеллектуальными способностями, как со стороны тех, кто организывает образовательный процесс (необразованный воспитатель, педагог-ремесленник или глупый администратор от образования является достаточно частым явлением почти в каждом образовательном учреждении и сегодня, не говоря уже о том,

¹⁹¹ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 132.

что было в XIX веке), так и со стороны тех, кто получает знания. И, безусловно, изменить этот факт никак нельзя. Тем более, если речь касается массово обучающихся на начальном этапе образования»¹⁹². Гуманистические ценности, заложенные в основу национально-индустриальной системы образования еще в начале XIX века, «однозначно направляют учителей на то, что как минимум, на базовом уровне образования качественно учить нужно всех, вне зависимости от интеллектуальных способностей конкретного человека. Хотя бы для того, чтобы привить обучающимся культурную матрицу эпохи и ценностей их общества, которые позволят этим людям в будущем иметь достойные перспективы личностного развития. А вот как это происходит и происходит ли в принципе, зависит только от уровня профессионализма педагогов»¹⁹³.

Приняв за основу дальнейшего анализа тезис о том, что в системе массового образования представлены люди разных интеллектуальных способностей, мы имеем возможность адекватно выделить доминанты различных чистых мотивов социальной деятельности, которые формируют устойчивые структуры отношений между всеми акторами образовательного процесса на разных уровнях. Как уже было сказано выше, чем меньше интеллектуальная конкуренция в образовательной среде, тем проще методологии и принципы, управляющие взаимодействием внутри и вовне образовательного уровня и тем меньше необходимости в использовании в своей социальной «Я-деятельности» ценностно-рациональных и целерациональных мотивов. И наоборот. Чем выше интеллектуальная и профессиональная конкуренция, то есть, чем сложнее отбор в профессиональное сообщество, тем сложнее применяемые во время обучения образовательные методы и принципы и тем сложнее получать образование обучающимся. Иначе говоря, чем проще образовательный процесс, тем чаще в нем встречаются профессиональные учителя с аффективной или традиционной чистой мотивацией, а чем сложнее образовательный процесс, тем чаще в нем должны встречаться люди с целерациональной и ценностно-рациональной мотивацией, особенно со стороны педагогического и административного состава. Но слово «должны» совсем не означает, что они там встречаются в необходимом объеме. Как хорошо известно, «кадры решают все». Поэтому там, где педагогическая традиция готовит учителей по принципу традиционно ориентированного «государственно-политического заказа», в итоге у большинства педагогов и других представителей системы

¹⁹² Там же, С. 132.

¹⁹³ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 131.

образования происходит ценностный и целеориентационный кризис. И в итоге такое общество естественно сталкивается с отсутствием вообще на всех образовательных уровнях качественного, гуманистически ориентированного образования у своих представителей.

На основе изложенных размышлений можно сделать простой и достаточно неприятный вывод: развитие у обучающихся людей сложных типов чистой мотивации к социальному действию напрямую связано с расширением интеллектуальных возможностей участвующих в научно-педагогическом и образовательном прогрессе педагогов. Так устроено научно-педагогическое знание. Малообразованный педагог или администратор учебного процесса с аффективными или традиционными чистыми мотивами, управляемыми эктофункциями «ощущение»-«чувство» и «ощущение»-«мышление» может лишь пользоваться тем, что создал более одаренный или более развитый в интеллектуальном плане человек или группа людей с более сложной ценностно-рациональной и целерациональной чистой мотивацией или пользоваться только тем, что уже закреплено в культуре. Но понять смысл сложных образовательных практик и, тем более, систематически создавать что-либо подобное, используя целерациональную или ценностно-рациональную гуманистическую методологию научного мышления, ни один педагог с аффективной и традиционной мотивацией, к сожалению, не в состоянии.

А сложная ценностно-рациональная мотивация к социальному действию, наиболее сильно «влияющая на результат любой социальной деятельности, ярко проявляется через устойчивое и научно не обосновываемое понятие, закрепленное в европейском культурном коде, как призвание к деятельности или предназначение. В этом случае социальная деятельность человека является, по сути, смыслом его жизни, которую он стремится непрерывно совершенствовать и развивать. А когда у такого человека существуют возможности, как внутреннего характера, так и внешне обусловленные контекстом его жизнедеятельности, тогда интеллектуальные способности этого человека, реализующего свое профессиональное предназначение, даже если они изначально средние, начинают непрерывно развиваться, а результат деятельности человека, нашедшего свое призвание, при прочих равных, начинает превосходить в качественном плане результаты других людей.

Помимо профессионального уровня педагогов и организации образовательного пространства, важно не забывать, что, чем выше уровень образования, тем

в теоретическом и прикладном плане сложнее задачи, стоящие перед обучающимися и перед теми, кто их обучает. Поэтому в образовательном процессе европейской системы массового образования сформировалась традиция непрерывно усложняющегося отбора, позволяющая отбирать людей, разделять образовательные уровни и использовать внутри них разные методологии обучения. Талантливые учителя и администраторы, реализующие свое предназначение на каждом образовательном уровне, т.е. те, кто направляем в своей социальной деятельности ценностно-рациональной мотивацией, совершенно точно используют в ежедневной практике методы классического гуманистического образования для того, чтобы создавая свои уникальные авторские технологии, способствовать «выводу наружу» (лат. *ediscere*) индивидуальности учащегося в процессе его обучения»¹⁹⁴. «Индивидуальности в ее духовно-смысловом, ценностном измерении, развитию интенциональности личности обучающегося (не сводимой к кибернетически интерпретируемой цели) и ее автономии (отличающейся от автономии физических, биологических, гештальт-психологических и др. интерпретаций). Но как понятно из приведенных выше исторических примеров, на системном, количественном уровне оценки, решающими всегда оказываются усредненные результаты. Именно они являются единственно важным фактором, влияющим на решения контролирующих инстанций и, в конечном счете, именно усредненные показатели влияют на общее развитие системы образования в той или иной стране»¹⁹⁵.

§2.5. Развитие различных уровней образования в XIX-XX веке: от механистической объективации образовательных акторов до непрерывного обучения в течение всей жизни

На наш взгляд, такая сверхсложная задача, которая стояла перед европейскими странами эпохи индустриализации и социальных потрясений, в том числе перед Пруссией, как быстрое (до 6-ти лет) и массовое обучение-воспроизводство граждан, однотипно образованных на достаточно высоком уровне, эффективно могла

¹⁹⁴ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 131–132.

¹⁹⁵ Огурцов А. П. Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. С. 44.

быть решена только методами, в основе которых лежала классическая научная механистическая картина мира, отражающаяся в практике повседневности, в том числе, и по отношению к актерам образовательного процесса. При классическом механистическом подходе обучающиеся фактически объективируются теми, кто несет ответственность за их обучение или за организацию образовательного процесса, а непосредственно сам образовательный процесс, как важное социальное действие, становится важной частью социальной иерархии.

Иначе говоря, обучающиеся рассматриваются государственными чиновниками, администрацией образовательных учреждений и большинством педагогов как простые механистически подобные объекты, находящиеся в самом низу образовательной иерархии. Эту схему социальных отношений можно продемонстрировать хорошо известной каждому школьнику фразой преподавателя: «...вы для меня ничто, только ученики». Фактически, движимые целерациональной мотивацией чиновники и администраторы от образования, задают подобным отношением такой социальный контекст, в котором эффективными могут стать только преподаватели с доминирующей традиционной мотивацией, для которых успешная интеграция учащегося в классический образовательный процесс возможна лишь тогда, когда ребенок или подросток послушно принимает подчиненное положение в образовательной системе для того, чтобы научиться дисциплине и механической однообразной работе, т.е. находится в позиции «я не есть я — я есть то, что обо мне говорит Авторитет». *«Именно эту неявную особенность массового традиционного национально-индустриального обучения Элвин Тофлер и назвал «скрытым учебным планом» массовой школы эпохи индустриальных революций. Учителя, административный персонал и, конечно же, представители государства, по умолчанию стоят в этой системе отношений «выше» учащегося»*¹⁹⁶. В основе такой модели отношений лежат представления о том, что учащийся является объектом, определяемым различными внешне детерминированными количественными характеристиками, а субъектом является любой, кто стоит в стандартизированном классе напротив обучающихся и держит в руке специальные средства обучения (будь то, мел, учебник или розги). Субъект в такой системе отношений — безусловный авторитет и обладает всей полнотой процессной и экспертной власти над объектом.

Для акторов, контролирующих массовый традиционный национально-

¹⁹⁶ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 132.

индустриальный образовательный процесс, результатом обучения в классической образовательной субъект-объектной системе отношений является соответствие обучающихся стандартизированным характеристикам (соответствие между возрастом, полом, изучаемым предметом, квалификационной оценки обучающегося и т.д.). Эти характеристики являются как показателем успешности выполненных над обучающими специальными образовательных действий, так и показателем адекватности затраченных на обучение учеников-объектов материально-финансовых ресурсов, поступивших от главного, Мета-субъекта (Meta S) образовательного процесса: вначале это была промышленность, но уже в Прусской модели, мета-субъектом стало государство, в лице чиновников от образования. *«Очевидно, что при задачах подготовки верноподданных граждан, будущих солдат и низкоквалифицированных рабочих, государственная система массового образования не «видела», не могла «видеть» и не должна была «видеть» ценностно-целевых структур, которые заложены в психической природе человека и которые необходимы для развития в обучающихся высоких личностных качеств, таких как личное достоинство, независимый образ мышления и личностная автономия. То есть за те качества, которые являются проявлением ценностно-рациональной и целерациональной мотивацией социального действия. За эту сторону развития обучающегося добровольно отвечали конкретные учителя и управленцы (те самые übergebildet субъекты) с ценностно-рациональной мотивацией в социальной деятельности, которые по своей воле и, часто, за свой счет, организовывали в школах или вне школьных стен специальное образовательное пространство, в котором обучающиеся могли побыть хоть немного в роли равнозначного субъекта образовательного процесса»*¹⁹⁷.

Систему массового образования, в которой доминируют представления классической научной механистической картины мира, можно представить «следующим образом:

- *«Meta S (государство) в лице министра, чиновников и бюрократов от образования — средства контроля в виде НПД — О (объект) высшего уровня» (система образовательных учреждений как простая механистическая система, подконтрольная мета-субъекту (государству) средствами анализа и перманентной проверки на соответствие деятельности*

¹⁹⁷ Петяев Н. А. Этапы развития европейского образования в контексте концепции научной рациональности В. С. Степина / Первые Степинские чтения. Современный этап развития науки и кризис техногенной цивилизации. Материалы конференции с международным участием. Москва 5–6 ноября 2019 г. / Курск, ЗАО «Университетская книга», 2019. С. 50–54.

учреждений нормативно-правовым документам и через управление финансово-материальными потоками).

- *«S (субъект) второго уровня (администрация образовательного учреждения) — средства контроля в виде НПД, различных санкций и стимулирующих средств — O (объект) второго уровня» (сотрудник образовательного учреждения, учитель как простая механическая система, подконтрольная субъекту-администрации образовательного учреждения посредством анализа доступных количественных характеристик и через управление финансово-материальными потоками или мотивационными средствами: доп. обучением, награждением статусами и др. поощрениями).*
- *«S (субъект) третьего уровня (сотрудник образовательного учреждения, учитель) — средства обучения и информирования — O (объект) третьего уровня» (обучающиеся и их представители как простая механическая система, подконтрольная субъекту-учителю или уполномоченному сотруднику посредством анализа доступных количественных характеристик, социального поощрения и через управление информационными потоками, поступающими от субъекта третьего уровня к объекту третьего уровня)»¹⁹⁸.*

В подобной системе многоуровневой иерархии субъект-объектных взаимоотношений, «характерной для традиционного национально-индустриального образовательного процесса, крайне затруднен процесс формирования межсубъектного консенсуса, в основе которого лежит устойчивое доверие между участниками образовательного процесса. Так происходит, поскольку на всех образовательных уровнях в подавляющем большинстве случаев средства взаимодействия между субъектами и объектами не проходят контекстуальную рефлексию субъектами образовательного процесса (чиновниками, администрацией, педагогами, родителями), что повсеместно приводит к тому, что они некорректно воздействуют через эти средства на объект управления (обучающихся). Именно поэтому в системе массового образования доверие между субъектами разных иерархических уровней непрерывно имитируется по принципу ролевой самопрезентации и внешней атрибутики. По сути, на месте доверия субъекты верхних уровней ожидают покорность, послушание и, в идеале, слепую веру от объектов нижних уровней, перемежающуюся со

¹⁹⁸ Петяев Н. А. Этапы развития европейского образования..., С.53.

страхом потери принадлежности к системе образования»¹⁹⁹. Конструктивная критика, являющаяся одним из важных средств проявления реального, а не имитационного, межсубъектного доверия, воспринимается субъектами высших уровней как прямая угроза их властным полномочиям и жестко пресекается, часто совершенно не гуманными способами. Но когда происходят различные социальные потрясения, активно воздействующие на структуру взаимоотношений внутри системы традиционного национально-индустриального образования, имитация доверия внутри нее сразу же рассыпается и все участвующие в процессе акторы, «проваливаются» из традиционной мотивации в аффективную, т.е. начинают неадекватно обвинять друг-друга и искать самого незащищенного актора, чтобы сделать его виноватым. «Подобные негативные проявления субъект-объектных отношений говорят о том, что в природе человека объективация Другого является базовым защитным механизмом психики, который позволяет вести борьбу за ресурсы, не задумываясь о последствиях своего воздействия на того, кого объективирует борющийся за ресурсы человек или группа людей. Совсем не удивительно, что те люди, кто прошли подобную «школу объективации» массовой традиционной национально-индустриальной системы образования, внутри которой они крайне редко имели возможность почувствовать себя равнозначными субъектами со своими учителями и администраторами образовательного процесса, вырастая, вообще не способны к адекватной и объективной оценке деятельности педагогов и администраторов учебных заведений, в которых учатся уже их дети.

Как уже говорилось выше в течение XIX века Прусская модель массового образования, как самая эффективная из всех существующих, была принята в США (1852 г.), Японии (1872 г.), Англии (1880 г.) и Франции (1882 г.). Но уже во второй половине XIX века, в эпоху второй индустриальной революции в фазе зрелости второго технологического уклада²⁰⁰ (60-е годы XIX века) для профессионального и заинтересованного сообщества все более очевидным становился факт того, что концепция традиционной национально-индустриальной массовой школы со своим механистическим подходом, являющаяся образовательной «фабрикой-конвейером» по производству нормированных, «не целостно образованных, а как действующих»²⁰¹ членов общества, практически не способна к раз-

¹⁹⁹ Там же.

²⁰⁰ Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. Избранные труды / Н. Д. Кондратьев; Международный фонд Н. Д. Кондратьева и др.; ред. коллегия Абалкин Л. И. и др.; сост. Яковец Ю. В. М.: ЗАО «Издательство Экономика», 2002. 767 с.

²⁰¹ Боуэн Дж. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет / Пер. с англ. и всту-

витию личности обучающегося»²⁰².

В классической механистически подобной образовательной системе субъект-объектных (S-O) отношений, особенно, «когда процессом обучения управляют слабо образованные и плохо воспитанные преподаватели и администраторы с чистой традиционной или аффективной мотивацией, с завершением минимально приемлемого в их социальной среде образовательного уровня, люди часто теряли и по сей день теряют какую-либо внутреннюю мотивацию к своему дальнейшему личностному и профессиональному развитию. Укоренившиеся за годы обучения страхи совершить ошибку при принятии незначительных решений, страх получить отрицательную оценку, не за реальные, материально осязаемые результаты, а за плохие навыки запоминания и воспроизводства догматизированного корпуса знаний, а также страх произвольно высказывать перед субъектом, имеющим более высокий социальный статус свое личное мнение, — эти и масса других негативных переживаний, плюс непрерывное ожидание наказания от родителей, воспитанных в такой же образовательной среде, делали из большинства юных обучающихся высоко адаптивных «ортодоксальных конформистов», неосознанно стремящихся к минимизации производительности собственного труда, чтобы как можно меньше нести какую-либо личную ответственность и брать на себя какие-либо обязательства»²⁰³. Тех, кто при достижении различных целей способны только к проявлению недоверия к окружающим их людям, а также к «тенденциям действовать на основе хитрости и беспринципного противоборства»²⁰⁴.

Лавинообразное развитие научной мысли, «очень серьезное усложнение производства, постоянное увеличение количества городского населения и многие другие вызовы конца XIX века постоянно ставили новые вызовы перед системой образования в лице прогрессивного научно-педагогического сообщества. Главным из них был запрос на увеличение достаточно образованных людей, способных к сложной профессиональной деятельности, с перманентно расширяющимися функциональными обязанностями. Другими словами, активно формирующейся капиталистической промышленности и непрерывно развивающемуся рынку в Европе и в США, стали нужны не просто минимально образованные люди, способные к чтению инструкций и рутинному выполнению фиксированного количества операций на производстве: европейскому и американскому обществу

пительная статья В. В. Платонов. М.: ВНИИГеосистем, 2013. С. 211.

²⁰² Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 128–130.

²⁰³ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 130.

²⁰⁴ Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб.: РХГИ, 1997. С. 116.

все больше стали нужны люди, способные к самостоятельному обучению. Тем самым новые образовательные вызовы конца XIX века фактически атаковали основополагающие компетенции, на воспитание которых была нацелена вся система традиционного массового национально-индустриального образования — послушание, дисциплину и рутину»²⁰⁵. Например, в США одним из главных идеологов новых образовательных подходов в школе, выражающихся не в навязывании обучающимся как можно большего объема науки для взрослых, а в качественном воспитании склонностей и способностей детей был Джон Дьюи. В своих просветительских статьях «Школа и общество», «Образование консервативное и прогрессивное», «Демократическая концепция образования» и др. в конце XIX века Дьюи призывал представителей системы образования и вообще всех людей, так или иначе имеющих отношение к образованию обратить внимание на необходимость неизбежных изменений в содержании и способах образования, которые «являются следствием изменившегося общественного положения и стремлением удовлетворить нужды нового образующегося общества в такой же степени, как и перемены, происшедшие в видах производства и торговли»²⁰⁶.

Безусловно, «во всех индустриально развитых странах того времени, включая США, существовали отдельные образовательные пространства, в которых дорогое обучение проходили специально отобранные учащиеся по образовательным методикам, в основе которых лежали гуманистические ценностно-рациональные или элитарные целерациональные мотивы социального действия мировоззрения Т-Умвельта. Но во второй половине XIX века профессионалам образовательной, промышленной и рыночной отраслей с ценностно-рациональной и целерациональной мотивацией в очередной раз стало очевидно, что для сохранения темпов экономического и технологического роста европейской цивилизации, такого количества элитарно подготовленных людей как, выпускали элитарные университеты, уже было явно недостаточно. Стали нужны новые образовательные среды, управление и взаимодействие в которых было бы основано не на механистическом подходе, как к процессу обучения, так и ко всем акторам образования, а на более гуманистически ориентированном подходе, в основе которого лежала практика межсубъектного консенсуса и доверия, использовавшаяся в то время лишь в некоторых элитарных высших учебных заведениях»²⁰⁷. Таким

²⁰⁵ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 131.

²⁰⁶ Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. Г. А. Лучинского. Изд. 2-ое. М.: 1924. С. 6.

²⁰⁷ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 132.

образом, отвечая на актуальные исторические запросы, практически одновременно во всех технологически развитых странах мира «в последней четверти девятнадцатого века была создана система дополнительного обучения в том виде, в каком мы ее знаем сегодня»²⁰⁸. «При устойчивом росте количества стандартизовано обученных людей к концу XIX века проявилась тенденция на смену стиля обучения внутри существующей системы образования.

В основе отношений между тем, кто обучает, и теми, кто обучается в системе дополнительного образования, проявлены следующие характерные признаки, определяемые представлениями гуманистически ориентированной ценностно-рациональной мотивации. Обучающийся и то, что он или она представляет в рамках образовательного процесса, уже не является для педагогов и администрации образовательного учреждения просто неким объектом с количественными характеристиками, поскольку, как минимум, именно обучающийся принимает решение о вхождении в образовательный процесс или выходе из него. Естественно, говоря это, мы подразумеваем разделение между профессиональными училищами XVIII века, со всеми атрибутами механистического субъект-объектного подхода в образовании и новой моделью образования, в которой обучающимся предоставлены возможности для реализации своего интеллектуального и творческого потенциала (таланта)»²⁰⁹.

Первая, механистическая или антропотехнологичная модель следующего после базового уровня образования, как мы писали выше, являлась одновременно родоначальницей и продолжением классической традиционной национально-индустриальной образовательной системы. В ней обучающихся продолжали готовить к тому, чтобы быть фактически антропотехнологическими производственными деталями, способными к относительно элементарной и рутинной работе на протяжении всей оставшейся жизни. Подобная система подготовки промышленных кадров была даже старше, чем традиционная система образования. Интересующая нас модель дополнительного образования, которая возникла в конце XIX века, была больше ориентирована на восстановление тех гуманистических идей и технологий, которые были изначально заложены в гуманистической национально-индустриальной модели массового образования, но которые были рассеяны или вовсе утрачены в массовом образовательном процессе под воздействием механистического подхода государств к системе подготовки кадров для

²⁰⁸ Pratt J. The emergence of the colleges // Further Education Reformed. London: FalmerPress, 2000. P. 13–26.

²⁰⁹ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 130.

базового массового образования.

Как сказано выше, в системе дополнительного образования основополагающим условием эффективного обучения неявно проявился стиль образования, в котором главным фактором стало наличие устойчивого доверия между обучающимися и теми, кто их обучает. Причем, доверие не наивное детское, граничащее со слепой верой учителю как родителю, что неизбежно практиковалась в традиционной национально-индустриальной системе массового образования детей и подростков, а осознанное рациональное доверие одного взрослого субъекта, принимающего решение продолжать свое обучение, к другому взрослому субъекту — тому, кто это обучение предоставляет. Доверительные взаимоотношения подобного субъект-субъектного рода во все времена были привилегией людей, связанных между собой взаимными равнозначными обязательствами, регулируемые в правовом поле. Иначе говоря, до внедрения подобных отношений в образовательный процесс на уровне дополнительного образования такие отношения были частью практики повседневности только элиты общества. И этому же доверию друг к другу обучали молодых представителей элиты в образовательных учреждениях, попасть в которые было практически невозможно людям из низших социальных слоев общества. Ярким примером такого отношения местной элиты к другим социальным слоям являлся изданный в 1887 году в Российской Империи циркуляр «О сокращении гимназического образования», известный как «Циркуляр о кухаркиных детях».

И только «благодаря развитию науки, промышленных технологий, экономики и, наконец, достаточно качественного массового как гуманистически, так и традиционно ориентированного национально-индустриального образования в индустриально развитых странах, с доминирующим рациональным мировоззрением Т-Умвельта, потребность во взаимном доверии подобного элитарного рода начала стремительно расти. Теоретики-гуманисты от образования уже много лет заявляли о том, что человек является сложным субъектом, к которому нужен адекватный сложный подход. Но, в том числе благодаря развитию субъект-субъектных отношений внутри системы дополнительного образования, стало очевидно, что если стоит задача подготовки людей, способных после окончания обучения к дальнейшему самообразованию, то система их подготовки должна достаточно сильно отличаться от ставшей уже привычной «механистической» си-

стемы традиционного национально-индустриального массового образования»²¹⁰.

В основе эффективного дополнительного образования лежит понимание того, что простое следование стандартизированной программе обучения еще не гарантирует успешного результата обучения взрослого. Другими словами, нельзя качественно научить чему-либо человека, обладающего определенным набором жизненного опыта, навыков и знаний, если не учитывать в процессе обучения взаимовлияния субъектности обучающегося (фактически, несводимости целостности личности обучающегося к простым элементам эту личность составляющих) и средств его обучения. Поэтому в образовательную практику системы дополнительного образования, ориентированной на гуманистические принципы обучения, начали вводиться практико-ориентированные кейсы, у которых не было заведомо «правильного» решения, а также другие технологии, способствующие личностному развитию обучающегося.

Со временем, когда увеличилась продолжительность жизни среднего европейца, производственные технологии стали требовать еще более квалифицированных специалистов, а социально-политический контекст первой половины XX века разрушил иллюзии о том, что при помощи науки, технологий и механистического, авторитарного субъект-объектного «образовательного форматирования» членов общества, человечество придет к процветанию, стиль обучения с субъект-субъектным подходом все больше начал влиять и на систему традиционного национально-индустриального массового образования, в том числе и в СССР, в стране, внедрившей Прусскую модель традиционного национально-индустриального образования почти на семьдесят лет позднее других европейских стран. Вначале это были эксперименты отдельных инициаторов, а затем создавались целые направления (в СССР подобным развитием субъект-субъектного отношения в массовой советской школе занимался видный педагог и гуманист-просветитель А. С. Макаренко²¹¹). Но большинство предпринятых попыток педагогами-гуманистами повсеместно вернуть в традиционную конвейерную систему национально-индустриального школьного образования классические гуманистические ценности до определенного исторического этапа сталкивались с сопротивлением со стороны государственных структур, отвечающих за контроль и поддержку традиционного механистического взгляда на образовательный процесс.

Когда в некоторых странах происходили реальные изменения в представ-

²¹⁰ Петяев Н. А. Этапы развития европейского образования..., С. 50.

²¹¹ Макаренко А. С. «Педагогическая поэма»/ Сост., вступ. ст., примеч., пояснения С. Невская. М.: ИТРК, 2003. 736 с.

лениях акторов, «управляющих образовательным процессом, об изменении целей и методов массового образования, проще говоря, отвечать перед государством за массовое образование назначался достаточно образованный гуманист, и это приводило, в свою очередь, к тому, что система образования перестраивалась под актуальные вызовы времени (усиление значения личности в непрерывно усложняющейся информационно-индустриальной эпохе, запрос на высокообразованных специалистов и управленцев и др.), и через несколько десятилетий профессиональные сообщества всех стран мира в изумлении наблюдали «необъяснимый» качественный переход этих государств на совершенно недостижимый для традиционной системы массового национально-индустриального образования уровень подготовки профессиональных кадров во всех самых актуальных отраслях экономики, науки и культуры. Такими странами в XX веке стали Швеция, Дания, Норвегия, Голландия, Исландия, Сингапур и на короткий период СССР в естественно-научном образовании (с конца 50-ых до начала 80-ых годов). В некоторых из перечисленных странах процесс изменения образовательной парадигмы был запущен еще в 40-ых годах XX-го века (как раз в эти годы в СССР была свернута личностно-ориентированная программа обучения и развития детей и подростков, которую создал Макаренко)»²¹². А в середине XX века в большинстве экономически развитых стран, где в системе образования была возможность реализовать достаточно дорогостоящий личностно-ориентированный, гуманистический подход, технологии проектного мышления были интегрированы на всех уровнях образования. Например, в 60-е годы XX века в США именно эта технология была «поднята на знамена» американской системы образования, поскольку речь шла о технологическом и инновационном проигрыше в космической программе Советскому Союзу, озвученной президентом Кеннеди во фразе: «...СССР выиграл космическую гонку за школьной партией»²¹³.

Весьма интересен феномен финской школы. Начало изменения законодательной базы в Финляндии, а затем и повсеместная интеграция новых субъект-субъектных подходов в образовательной методологии в этой стране «удачно» совпали по времени с общемировым разворачиванием пятого технологического уклада. Это происходило в самом конце 60-ых начале 70-ых годов XX столетия²¹⁴.

²¹² Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 128.

²¹³ Буданов В. Г. Стратегические альтернативы современному образованию // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки, 2014. № 1 (33). С. 129–134.

²¹⁴ Aho E., Pitkänen, K., Sahlberg, P. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington, DC: World Bank, 2006. 166 p.

Таким образом, новая для Финляндии образовательная парадигма изначально была когерентна современному мировоззрению Т-Умвельта, активно продвигающего глобальные экономико-технологические изменения во всех развитых странах мира. На наш взгляд, именно это исторически обусловленное «совпадение» и позволило финской экономике сделать такой беспрецедентный рывок в 90-ых годах XX века в сфере высоких технологий, производства сложной цифровой техники и в других процессах, определявших и определяющих до сего дня развитие пятого технологического уклада. В конце XX века Финская личностно ориентированная система образования по своей инновационной составляющей и актуальности стала аналогом механистической Прусской системы образования середины XIX века. Для европейских стран, стремящихся получить в XXI веке глобальное конкурентное преимущество в эпоху непрерывно растущей ценности интеллектуального и творческого капитала, эта образовательная парадигма приобрела статус эталонной.

Что же касается изменений в образовательных процессах развивающихся стран второго и третьего мира, то с началом XXI века, т.е. с фактическим приходом цифровой эпохи «в каждый дом», у пользователей сети в этих странах, ориентированных на достижение целей четвертого технологического уклада, появилось высокотехнологичное средство, позволяющее проходить обучение на основе субъект-субъектных взаимоотношений. Этим средством обучения стало онлайн-образование. *«Доступ в сеть Интернет предоставил людям в экономически отстающих странах такую же полную свободу в выборе сфер, методов и приемлемом уровне своего образования, которая существует уже несколько десятилетий в технологически развитых странах. Открытый доступ в сеть Интернет, положил начало выводу массовой системы образования в технологически отстающих странах из-под влияния «конвейерной» субъект-объектной образовательной парадигмы XIX века. Цифровое онлайн-образование со временем послужит источником и драйвером повсеместного развития субъект-субъектных отношений и в офлайн системе традиционного национально-индустриального массового образования, также как и в системе дополнительного образования в развитых странах удалось повлиять больше ста лет назад на изменение отношения к обучающимся в системе массового образования того времени»*²¹⁵.

В странах с доминирующей рациональностью Т-Умвельта, создавших условия для зарождения цифровой эпохи с новым мировоззрением кибернетического

²¹⁵ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 132.

С-Умвельта, уже сегодня при повсеместном активном распространении жизненной концепции непрерывного самообучения (Life Long Learning), являющейся новым образовательным стандартом, достаточно недорогой образовательный процесс онлайн-обучения стал ее основным провайдером. Технологии позволили ученику стать не просто полноправным субъектом принятия решений в процессе самообразования, но также получать возможность выбирать средства и методики собственного обучения. Конечно, с учетом коммерческих и идеологических (в том числе гуманистических) интересов провайдеров знаний. Подобное взаимное влияние обучающихся и обучающихся на образовательную среду, также как и проектно-ориентированное обучение, является одним из главных проявлений субъект-субъектных отношений в сложной саморегулирующейся открытой системе использования новой цифровой эпохи. Обратной стороной реализации подобной открытой образовательной онлайн парадигмы может являться реализованное право сетевого актора на свободу отрицания своей субъектности. Другими словами, если технологии онлайн обучения полностью заменят существующую традиционную модель национально-индустриального офлайн обучения, то у каждого человека будет существовать неотъемлемое право полностью отказаться от образования как такового, поскольку в цифровом образовании отсутствует задача воспитания обучающихся, так как неявно подразумевается, что учащиеся в цифровую эпоху воспитаны на достаточно высоком уровне, чтобы самостоятельно принимать полезные для себя и для общества решения. Подобный отказ также является актом саморегуляции открытой системы образования (о которой будет сказано ниже) в цифровую эпоху.

Многие люди, которые раньше просто боялись наказания со стороны государственных органов или осуждения со стороны своего сообщества за то, что они не учатся сами или их дети, в отсутствии принуждения и контроля за обязательным вхождением в малоприятную образовательную коммуникацию, являющуюся важным социальным действием, банально перестанут учиться сами и перестанут следить за тем, чтобы учились их дети. И реализация данного права неизбежно приведет сделавшего такой выбор человека к естественной культурной деградации и, в конечном итоге, к его или ее социальной маргинализации. К сожалению, мы понимаем, что без непрерывного болезненного воздействия и постоянного принуждения к необходимости развития, то есть без необходимой для развития общества реализации механистического подхода, устоявшегося в традиционном национально-индустриальном массовом образовании, большинство

людей, особенно в технологически отсталых государствах-колониях с ресурсной экономикой, просто не будут учиться не только новым видам знаний и умений, но и просто элементарной грамотности. Такие люди не будут стремиться приобретать навыки сложного культурного поведения, которые только и способствуют эффективной интеграции в непрерывно усложняющийся социальный контекст сетевого взаимодействия цифровой эпохи кибернетического С-Умвельта. Наш вывод основан на понимании законов развития личности, которые постулируют, что подавляющее большинство людей во все времена и во всех странах мира принимали, принимают и будут продолжать принимать сложные решения не логично и рационально (что подразумевает достаточно болезненную и сложную процедуру подавления своего животного начала и запуска высших когнитивных свойств мозга управляющими рефлексией и на чем реализуется любое сложное обучение), а на основе естественных эмоций, связанных с получением физического удовольствия, страха и агрессии, подкрепляя свои решения слепой верой в то, что «их-то, в случае чего, точно пронесет». Иначе говоря, при отсутствии постоянного нормативного контроля социального взаимодействия, большинство взрослых людей, и сто процентов половозрелых детей всегда выберут путь наименьшего сопротивления и вместо онлайн образования и будут запускать онлайн развлечения. Короче говоря, аффективная мотивация при отсутствии строгих, ограничивающих нормативов и правил со стороны общества, возьмет у большинства верх над целерациональной мотивацией.

Несмотря на вышеизложенные опасения, мы смотрим в будущее с надеждой. Поскольку система открытого онлайн образования не ограничивает возможности включения обучающегося в образовательный процесс жесткими календарными рамками, т.е. главный фактор массовой системы образования третьего и четвертого технологических укладов, порожденная рациональностью Т-Умвельта — строгая «фабричная» привязка по времени к началу и окончанию образовательного процесса — уже не будет играть в жизни человека никакой роли, а также в онлайн-образовании, де-факто, отсутствуют сложные вступительные экзамены, которые всегда ограничивали возможности получения профильного высшего образования любым желающим, можно предположить, что в течение нескольких десятилетий количество людей, использующих онлайн образование, как основной источник пополнения своих теоретических знаний и определенных прикладных умений и навыков, вернется к количеству, более или менее, соответствующему количеству обучающихся в классической массовой системе образования. Главное, на наш

взгляд, чтобы государственные и любые другие авторитетные социальные институты продолжали непрерывно пропагандировать в обществе образование своих граждан как высшую социальную ценность общества с рациональным мировоззрением Т-Умвельта или сетевым мировоззрением кибернетического С-Умвельта. Ведь XIX и XX век продемонстрировали, что без тотальной пропаганды невозможно направить огромные массы людей на добровольную смерть и за парту. Оказалось, что подавляющему большинству населения даже с мировоззрением рационального Т-Умвельта, без непрерывного внушения извне, сложнее всего сделать две вещи — умереть за чужие идеи и учиться новым знаниям.

§2.6. Ключевые современные отечественные и зарубежные образовательные концепции для разных возрастных категорий в быстро меняющейся информационной эпохе

Как было сказано выше, на протяжении всего XX века во всем мире, в том числе и в СССР, а затем и в России, параллельно классической системе массового общего и высшего национально-индустриального типа образования, непрерывно разрабатывались различные образовательные концепции, которые с разной степенью успешности влияли на массовую систему образования. А с наступлением информационной эпохи с мировоззрением кибернетического С-Умвельта интенсивность лично ориентированных субъект-субъектных образовательных концепций, направленных на формирование у человека актуальных знаний, навыков и умений, по сравнению с предыдущим историческим этапом увеличилась на порядок. Рассмотрим наиболее интересные, на наш взгляд, концепции, повлиявшие на наше осмысление концепции опережающего образования.

Концепция развивающего образования

Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова (СССР)

Данная концепция, разрабатываемая в Советском Союзе с начала семидесятых годов XX столетия, имела в своем основании понимание того, что *«образование это фундаментальная и социокультурная технология, определяющая уровень развития общественного производства»*²¹⁶. А поскольку под «общественным

²¹⁶ Громыко Ю. Б., Давыдов В. В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Громыко Ю. Б.,

производством» советские психологи не могли понимать ничего другого, кроме как марксистскую трактовку данного термина, взятую ими из «Капитала», то становится понятно, что подобное описание образования априори определялось авторами как субъект-субъектное, т.е. доверительное отношение между акторами внутри образовательного процесса. И действительно, работа над педагогическими идеями, посвященными развитию у обучающихся в начальной школе способностей проследивать в абстрактно-понятийной форме процессы само развития сложных целостных систем, в основе которых лежат рефлексия (пересмысление собственного учебного опыта «я был/была одним/одной до получения знаний — я стал/стала другим/другой после получения знаний»), анализ («кем же я стал/стала?»), мысленный эксперимент («что со мной может произойти впоследствии?»), основывалась на опыте равнозначного субъект-субъектного взаимодействия во время решения той или иной поставленной перед учащимися задачи.

Начиная от принятия ценности субъектности своих одноклассников (принцип коллективного решения задач), заканчивая принятием учителя как равноценного со-творца при решении задачи. К сожалению, данная методология предполагает совершенно другие принципы подготовки педагогического состава для начальной школы, чем при подготовке в традиционной национально-индустриальной системе начального образования с технологически ограниченным мировоззрением Т-Умвельта, который был основой советской идеологии²¹⁷. Поэтому концепции Эльконина-Давыдова реализуются до сих пор в школах нашей страны исключительно инициативными педагогами или такими же администраторами. Подробнее о системе см.^{218, 219}

Концепция Школы диалога культур

В. С. Библера и С. Ю. Курганова (СССР-Россия)

В последние годы восьмидесятых годов XX века советский философ и культуролог В. С. Библер создал поливариантную модель Школы XXI века.

Давыдов В. В. / Педагогика, 1994, №6. С. 31–37.

²¹⁷ В СССР на массовом уровне не занимались развитием гуманитарных дисциплин, а практически единственный доступный в школах и институтах гуманитарный предмет «история», создавался государством с целью идеологической пропаганды превосходства советской идеологии над всем миром, что привело к тому, что на протяжении более полувека все советские школьники изучали вымышленную историю, как всего мира, так и собственной страны.

²¹⁸ Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.

²¹⁹ Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. Автор. В.В. Давыдов. Томск: «Пеленг», 1995. 144 с.

В основе такого понимания развития системы школьного образования, также как и в концепции Эльконина-Давыдова, лежало осознание важности всеми образовательными акторами субъект-субъектного, равноправного взаимодействия участников образовательного процесса. Каждый субъект в понимании Библера — это *«уникальный, внутренне бесконечный участник полифонического размышления»*²²⁰. Единомышленники (равноценные субъекты образовательного процесса), вокруг которых формируются различные образовательные традиции, должны стремиться к диалогу с другими образовательными традициями, формируя, таким образом, полифонию школы XXI века, школы непрерывного диалога и развития обучающихся, путем обнаружения одновременности культур, одновременности понимания разных форм человеческого бытия. Уже в современной России, при развитии этого направления автор концепции и его последователи столкнулись с противодействием классической иерархически-ориентированной системы массового школьного образования. Поскольку одним из оснований классической системы массового школьного образования является то, против чего выступали Библер, Курганов и их последователи, а именно, *«когда школа претендует на то, чтобы охватить все свободное время учащегося, раскрыть его душу, понять, что он есть, в любое время суток, и преподаватели должны влиять на этот процесс»*²²¹. Другими словами, объективация всей жизни учащихся и выделение количественных характеристик, на основе которых у школы появляется возможность тотального контроля за жизнью и взрослением ребенка, — вот то, что является целью классической системы массового образования в эпоху развитой промышленности мировоззрения Т-Умвельта, и то, против чего, по сути, борются представители концепции Школы диалога культур. В рамках исследовательской работы ныне расформированного Института образования взрослых РАО, в начале двухтысячных годов также были предложены несколько интересных концепций обучения уже взрослых, по своей методологической основе напоминающие концепцию Библера-Курганова.

Адаптивное образование взрослых (Россия)

Группа исследователей из Санкт-Петербурга Т. Г. Браже, Л. Ю. Монахова, Н. В. Василенко и др. *«разработали в начале двухтысячных годов комплексную методологию, которая описывает феномен адаптации взрослых людей и ее*

²²⁰ Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Под общей ред. В. С. Библера / Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993. С. 11.

²²¹ Там же. С. 12.

различных проявлений, таких как «социальная адаптация», «образовательная адаптация», «технологическая адаптация» и др. В дальнейшем ими была создана концепция адаптивных образовательных систем, которые рассматривались ими как сложные развивающие модели, ориентирующие образовательных акторов на целенаправленное взаимодействие, в основе которых лежат сочетание двух базовых процессов психики человека — адаптивной и адаптирующей деятельности»²²². Ведущими ценностями адаптивного образования признавались «свободное определение индивида в культурном пространстве мировоззрений, общекультурная компетентность, личностная самоактуализация в культуре и жизни»²²³. В адаптивном образовательном процессе взрослый человек воспринимался больше, чем просто равноценный субъект. Обучающийся признавался преподавателями самоактуализирующейся (саморазвивающейся) личностью еще до начала образования. В процессе разработки адаптивного образования взрослых были выделены следующие виды адаптации: «внешняя и внутрисистемная (по отношению к местоположению субъектов адаптации); фронтальная и индивидуальная (по отношению к степени детализации совокупного субъекта обучения); адаптация как реабилитация и/или как компенсация недостающих качеств обучаемого; адаптация как естественный непрерывный процесс; как способ функционирования системы в изменяющейся обстановке; как детальное регулирование обучающих воздействий, параметров элементов системы на основе информации об объекте обучения (сбор информации — анализ — изменение управляющих воздействий — и т.д.); как создание спектра возможностей для самостоятельного выбора, т.е. как «веер выбора»; самоадаптация — как преодоление неопределенности»²²⁴. Адаптивное образование взрослых, по мнению создателей этой концепции, обязано быть системой образования, в которой в полной мере реализована методология проблемного обучения. А поскольку каждое решение проблемы — это процесс работы с неопределенностью, творческий процесс, в котором обязательно проявляется воля всех акторов, то для наиболее успешной реализации поставленных задач авторы данной концепции предлагали использовать законы синергетики, науки о сложности. Исследование адаптивного образования позволили определить его основные функции: мотивационная; организационно-целевая; содержательно-

²²² Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 62.

²²³ Соколов В. И. Развитие современных представлений об образовании взрослых: адаптивное, опережающее, открытое образование // Соколов В. И / Статья в сборнике Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации, Часть 2, Ульяновск: SIMJET, 2009. С. 274–284.

²²⁴ Там же.

проектировочная; технологическая; управленческая. Также были выделены две составляющих стратегии адаптивного образования. Во-первых, адаптивная система стремится приспособиться к индивидуальным особенностям обучающегося, и во-вторых, адаптивная система по возможности гибко реагирует на изменение социальной среды²²⁵.

Школа андрогогики М. Ш. Ноулза (США)

«Отцом» американской андрогогики является Мальком Шеппард Ноулз (Malcolm S. Knowles) (1913–1997 гг.). В своей работе «The Adult Learner: The Definitive Classic In Adult Education And Human Resource Development» он одним из первых исследователей выдвинул шесть базовых принципов (core principles) обучения взрослых:

1. Взрослые должны участвовать в планировании и оценке своего обучения: своевременно получать ответы на вопросы «почему» или «зачем», «что» и «как».
2. Принцип Я-концепции в обучении: сохранение автономии в обучении (autonomous), саморегуляция образовательной траектории (self-direction).
3. Приоритет личного опыта обеспечивает основу для учебной деятельности: ошибки (включая свои) как ресурс для обучения (resources), рефлексивные модели как основа обучения (mental-models).
4. Взрослые готовы учиться, когда их «заставляет жизнь» (life related) и тогда, когда они понимают, что обучаясь, они развиваются (developmental task).
5. Взрослые больше всего заинтересованы в изучении предметов и решении задач, которые имеют непосредственное отношение и влияние на их работу или личную жизнь. Иначе говоря, обучение взрослых должно быть ориентировано на решение проблемы в конкретном контексте (problem centered, contextual), а не просто на какой-то общий «контекст».
6. Мотивация обучения у взрослых всегда основана на внутренних ценностях (intrinsic values). Взрослый сначала сам себя оценивает (personal payoff). Оценка педагогов слабо влияет на мотивацию взрослого²²⁶.

А тем, кто помогает взрослым в их процессе самообразования, Ноулз предлагает изменить их Я-концепцию от «быть авторитетным преподавателем/учи-

²²⁵ Марон А. Е., Монахова Л. Ю. Тенденции развития комплексных исследований андрагогических систем // ЧиО, 2006. №8–9, С. 16–23.

²²⁶ Knowles Malcolm S. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development / Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, and Richard A. Swanson. 6th ed., Elsevier Inc, 2005. P. 4.

телем для взрослых» на Я-концепцию *«фасилитатор/направляющий в процессе обучения взрослого»*²²⁷. Позиция фасилитатора в обучении является, на взгляд Ноулза, значительно сложнее и требует больших волевых и интеллектуальных ресурсов для ее уверенного удержания, в отличие от позиции «авторитетного педагога/учителя». Также в своей работе Малькольм Ноулз указывает на то, что *«технология дает неожиданные новые возможности для предоставления взрослым богатого опыта обучения в андрагогической традиции»*²²⁸. Именно технологии и доступ к сети Интернет, по мнению Ноулза и его соавторов, расширяют возможности реализации первых трех базовых принципов обучения взрослых: принятие решений в планировании обучения, контроль собственной образовательной траектории и сохранение автономии и безопасное использование личного опыта и своих устойчивых рефлексивных моделей в процессе обучения. Более того, по мнению автора, *«использование специально созданного высокотехнологического пространства обучения позволяет взрослым обучающимся качественно адаптировать это обучение к своим реальным проблемам»*²²⁹. При этом Ноулз предупреждает о том, что игнорирование проблем, которые обязательно возникнут при внедрении сети Интернет в образовательный контекст, также может привести к негативным эффектам. Так как наряду с возможностями возникают и особые проблемы, прежде всего в области самостоятельного обучения с использованием сети Интернет. Интернет все чаще становится первичным источником информации для пользователей технологически развитых стран, но сам по себе этот факт, по мнению Майкла Ноулза, не гарантирует качественного обучения. *«Побочные эффекты Интернета включают отсутствие терпения у учащихся и сокращение промежутков концентрации их внимания над выполняемой задачей. Использование Интернета в качестве базового пространства при самообразовании требует, чтобы у обучающихся были отлично развиты волевые навыки самостоятельного обучения»*²³⁰. Но, в реальности, у обычных взрослых эти специальные навыки развиты хуже чем у детей и молодых людей, поэтому Ноулз делает логичный вывод о том что *«в подобном технологическом контексте самостоятельное обучение и андрагогика не являются оптимальными»*²³¹.

²²⁷ Ibid, P. 253–254.

²²⁸ Ibid, P. 237.

²²⁹ Ibid.

²³⁰ Ibid.

²³¹ Ibid.

Открытое образование (Великобритания)

В начале семидесятых годов XX столетия в Великобритании был запущен проект «Открытого Университета», ориентированного на то, чтобы сделать качественное высшее образование для работающих взрослых. В основе обучения данной модели открытого образования лежала технология дистанционного доступа к знаниям при помощи развитых информационных технологий. Фактически, *«подобный вид обучения является следующим этапом заочного обучения, но уже адаптированным к быстрому ритму информационной эпохи. В это же время в США и других странах Западной Европы набирает популярность другой вид открытого образования, которое можно назвать «социальным обучением», происходящим в специализированных «открытых школах» или школах без стен»*²³². Как пишут А. Е. Марон и Л. Ю. Монахова: *«системообразующим фактором открытого обучения служит открытость, которая понимается как комплексная характеристика учебного процесса, отражающая его способность учитывать профессиональные и личностные особенности педагогов и студентов как его субъектов, а также явления окружающей среды, что обеспечивает гибкость обучения, его способность к изменению основных параметров (учебных целей, содержательного компонента, организационных форм, методов)»*²³³.

Открытое образование сконцентрировано на человеке с его неповторимостью, как постоянном источнике творческой стихийности и неупорядоченности, совокупно являющихся, по мнению создателей концепции, источником развития личности обучающегося. Основопологающим фактором открытой системы образования является принцип — *«свободное развитие индивидуальности обучающегося есть единственное условие свободного развития общества будущего, общества информационной эпохи»*²³⁴. Помимо свободного развития индивидуальности обучающегося парадигма открытого образования конституирует свободный доступ к любым информационным ресурсам, созданным человечеством, а также *«снимает пространственно-временные ограничения в работе с различными источниками информации посредством информационных сетей. При этом требования для пользователей становятся все более простыми, а сами информационные услуги – более индивидуализированными»*²³⁵. Концепция

²³² Марон А. Е., Монахова Л. Ю. Концепции развития открытых систем образования взрослых // ЧиО. 2008. №1(14). С. 75–82

²³³ Там же.

²³⁴ Там же.

²³⁵ Там же.

открытого образования, на наш взгляд, манифестирует две Мета-идеи сетевого общества цифровой эпохи: равного доступа к информации и доверия между поставщиком информации и ее получателем.

«Открытое образование — это целостная саморазвивающаяся педагогическая система обучения, развития и социализации взрослой личности, реализующая функции опережения, адаптации, субъектной ориентации, содержательной и инструментальной открытости в выборе стратегии и технологий обучения всех без исключения социальных групп населения»²³⁶. Различные сюжеты развития концепции открытого образования представлены в работах Блисса и Блессингера²³⁷, Г. Истхоупа²³⁸, Д. Найберга²³⁹ и других европейских и американских авторов.

Концепция Life Long Learning (США)

Самой мощной по своему влиянию по изменению восприятия процесса образования в современном обществе с мировоззрением кибернетического С-Умвельта является концепция «непрерывного самообразования» (англ. Life Long Learning, далее в тексте «3L концепция»). Если все предыдущие концепции, описанные нами, являлись достаточно самостоятельными моделями, сильно ориентированными на реализацию в конкретных странах при определенных финансово-экономических условиях, по сути, подтверждая классический принцип образования *non omnia omnibus*²⁴⁰, то «3L концепция» стала фактически новой идеологией постиндустриального (супериндустриального) общества информационной эпохи с новым сетевым мировоззрением кибернетического С-Умвельта — идеологией, которая стремится реализовать афоризм *l'éducation peut tout*²⁴¹.

В эпоху расцвета промышленности и естественно-научного прогресса главной идеологией стран развитого промышленного капитализма была идеология рационального труда и непрерывного накопления, которую прекрасно описал в своей работе «Протестантская этика и дух капитализма» (нем. *Die protestantische Ethik und der «Geist» des Kapitalismus*, 1905 г.) Макс Вебер, а с началом эпохи

²³⁶ Марон А. Е., Монахова Л. Ю. Концепции развития открытых систем образования взрослых // ЧиО. 2008. №1(14). С. 75–82.

²³⁷ Blessinger, P. Bliss, T.J. Open Education: International Perspectives in Higher Education. New edition [online]. Cambridge: Open Book Publishers, 2016. [Электронный ресурс] URL: <http://books.openedition.org/obp/3522> (дата обращения 31.05.2019).

²³⁸ Easthope G. Community, Hierarchy and Open Education. First edition. Routledge, 2014. 160 p.

²³⁹ Nyberg D. The philosophy of open education. Routledge&Kegan Paul, 2014. 158 p.

²⁴⁰ Не все для всех (лат.).

²⁴¹ Образование может все (фр.).

глобализации (ранние 70-е годы XX века)²⁴², а затем и переходом Западного общества к новой парадигме информационного капитализма (80–90-е годы XX века)²⁴³, создавшей условия для мировоззренческого перехода от рационального Т-Умвельта к сетевому мировоззрению кибернетического С-Умвельта, эпоха потребления постепенно стала клониться к своему закату, поскольку достаточно обеспеченных людей в экономически развитых странах стало в тысячи раз больше, чем было еще в начале века, и этим людям, помимо накопления и защиты своих ресурсов, стали нужны новые ценностные ориентиры. Безусловно, некоторые государства, стремясь сохранить непрозрачность собственных границ, продолжают предлагать своим гражданам ценностную матрицу предыдущей информационно-индустриальной эпохи, но там, где глобализация полностью изменила структуру общественно-государственных взаимоотношений у достаточно образованных граждан давно уже изменился запрос на смыслы совместного сосуществования. Политика «равного доступа к ресурсам», лежащая в основе создания Всемирной Торговой Организации (ВТО), привела к тому, что с момента ее создания в 1995 году в международной торговле, производстве и научной деятельности прямым или косвенным образом стали заняты несколько миллиардов человек. Это, в свою очередь, породило всплеск потребления различного вида данных, информации и, естественно, знаний, которые стали актуальными в информационно сетевом пространстве новых смыслов кибернетического С-Умвельта. Глобальный международный бизнес, научная и политическая кооперация, общая культура — все эти феномены нового времени отражают необратимые тенденции перехода к новому мировоззрению. Поэтому Кастельс и ввел термин информационный капитализм, характеризующий главную цель современных капиталистов — обладание ценными данными, достоверной информацией и управление людьми, способными к генерации этих ценностей. Уже к концу 90-ых годов XX века новым популярным символом информационного капитализма, непрерывно раскручиваемым в информационном пространстве, стал человек, обладающий знаниями нескольких языков, владеющий на высоком профессиональном уровне несколькими специальностями и способный к продуктивной деятельности в различных междисциплинарных и трансдисциплинарных проектах. Стремление соответствовать данному символу кибернетического С-Умвельта подразумевает

²⁴² *Jarvis, P.* Adult Education and Lifelong Learning. 3rd edition Theory and Practice, Routledge Falmer, 2004. P. 3.

²⁴³ *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. М.: ГУВШЭ, 2000. С. 40.

непрерывный процесс самообучения (англ. Life Long Learning) в пространстве непрерывного образования (англ. Life Long Education) на протяжении всей активной фазы жизнедеятельности современного человека, вплоть до преклонных лет. Даже старость в этой парадигме жизнедеятельности стала являться возможностью получить новый опыт и знания, и тем самым продолжать быть полезным членом общества информационного капитализма. Таким образом, в связи с состоявшейся в мире Западной цивилизации «капиталистической перестройкой», в течение последней трети XX века произошел переход от ресурсной и производственной экономики к экономике знаний (knowledge economy) общества знания (knowledge society), в которой рост благосостояния занятых в ней акторов (государств, корпораций, инвесторов, наемных работников, самозанятых и др.) в первую очередь зависит не от средств производства, а от количества, качества и общедоступности любого вида достоверной информации, непрерывно генерируемой в больших объемах, чем человечество способно обработать. Другими словами, в экономике знаний, впервые в своей истории, человечество получило доступ к бесконечному ресурсу, на основе которого формируются основные экономические блага.

На наш взгляд, основным провайдером новой политико-экономической реальности с середины 90-ых годов XX века как раз и стала идеология 3L для взрослых. Жизнь в этой ценностной парадигме постепенно меняет представление социальных акторов о том, что значит, взрослому человеку научиться учиться и как правильно взаимодействовать в новой реальности цифровой эпохи с другими акторами, чтобы получаемые знания приносили им наибольший объем консуматорного удовлетворения. По мнению экспертов Юнеско, процесс, приводящий людей цифровой эпохи к консуматорному удовлетворению, означает, что взрослый человек способен и имеет все возможности научиться размышлять, сомневаться, как можно скорее приспособливаться, умеет обращаться к своему культурному наследию, соблюдая при этом общность мнений²⁴⁴. Как сказано выше, способствовать реализации данного процесса должно пространство непрерывного образования (англ. Life Long Education For Life Long Learning). По мнению таких идеологов 3L концепции как Равиндра Дэйв (Dave Ravindra), непрерывное образование должно стремиться рассматривать образование в его совокупности. Это значит, что непрерывное образование *«охватывает формальные и неформальные модели*

²⁴⁴ UNESCO. Adult learning and the challenges of the twenty-first century. In Fifth international conference on adult education. Hamburg: UNESCO-UIE, 1997.

образования и пытается объединить и сформулировать все структуры и этапы образования в вертикальном (временном) и горизонтальном (пространственном) измерениях. Непрерывное образование также характеризуется гибкостью во времени, месте, содержании и методах обучения и, следовательно, требует самостоятельного обучения, обмена личными открытиями и озарениями с другими участниками образовательного процесса и принятия различных стилей и стратегий обучения. Кроме того, тремя основными предпосылками, которые считаются важными для реализации целей непрерывного образования, являются: возможность обучения, мотивация и обучаемость»²⁴⁵. Цели непрерывного образования включают «выполнение адаптивных и творческих функций людей, ведущих к постоянному улучшению качества личной и коллективной жизни»²⁴⁶.

Очевидно, что в экономике знаний, знания как основной ресурс стали предметом непрерывного обмена между образовательными акторами. Но надо понимать, что, в отличие от товаров и услуг, знания лишены объективных единиц измерения. А все попытки количественного анализа качества полученных знаний у взрослых людей непрерывно терпят фиаско. Именно поэтому очень быстро образовательные организации, генерирующие этот ресурс, перестали вкладывать в него традиционную ценностность эпохи главенствующего мировоззрения рационального Т-Умвельта, характеризующуюся единством определенной, гуманистической, внешней направленности личности и ее представлением о себе, своем «Я», в окружающем мире²⁴⁷. Такие авторы как Питер Джарвис (Peter Jarvis) и Фрэнк Коффилд (Frank Coffield) выделили в своих работах четыре основных направления, в которых располагаются десять различных подходов к преподаванию и обучению вне гуманистической парадигмы, развивающиеся в последние годы в парадигме концепции 3L для взрослых. Вот они:

1. Направление персонального развития (personal development) в котором развиваются следующие подходы: непосредственно персональное развитие (personal development), развития самооценки (self-evaluation) и центрированность на научении (centrality of learning), принципе, впервые разработанном в концепции открытого обучения, в котором обучающиеся непосредственно влияют на конструирование смыслов собственной образовательной траектории.

²⁴⁵ Ibid

²⁴⁶ Dave R. H. Foundations of a lifelong education; some methodological aspects, in R. H. Dave (ed.). Unesco Institute of Education, 1976. P. 35–36.

²⁴⁷ Field, J. Lifelong Learning and the New Social Order, Stoke: Trentham, 2002.

2. Направление утопического визионерства (utopian vision), включающее подходы социального научения (social learning) и структурных изменений общества (structural change).
3. Направление планового развития (planned development), в которое входят такие подходы как социальный контроль (social control), развитие навыков (skills growth), реформирование действующей системы образования (reformed system of education), создание местных сообществ самообразующихся людей (local learning societies).
4. И, наконец, рыночное направление, включающее в себя подход самообразования в рыночных технологиях (learning market)²⁴⁸.

В развитии идей концепции 3L много вложили такие авторы как Харрисон, Ривв, Хэнсон и Кларк²⁴⁹. Критика новой методологии образования отражена в работе Дэвида и Кэттерин Мэтьюсон²⁵⁰.

Концепция образование для будущего (Education for Future)

В последние годы в США активно разрабатывается концепция «Образование для будущего» (Education for Future), в рамках которой педагоги-исследователи размышляют о том, каким должно быть массовое образование в ближайшем будущем, чтобы удовлетворять большинству запросов информационной экономики цифровой эпохи²⁵¹. Большинство из них приходит к выводам о том, что в школах будущего будет намного больше развита практика домашнего обучения. Ученики и студенты будут иметь возможность учиться, откуда они хотят, чему они захотят учиться, когда они хотят и так долго, как они хотят. Домашнее обучение даст возможность людям проводить больше времени с семьями, быть более толерантными к различным религиям, а также сделает их более физически и эмоционально развитыми. Также адепты концепции образования для будущего убеждены в том, что обучение будет больше ориентировано на высокотехнологичный онлайн процесс²⁵², чем на обучение в школьных или университетских кампусах. Обучение будет более проблемно ориентированным и учителя в про-

²⁴⁸ Coffield F. Differing Visions of a Learning Society: Research findings vol. 2 Bristol: Polity, 2000. 234 p.

²⁴⁹ Harrison R., Reeve F., Hanson A. and Clarke J. (eds) Supporting Lifelong Learning (vol. 1). Perspectives on Learning, London: RoutledgeFalmer, 2002. 222 p.

²⁵⁰ David Matheson & Catherine Matheson Life long Learning and Lifelong Education: a critique, Research in Post-Compulsory Education, 1996, 1:2, P. 219–236, DOI: 10.1080/1359674960010207.

²⁵¹ OECD (2018), Teaching for the Future: Effective Classroom Practice to Transform Education, OECD Publishing, Paris // [Электронный ресурс] URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en> (дата обращения 31.05.2019).

²⁵² Satkuman R. The future of education // [Электронный ресурс] URL: <https://www.ricoh.com.au/blogs/2016/06/06/the-future-of-education> (дата обращения 31.05.2019).

цессе обучения будут исполнять роль фасилитаторов-гидов, нежели авторитетных носителей знаний. Также в образовании будущего в обучении приоритет будет отдаваться не фундаментальным дисциплинам, а развитию социальных и эмоциональных навыков, которые позволят людям в ближайшем будущем быть более приспособленными к миру сетевой коммуникации²⁵³.

На наш взгляд данная концепция является интегративным видом различных образовательных концепций, существующих в мире педагогики и философии образования. Основные из этих концепций, которые используют апологеты образования для будущего, уже были рассмотрены нами в этой главе. Остается добавить, что при всех оптимистических ожиданиях от возможностей образования для будущего, авторы этой концепции еще не уделяли особого внимания слабым сторонам своей модели. Решению тех проблем, которые обязательно возникнут при внедрении в практику данной идеи.

§2.7. Концепция Опережающего Образования (Россия)

Очевидно, что любой традиционный образовательный процесс направлен на трансформацию имеющихся у обучающегося склонностей и способностей в различные навыки, при помощи которых учащийся сможет выполнять деятельность мыслительного (работа с теоретическими знаниями и информацией), прикладного характера (владение инструментами или управление техническими устройствами), либо совершенно нового для себя вида (конструирование, инженерия, программирование и т.д.) на другом качественном или продуктивном от текущего уровне. Иначе говоря, начиная учиться, каждый человек неизбежно попадает в определенный, опережающий его текущее развитие, образовательный контекст. Можно сказать, что знания и умения, получаемые во время обучения от учителей (включая online-обучение), а также самостоятельно, из учебных пособий или профессиональной литературы, всегда обладают для учащихся эффектом предвосхищения их возможного будущего состояния. Особенно этот вывод актуален для тех, кто учится чему-либо впервые. Поэтому мы утверждаем,

²⁵³ Glimpse at How Education Will Possibly Look Like in 2050 // [Электронный ресурс] URL: <https://nerdymates.com/blog/education-future> (дата обращения 31.05.2019).

что любой ребенок до определенного возраста непрерывно находится в процессе опережающего или предвосхищающего (антисипативного) образования, то есть, на наш взгляд, смысловая нагруженность слова «опережающее» неявно присутствует в слове «образование», если это слово определяет процесс образования детей или тех, кто впервые в жизни чему-то учится.

Исходя из этого утверждения, и чтобы не создавать в тексте пространство смешения различных смыслов, применяемых разными российскими авторами к понятию «опережающее образование», далее в работе мы будем использовать этот термин для обозначения специфического образовательного процесса, в котором участвуют лишь взрослые люди с устойчиво сформированной базой знаний и навыков. Можно сказать, что мы будем говорить исключительно об опережающем образовании взрослых людей, обладающих достаточным уровнем знаний и для которых эффект опережающего или, что то же самое, предвосхищающего их будущее состояние, как носителей нового вида теоретического или практического знания, является чем-то давно вытесненным из их сознательной деятельности. Наиболее точным для контекста данной работы является следующее определение содержания процесса опережающего образования, приведенное А. Е. Марон и Л. Ю. Монаховой: *«в качестве исходного определения содержания опережающего обучения взрослых принято его понимание как системы развития человека на основе приобретения и освоения фундаментального ядра знаний и опыта учебно-познавательной деятельности в процессе непрерывного образования, формирования потенциала интеллектуальной компетентности и само-реализации в профессиональной, социокультурной и досуговой среде»*²⁵⁴.

Развитие концепции «опережающее образование»

в Российском педагогическом и научно-философском сообществе

В русскоязычном научно-педагогическом и философском сообществе дискурс о необходимости осмысления феномена опережающего образования, как детей, так и взрослых ведется последние тридцать лет. Хотя, впервые о задачах развития опережающей функции в образовании начал говорить еще в первые десятилетия XX века один из величайших советских психологов и педологов Л. С. Выготский²⁵⁵. Также теоретические предпосылки опережающего обучения, ориентированного на развитие человека в образовании представлены в трудах

²⁵⁴ Марон А. Е., Монахова Л. Ю. Тенденции развития комплексных исследований андрагогических систем // ЧиО, 2006. №8–9. С. 16–23.

²⁵⁵ Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. Ляудис. М., 1982. С. 27.

А. Н. Леонтьева, Э. В. Ильенкова, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна, К. Д. Ушинского, Д. Б. Эльконина. Современная интерпретация концепции опережающего образования развивается русскоязычными авторами, начиная с работ советского и российского педагога Б. М. Бим-Бада. В конце восьмидесятых годов XX века им была написана статья *«Опережающее образование: теория и практика»*²⁵⁶, где автор поставил ряд задач, которые, по его мнению, должны решать опережающее образование молодых людей. Основными тезисами, определяющими концепцию опережающего образования у Бим-Бада, были: эффективная подготовка обучающихся к решению задач сегодняшнего дня с прицелом на выполнение важных социальных функций в будущем; опережающее образование направлено на развитие различных личностных способностей с целью создания возможности эффективного самоопределения обучающегося в жизненном и профессиональном плане; опережающее образование — это системное образование с соответствующими процессами усвоения различных социально ориентированных коммуникативных и когнитивных практик при помощи развитых цифровых и информационных технологий. *«В опережающее образование органически включаются новые информационные технологии. Компьютеры здесь служат ученику и учителю и как средство познания, и как инструмент практической деятельности»*²⁵⁷.

В работе «Идеи и проблемы опережающего образования» педагоги-ученые из Красноярска Н. В. Гафурова и С. И. Осипова, основывая свое понимание данного феномена на идеологии системного подхода и опираясь на исследования В. Г. Онушкина, Е. И. Огарева, В. С. Швырева и других, выделяли такие требования к профессиональному, а не общеобразовательному, образовательному процессу, несущим в себе опережающее свойство: *«предвидение перспективных требований к человеку, раскрытие познавательной активности обучающегося; самообразование; развитие индивидуальных интеллектуальных способностей, в первую очередь, преобразующего свойства интеллекта, способного к адекватной оценке последствий в условиях кризисных состояний многовариантного выбора; способности к быстрому переносу, используемых обучающимся способов и видов профессиональной деятельности в новые условия в реальности научного познания и способности к формированию новых знаний; акцентирование во время*

²⁵⁶ Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика// [Электронный ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1038 (дата обращения 31.05.2019).

²⁵⁷ Там же.

обучения на воспитании свободной и ответственной личности, с гуманистическим мировоззрением, нравственным сознанием и высоким уровнем интеллекта; умение эффективно прогнозировать и разрешать проблемы при помощи нахождения новых способов и решений, что определяет возможность предвидения будущего и тем самым расширяет сферу деятельности человека»²⁵⁸.

Данные авторы считают реализацию исследовательского образования важнейшей функцией опережающего образования. В процессе опережающего обучения они предлагают использовать идеи и технологии проблемного обучения, что полностью совпадает с выводами таких исследователей как П. Н. Новиков и В. М. Зуев, которые утверждают, что поскольку *«нельзя дать обучаемому знания о еще не обоснованных научно законах, закономерностях, категориях природы и общества. Нельзя раскрыть принципы функционирования еще не созданных техники и технологий»²⁵⁹*, и при профессиональном опережающем обучении взрослых необходимо использовать различные технологии работы в пространстве неопределенности, которыми и являются технологии проблемного обучения. Гафурова и Осипова также предлагают обеспечить вариативность на всех образовательных уровнях посредством внедрения новых форм организации когнитивной деятельности; изменения учебного материала в части его содержания и целей, учитывая индивидуальные возможности учеников, а также изменения подходов к реформатированию целей и задач дисциплин; *«диалоговыми и фасилитационными формами организации образовательного процесса»²⁶⁰*. Одним из главных феноменов, влияющих на образование, эти авторы считают тотальную информатизацию нашей цивилизации. Именно информатизация представляет возможность опережающего моделирования реальности. А технологии, которые стали доступны посредством информатизации, позволяют создавать такие условия обучения, в которых возможно получить быстрый и массовый результат.

Этой же позиции придерживаются авторы Августан, Марданова и Чернега, которые уверены в том, что информационные технологии, как базовое средство обучения и подготовки специалистов будущего, являются основным отличием опережающего образования от других образовательных моделей²⁶¹. И именно

²⁵⁸ Гафурова Н. В. Идеи и проблемы опережающего образования. Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 9–14.

²⁵⁹ Новиков, П.Н., Зуев, В.М. Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие. РГАТиЗ, 2000. 266 с.

²⁶⁰ Гафурова Н. В. Идеи и проблемы опережающего образования. Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 12.

²⁶¹ Августан О. М. Опережающее образование при подготовке IT-специалистов. Уфа: МЦИИ, ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 53–56.

в информатизации образовательного процесса опережающего образования такие авторы как Соколов В. И. видят *«проявление реалий сегодняшнего информационного общества»*²⁶². Основываясь на этих выводах, мы можем предположить, что адекватное понимание феномена развития информационных технологий и их влияния на людей, современников цифровой эпохи, будет основой для разработки эффективных образовательных методологий и технологий в контексте опережающего образования. И в этом процессе неизбежна доминанта философии науки и техники как отдельной философской дисциплины, уже более полувека осмысляющей подобные эволюционные сюжеты влияния науки и техники на антропосферу.

Наибольший вклад, среди всех российских исследователей проблематики опережающего образования, внесен советским и российским философом А. Д. Урсулом. Он видит в опережающем образовании ту специфическую образовательную методологию, которая должна корректным образом переформатировать сознание будущих поколений и перевести цивилизацию в новую социальную парадигму устойчивого развития. Развитию этих идей посвящены его следующие работы: *«Опережающее образование и переход к устойчивому развитию»* (1996 г.)²⁶³, *«Опережающее образование в стратегии устойчивого развития»* (1999 г.)²⁶⁴, а также *«Опережающее образование. От модернизации к футуризации»* (2012 г.) и др. По мнению Урсула формирование нового эволюционного этапа развития человеческой цивилизации произойдет в тот исторический момент, когда станет возможной рационализация взаимодействия человеческого разума с природой, которая придаст этому виду взаимодействия *«коэволюционно-гармоничный характер»*²⁶⁵. Другими словами, человечество освоит ноосферу, *«как будущее состояние социоприродной сферы, которая обеспечивает выживание (сохранение) человечества и природных условий его существования на планете и в космосе»*²⁶⁶. А. Урсул уверен, что для достижения общества устойчивого развития человечеству необходимо перейти к новым, опережающим моделям в образовании и науке.

²⁶² Соколов В. И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых // Человек и образование, 2009. № 1. С. 140–146.

²⁶³ Урсул А. Д. Опережающее образование и переход к устойчивому развитию // Организационные науки и проблемы государственного регулирования рыночной экономики. Научная конференция. Тезисы докладов. ЦЭМИ Москва, 1996.

²⁶⁴ Урсул А. Д., Ващекин Н. П. Опережающее образование в стратегии устойчивого развития // Социальные, экономические и экологические аспекты устойчивого развития городов. Материалы научно-практической конференции мэров (глав администраций) городов России. Москва, 1999.

²⁶⁵ Урсул А. Д. Опережающее образование. От модернизации к футуризации. Dictus Publishing Saarbrücken, 2015. С. 173.

²⁶⁶ Урсул А. Д. Ноосфера // Глобалистика. Энциклопедия. М. 2003. С. 702–703.

Д. В. Полянским в работе «Экологический эдукциоцентризм и концепция опережающего образования» были систематизированы и эксплицированы главные принципы развития концепции опережающего образования, разработанные А. Д. Урсулом:

1. Принцип футуризации образования.
2. Принцип глобализации образования;
3. Принцип гуманизации образования;
4. Принцип экологизации образования;
5. Принцип унификации аксиологического содержания образования;
6. Принцип декоммерциализации образования;
7. Принцип институциональной гетерономии образования;
8. Принцип непрерывности образования;
9. Принцип доступности (открытости) образования;
10. Принцип информатизации образования»²⁶⁷.

Помимо работ А. Д. Урсула, интересными являются разработки российского ученого К. К. Колина. В своих работах К. Колин постулирует, что «основным направлением формирования системы опережающего образования в России является развитие прямых связей между университетами и институтами академической науки»²⁶⁸. На его взгляд, при внедрении концепции опережающего образования в Российскую образовательную традицию, необходимо учитывать традицию научных исследований, при которых только и возможно зарождение и формирование новых научных знаний в научно-исследовательских учреждениях и крупных научных центрах, а не в процессе получения научного образования в университетах и тем более не в научных лабораториях различных бизнес-структур, т.е. так, как это происходит в других странах, являющихся носителями передовой научной мысли. Создание специализированных Научно-Образовательных Центров (НОЦ) в формировании и обеспечении деятельности которых обязаны принимать академические институты, позволят стать им «проводниками для внедрения новых знаний в систему образования»²⁶⁹.

Российский экономист и преподаватель А. С. Киселев рассматривает опережающее образование как образовательную модель, которая должна быть подчи-

²⁶⁷ Д. В. Полянский Экологический эдукциоцентризм и концепция опережающего образования // Вестник РГУ им. И. Канта. 2006. Вып. 12. Гуманитарные науки. С. 32–40.

²⁶⁸ Колин К. К. Российская концепция опережающего образования // [Электронный ресурс] URL: <https://refdb.ru/look/1296962.html> (дата обращения 10.04.2019).

²⁶⁹ Там же.

нена лишь одной цели: служить почвой для удовлетворительной реализации потребностей общества. Поэтому общество, через социальные институты, должно являться, по мнению Киселева, *«активным субъектом в пространстве опережающего обучения»*²⁷⁰. Киселев как, в первую очередь, экономист, считает, что базовыми принципами управления опережающим образованием должны быть законы развития общества, развитые цели социального управления с четко описанной нормативно-правой базой, которое позволяет реализовать творческие начала всех акторов образования и не мешать педагогическому процессу как одной из форм искусства²⁷¹.

В последние годы российские авторы, разрабатывающие тему опережающего образования, все больше внимания уделяют вопросам экономического прорыва и технологического продвижения социума. Об этом пишут уже упоминавшиеся нами авторы К. Колин, А. Киселев. В работах д.ф.н. М. П. Арутюнян этой теме так же уделяется достаточно внимания. Для решения этих вопросов М. Арутюнян выделяет следующие инициативы: разрешение противоречий между сверх быстрыми темпами научно-технического развития и прогресса и традиционной инерционностью действующей системы образования; *«между востребованностью интенсивного использования информационных технологий в учебном процессе и низким уровнем их научно-методического обеспечения в практике образования»*²⁷². Также она обращает внимание на то, что увлекшись общими трендами по технологизации и информатизации, были забыты сущностные смыслообразующие компоненты любого образовательного процесса. Увлечение внешне привлекательными технологиями привело современное человечество к полному отчуждению своих внутренних пространств, морали, этики и т.д. Однако, именно эти составляющие ритмов жизни и музыки мира в форме миров малого способны породить по ее мнению, так называемые кооперативные эффекты и «резонансное» взаимодействие, наполняя сущностным содержанием функционирование самоорганизации в нелинейной среде саморазвития сложных систем. Когда происходит расслоение смыслов через отставание мира морали от мира науки и мира техники, тогда общество получает непрерывно возрастающие непрогнозируемые риски саморазвития мира техногенной цивилизации.

²⁷⁰ Киселев А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития: Учебно методическое пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. С. 56.

²⁷¹ Там же. С. 57.

²⁷² Арутюнян М. П. Опережающее образование: инновационные стратегии и экзистенциальные риски. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. С. 199–203.

Разработкой вопросов развития концепции опережающего образования в рамках теории Кибернетики 3.0 занимается видный российский психолог, философ и кибернетик В. Е. Лепский. В своих статьях, посвященных саморазвивающейся полисубъектной среде опережающего образования, Владимир Лепский ставит ряд вопросов, которые не были озвучены до него другими российскими авторами. Так он обозначает проблемы развития этики стратегических субъектов саморазвивающихся сред. Стратегическим субъектом опережающего образования В. Лепский называет субъекта *«включенного в какой-либо метасубъект (семья, группа, организация, страна и др.), идентифицирующий себя с этим метасубъектом и регулирующий свою активность (деятельностную, коммуникативную, рефлексивную) с учетом ее влияния на метасубъекта»*²⁷³. Такое видение взаимодействия акторов опережающего образования, которое обозначил В. Лепский в своих работах, дает основание предполагать, что в скором времени проблематикой этого типа образования заинтересуются на самых высших государственных уровнях власти в России, и разработки В. Лепского, скорее всего, станут основополагающими для создания новых инновационных центров взаимодействия государства и общества нашей страны.

Принципы опережающего образования взрослых, разрабатываемые в зарубежных традициях

Как таковое понятие «опережающее образование» (англ. Anticipatory education) отсутствует в профессиональном философском и научно-педагогическом лексиконе других стран. Можно сказать, что данный термин имеет сугубо российское происхождение. Но конечно же, развитие теоретических идей опережающего обучения можно проследить в трудах Я. Коменского, И. Г. Песталоцци, Дж. Дьюи и других авторов, некоторые из которых написаны за много столетий до возникновения этого термина в российском профессиональном сообществе философов образования и педагогов. Помимо описанных выше различных концепций образования и самообучения, существующих в других странах, в рамках данной работы нас будут интересовать те научные, научно-философские и педагогические разработки, которые теснее других соприкасаются со значением понятия «опережающее образование» взрослых в российском контексте. В англоязычной философии образования можно выделить несколько ранних работ таких авторов как Эдуард Линденман (Eduard Lindeman), который ввел термин «андрогогика»

²⁷³ Лепский В. Е. Прорывная социогуманитарная технология опережающего образования // SocioTime / Социальное время. 2018. No 1 (13). С. 21–33.

в научно-педагогический дискурс в своей работе 1926 года «Значение понятия обучение взрослых»²⁷⁴ и Лаймэна Брайсона (Lyman Bryson), написавшего две фундаментальные работы по теории образования взрослых «Образование взрослых»²⁷⁵ и «Следующая Америка: предназначение и вера»²⁷⁶. Также в научном сообществе англоязычных стран существует междисциплинарное понятие «предвосхищающее поведение» (англ. Anticipatory behavior), привлекающее внимание ученых, связанных с компьютерными технологиями (computer scientists), психологов, философов, нейрочеловек и биологов²⁷⁷. Предвосхищение в данном контексте можно рассматривать как когнитивный механизм, необходимый для разработки различных гипотез. На основе этого интеллектуального механизма человек создает некоторые предположения о будущих событиях, при проведении экспериментов для их подтверждения и последующего использования полученных знаний или просто для выполнения каких-либо полезных действий. Принципы, управляющие предвосхищающим поведением, будут нам интересны в контексте моделирования доверия и репутации в совместной работе людей, поскольку они определяют непрерывный процесс обнаружения и уточнения, который позволил бы актору или группе акторов быстрее адаптироваться к полисубъектным динамическим средам. Как сказано выше, именно переход к взаимному субъект-субъектному доверию между взрослыми людьми, в образовательном процессе являлся неким неформальным, но при этом однозначно определяемым профессионалами, разделителем между классической субъект-объектной моделью обучения и следующим, неклассическим, уровнем массовых образовательных практик.

На основе краткого анализа некоторых англоязычных источников можно сделать однозначный вывод о том, что в англоязычном научно-педагогическом и философском сообществе до сих пор не используется термин «опережающее образование», но сам принцип «образование на опережение» безусловно включен в более общий контекст парадигмы обучения на протяжении всей жизни, рассмотренный нами ранее в этой главе. Таким образом, можно утверждать, что, как минимум, в культуре англоязычных стран, существует понимание того, что такое подготавливать людей или создавать контекст самообразования для получения

²⁷⁴ Lindeman, E. C. The Meaning of Adult Education. New York: New Republic. (Republished in 1961 by Harvest House.).

²⁷⁵ Bryson, L. Adult education. New York, Cincinnati, American Book Co, 1936. 208 p.

²⁷⁶ Bryson, L. The next America, prophecy and faith. Harper edition, 1952.

²⁷⁷ Butz, M.V., Sigaud, O., Gérard, P. (eds.): Anticipatory Behavior in Adaptive Learning Systems. LNCS (LNAI), vol. 2684. Springer, Heidelberg, 2003.308p.

знаний, необходимых для успешной социализации обучающихся взрослых в их ближайшем будущем.

Выводы второй главы

Во второй главе работы был проведен философско-исторический анализ развития системы образования, возникший в недрах европейской цивилизации. Для этого было предложено рассматривать получение образования как веберовское социальное действие, в основе которого лежат четыре вида чистых мотивов. Данный разворот рефлексивной оптики социологии для анализа возникновения и развития исторических условий, в которых массовое образование стало основным драйвером технологического рывка европейской цивилизации в XVIII–XX веках, позволил объяснить череду мировоззренческих переходов, произошедших в европейской цивилизации за последние пятьсот лет, используя понятийный аппарат, введенный в первой главе данной работы.

На основе концепции волнового развития европейской цивилизации Э. Тоффлера и теории социальных волн М. Розова были объяснены причины возникновения Прусской системы национально-индустриального массового образования, и почему эта система стала базовой для всех развивающихся стран, стремящихся к усилению роли индустриализации во всех сферах социальной жизни. На примере развития феномена дополнительного образования было показано, что при количественном увеличении достаточно образованных и материально обеспеченных людей в обществе возникает запрос на смену стиля обучения с традиционного механистического субъект-объектного подхода на субъект-субъектный подход, в рамках которого акторы образования способны достигать консенсуса в процессе взаимодействия, используя такой инструмент во взаимоотношениях как личностное межсубъектное доверие. В разделе, посвященном ретроспективному анализу образовательных методологий и практик разных стран за последние шестьдесят лет, были описаны наиболее интересные на наш взгляд концепты, в которых заложен и реализован субъект-субъектный подход в обучении.

В последней части второй главы был проведен всесторонний обзор существующих в нашей стране работ российских авторов, посвященных современной концепции «опережающего образования», являющихся продолжением лучших образовательных субъект-субъектных практик прошлого, но с добавлением в них синергетических принципов работы в динамических полисубъектных

средах. Были выделены работы А. Д. Урсула, М. П. Арутюнян и В. Е. Лепского, как наиболее перспективные с точки зрения их дальнейшего анализа, развития и продвижения в научно-педагогическом дискурсе.

Глава 3 Принципы организации опережающего образования в контексте концепции научной рациональности В. С. Степина

Постановка проблемы

Проанализировав во второй главе историю возникновения европейской массовой системы образования и некоторые образовательные концепции, являющиеся ответом профессионального сообщества в разных странах мира на вызовы, которые поставила массовая система национально-индустриального образования людям с ценностно-рациональной и целерациональной чистой мотивацией в таком социальном действии, как процесс получения образования, нами был сделан вывод, что в подавляющем большинстве случаев различные образовательные концепции, разработанные в XX и начале XXI веков были, в первую очередь, ориентированы на изменение стиля взаимодействия между акторами образования, и только затем на изменение материальных и других атрибутов и средств, используемых в современном образовательном процессе.

В предыдущей части работы также была обоснована необходимость изменения массовой системы образования, создававшейся под нужды индустриализации в XIX веке, для того, чтобы в эволюционно изменившемся историческом контексте система образования могла продолжать выполнять задачи, поставленные перед ней обществом экономики знаний. Очевидно, что при смене мировоззренческих установок с жестко рационального Т-Умвельта на более сложные и подвижные мировоззренческие установки кибернетического С-Умвельта, все социальные системы и среды, всегда отвечавшие за идеологию и создававшие пространства рационального освоения предыдущего Т-Умвельта, в цифровую эпоху будут либо реструктурированы под новые мировоззренческие паттерны, либо будут преданы историческому забвению. Подобный процесс уже проходил в Европе во времена зарождения индустриализации и смены религиозной идеологии на научно-рациональную. В рамках нашей работы новый тип личности, соответствующий этим изменениям, можно назвать «веберовско-юнгинский тип личности» — он мыслился во многом, как тип активная творческая личность, ориентированная на социальный нормы (право, социальные институты). Но сегодня этого уже недостаточно. Когда складываются новые типы взаимоотношений (горизонтальные связи), новая этика, новые социальные связи — то веберовско-юнгинский тип личности нужно переосмыслить и выработать новые характеристики личности, в том числе создавать новые схемы (в методологическом смысле), где под схемой

мы понимаем такой элемент когнитивной структуры, который позволяет решать проблемы, задавать новую реальность (новое видение и новое понимание) и создает условия для новой, социально эффективной деятельности человека. Следуя идеям Розина, изложенным в его работах, посредством понятия схемы, личность связывается с реальностью, и это и есть способ объяснения того, как творчество личности приводит к порождению новых знаний, объектов и новой реальности.

Одной из образовательных концепций, отвечающих на наш взгляд этим целям, является концепция опережающего образования, разрабатываемая в нашей стране последние тридцать лет. Однако, поскольку данная концепция разрабатывалась и разрабатывается представителями научно-педагогического сообщества, с мировоззренческими установками рационального Т-Умвельта, их ценностно-рациональная и целерациональная мотивация направляет их на решение задач, связанных с тем, как сделать лучше образовательный процесс с целью подготовить большие количества людей в условиях развития современных технологий, но при этом оставляя без изменения их мировоззрение. Иначе говоря, педагоги-ученые и философы от образования хотят создать новую массово ориентированную образовательную модель, но при этом они неявно хотят оставить без радикальных мировоззренческих изменений свой жизненный мир. И как итог подобной неосознанной позиции педагогов-новаторов и философов образования оказывается, что до сего дня профессиональным сообществом, занимающимся вопросами разработки концепции опережающего образования, еще не сформировано единое понимание направления ее развития. Что, на наш взгляд, является серьезным вызовом для концепции в целом. Очевидно, что в зависимости от направления своего развития, концепция будет впитывать в себя, как близкие ей по смыслу принципы и методы из других образовательных методологий и школ, так и стремиться манифестировать или наоборот активно противодействовать ценностным установкам, идеям, новаторским предложениям и даже реальным фактам, не соответствующим мировоззрению ее создателей.

В последней части работы будет предложено рассмотреть систему европейского образования и ее последующее ценностно-рациональное развитие в новой образовательной среде, описательной основой которой является предлагаемая автором работы концепция опережающего образования, использующая рефлексивную оптику концепции смены типов научной рациональности, созданную знаменитым российским философом науки В. С. Степиным. На наш взгляд, разработанная Вячеславом Степиным методология, наилучшим образом соответствует

решению задачи бесконфликтного перехода от предыдущего мировоззрения рационального Т-Умвельта к мировоззрению кибернетического С-Умвельта в пространстве развивающихся образовательных парадигм и систем.

§3.1 Противоречия существующих концепций опережающего образования

Прежде чем перейти к описанию концепции Степина применительно к системе образования, рассмотрим некоторые противоречия, которые могут возникнуть при применении концепции опережающего образования на практике, в случае если ее разработчики не учитывают факт изменения мировоззренческих установок у современников цифровой эпохи. Например, если принять концепцию опережающего образования как одну из основополагающих идей, призванную направлять все общество будущего в новую экономику знаний и, в дальнейшем, в общество устойчивого развития (идеология рационального развития Т-Умвельта), то нужно осознавать, что в этом случае опережающее образование взрослых должно являться необходимым элементом образовательной траектории каждого взрослого человека, т.е. быть массовым. Другими словами, при реализации этого направления, ее авторами явно аргументируется позиция, что опережающее образование взрослых будет являться продуктом массового спроса уже в ближайшем будущем. А любая попытка обосновать позицию, противоречащую данному тренду, вероятнее всего, будет вызывать у его апологетов шквал критики или, в случае невозможности аргументированной защиты своих установок, нежелание вступать в какую-либо дальнейшую дискуссию.

Элитарная образовательная модель опережающего образования для взрослых

Для того, чтобы не становиться виновником очередного столкновения мнений относительно проблемы соответствия концепции опережающего образования тому или иному направлению своего развития (элитарного или массового), введем контекстуальное разграничение пространства реализации исследуемой концепции. Мы придерживаемся мнения о том, что в контексте мировоззрения рационального

Т-Умвельта, концепция опережающего образования, рассматриваемая ее создателями и педагогами-практиками, как одна из форм эволюционного культурно-исторического развития череды педагогических и образовательных идей рациональной Европейской цивилизации, будет жизнеспособна только как очередная элитарная образовательная модель, наподобие теряющей сегодня свое значение и статус в технологически развитых странах программы МВА. Опережающее образование в мировоззрении Т-Умвельта может быть только элитарным видом образования, так как для успешного обучения в пространстве непрерывного творческого самоопережения (пространстве опережающего образования) у обучающихся, не говоря уже об обучающих, должны быть сильно развиты эктофункции интуиции, мышления или чувства, что как показано в предыдущих частях нашей работы, является не частым проявлением эктофункций у людей. Проще говоря, заказчиков, осознающих ценность и важность процесса обучения, в парадигме опережающего образования в рациональном жизненном мире Т-Умвельта, будет крайне мало. Обоснуем нашу позицию на примере эволюции интереса к концепции опережающего образования в нашей стране.

На наш взгляд, снижение в последние несколько лет интенсивности публикаций на тему опережающего образования имеет под собой очевидные причины. Так, модель опережающего образования такого автора как Б. М. Бим-Бад, вряд ли соответствует в данный исторический период (а скорее всего так будет всегда) задачам и целям, реализуемым в системе начального и среднего общего образования традиционной национально-индустриальной образовательной модели. Поэтому, несмотря на актуальность и ценностную значимость почти всех идей Бориса Бим-Бада, профессиональное педагогическое и научное сообщество данного образовательного уровня достаточно сдержанно встретило концепцию Бим-Бада. А разработанная А. Д. Урсулом почти двадцать лет концепция опережающего образования как пути к обществу устойчивого развития, являющаяся высшим уровнем развития общества с рациональным мировоззрением Т-Умвельта, претендует на системообразующее основание всех образовательных уровней совершенно новой образовательной системы. По сути, Урсул создал теорию для реформирования двухсотлетней традиционной национально-индустриальной образовательной традиции. Но, следуя теории социальных эстафет Розова, становится очевидно, что шанс на внедрение концепции Урсула, вероятно, представится только в тот исторический момент, когда для него сложатся соответствующие условия. Например, также как это произошло в Пруссии в начале XIX века.

Фактически, это означает, что для успешной реализации идей опережающего образования, предлагаемых в своих работах А. Урсулом, наша страна должна будет вести и проиграть все внешние военные операции, при этом сохранив свою независимость в экономической и внутривластной сферах. Российское производство должно оказаться перед фактом необходимости модернизации и тотальным отсутствием достаточно образованных работников. Руководство страны должно иметь профессиональные знания, соответствующие самым высоким мировым стандартам. Ведь именно таким уровнем знаний владел Фридрих Вильгельм III, когда объявлял о необходимости реформы образования в своей стране. А российское общество должно быть полностью политически и экономически разобщенным в результате тотально непрофессионального управления на местах, чтобы не иметь возможности сопротивляться нововведениям. И только в этом случае можно говорить о достаточных и необходимых условиях для создания предпосылок к переходу в нашей стране к обществу устойчивого развития, которое будет получать знания в новой образовательной парадигме, созданной А.Д. Урсулом. Дело в том, что подобный шанс у России уже был ровно тридцать лет назад. Именно в тот исторический период сложились практически все перечисленные выше условия для перехода российского общества к идеологии устойчивого развития. Не хватило одного, но самого главного компонента — уровня гуманитарного образования политических лидеров советского союза и новой России. Именно из-за этого фактора — тотального гуманитарного невежества советской номенклатурной элиты, ставшей лидерами Российской Федерации после естественного развала обанкротившегося СССР, современная Россия оказалась в современном экономическом и политическом положении. Те же невежественные политики, что были во власти тридцать лет назад, продолжают оставаться во власти и сегодня. И только благодаря резко выросшим ценам на природные ресурсы, начиная с 2003 года, Россия продолжает существовать в архаичной имперской идеологии дорационального мировоззрения человекомерного С-Умвельта, от которого европейская цивилизация ушла пятьсот лет назад.

На наш взгляд, больше других приблизились к практической реализации концепции опережающего образования в рамках существующей системы Европейского образования те авторы, кто ввел четкие ограничения области ее реализации. Те, кто ограничился уровнем профессионального и дополнительного образования взрослых людей. И действительно, когда мы говорим о подготовке людей к умению действовать в пространстве неопределенности или много-вариативности,

с использованием современных компьютерных технологий и методов, а также их проблемно-ориентированном обучении, направленном на развитие в обучающихся людях чувства личной ответственности перед обществом, чувства достоинства и осознания своей свободы и своих гражданских базовых прав, мы подразумеваем взрослых людей, уже обладающих определенной подготовкой, хорошим уровнем знаний и достаточным жизненным опытом.

Проблемой реализации такого видения концепции опережающего образования является то, что в ней нет того качественного результата, обладание которым увеличит социальный статус обучающегося человека и за который этот человек готов конкурировать с другими обучающимися. Ответственность за свою деятельность, чувство личного достоинства, отсутствие страха перед неизвестностью и другие качества, необходимые для развития способности видеть и реализовывать исходящие от будущего возможности, на самом деле являются признаком типичной творческой личности, т.е. человека с доминирующей ценностно-рациональной мотивацией. А поскольку, как было показано в предыдущей главе, для уровней современного массового профессионального или дополнительного образования ценностно-рациональная установка не является необходимой, то целерационально или традиционно мотивированные люди не станут выбирать однозначно непонятный для их мировоззрения вид образования и «идти туда, не знаю куда, чтобы получить то, не знаю что». И только если получение социально значимого статуса, в обыденном языке описываемого как «этот человек учился в системе опережающего образования и получил высоко востребованную в нашем обществе новую профессию, которая стала для него или нее новым социальным лифтом», — только тогда модель опережающего образования, реализуемая на уровнях массового профессионального или дополнительного образования, имеет шансы на выживание в высоко конкурентной образовательной среде. Подобный вид опережающего образования может повторить успешную судьбу концепции МВА, успешно развернувшейся как новый социальный куматоид информационно-технологического общества в середине 90-ых годов XX столетия.

Что же касается применения концепций опережающего образования, которое предлагают российские авторы на уровне существующего академического образования, то, на наш взгляд, здесь очевидны идеологические противоречия и ценностный конфликт мировоззрений. Помимо того, что на уровне академического образования и так применяются некоторые технологии и методики, являющиеся характерными для всех представленных вариантов концепций

опережающего образования, то есть, у ценностно-рационально и целерационально замотивированных представителей академического сообщества банально не будет понимания, зачем нужно пропагандировать то, что и так ими используется при подготовке научно-педагогических кадров, также возникает высокая вероятность ненужной конкуренции статусов между теми, для кого научное творчество является инструментом карьерного роста (от бакалавра к магистру, от магистра к кандидату или доктору наук, от доктора наук в академики) и теми, для кого научное творчество является самоцелью, кто всегда открыт к новым идеям, несмотря на политические и внутрикорпоративные интересы академического сообщества.

На основании вышеизложенных аргументов мы предполагаем, что концепция опережающего образования, разрабатываемая применительно к существующей традиции образовательного процесса, развернувшейся как идеологическое обоснование мировоззрения рационального Т-Умвельта, может являться исключительно элитарным видом образования. И только для тех людей, кто под давлением доминирующей ценностно-рациональной мотивации постоянно стремится к индивидуальной творческой самореализации через обучение новым видам знаний, умений и навыков. Мы придерживаемся мнения, что как последнее достижение в области идеологического преимущества рациональности Т-Умвельта, опережающее образование как система индивидуальной подготовки уникальных творчески ориентированных личностей-профессионалов, умеющих реализовывать свой потенциал через открытую к возможностям будущего позицию, может быть реализована только на основе архаичного принципа обучения Мастер-Мастер и исключительно без контроля со стороны существующей системы образования. Иначе говоря, творческое обучение в современном высокотехнологичном мире должно производиться как в донаучную эпоху, когда знания, носящие сакральный характер, передавались от ведающего к не ведающему, от учителя к ученику, от мастера к подмастерью. Но с поправкой на возможности, предоставляемые современными научно-техническими инновациями и технологиями. Только в этом случае статус подобного образовательного процесса будет понятен обществу и востребованность такого вида обучения и образования может быть всегда стабильно выше, чем существующие предложения, поскольку за последние сто лет людей с высоким интеллектуальным и культурным потенциалом, достаточным того, чтобы понять, что подобный вид образования очень важен в их жизни, стало значительно больше, чем в прошлые столетия. Фактически, опережающее образование взрослых может служить альтернативой системе подготовки академических кадров для тех

людей, кто не видит себя внутри существующего научного сообщества, которое сформировано на базе социально-иерархических представлений Европейской системы образования.

Опережающее образование как парадигма массового обучения

Рассматривая концепцию опережающего образования из контекста мировоззренческой установки кибернетического С-Умвельта как образовательную парадигму нового сетевого общества, находящегося под управлением тотальной цифровизации, можно увидеть ее как концепцию массового образования, но только для взрослых людей. Мало кто будет сомневаться в том, что возможности по качественному развитию принципов, методов и технологий обучения в современной европейской системе образования непрерывно растут. В XXI веке количество людей в индустриально развитых странах, обладающих качественным и полезным объемом знаний, специфических навыков и различных умений, вероятно уже превышает миллиард человек. И если еще какие-то полвека назад во всех развитых странах стояла проблема нехватки достаточно образованных людей, то уже в этом столетии подобные проблемы не являются глобальными, о чем, по данным The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), говорит постоянно растущий рынок самозанятых специалистов во всем мире²⁷⁸. Ибо самозанятость подразумевает, что человек уверен в своей профессиональной квалификации и знает, что в современном мире гетерархичной сетевой коммуникации с мировоззренческими установками кибернетического С-Умвельта он без работы не останется. Иначе говоря, знания, умения и навыки, полученные внутри современной системы образования в технологически развитых странах на сегодняшний день пока еще оказываются релевантны спросу на рынке труда.

В цифровую эпоху, при эволюционной смене Умвельтов, т.е. в период изменения мировоззренческих представлений большей части человечества, все может слишком быстро меняться. И те профессии, которые были массово востребованы еще несколько десятилетий назад, завтра могут уйти в историю, так как этот вид деятельности станет попросту автоматизирован. В условном «завтра» для более качественного выполнения типичной работы нужны будут не несколько тысяч человек, как это было в условном «вчера», а всего один оператор и несколько десятков инженеров-техников, обслуживающих и производящих сложную

²⁷⁸ OECD Self-employment rate // [Электронный ресурс] URL: <https://data.oecd.org/emp/self-employment-rate.htm> (дата обращения 10.04.2019).

диагностику, ремонт, отладку и перепрошивку роботов и других цифровых технологических устройств, управляемых искусственным интеллектом. Подобная научно-техническая революция уже произошла в сельском хозяйстве²⁷⁹, автомобилестроении и вообще везде, где производственный процесс основан на конвейерном принципе²⁸⁰. А поскольку, как было описано во второй главе, на конвейерном принципе также устроен базовый образовательный процесс в классической системе национально-индустриального массового образования, то в скором времени в образовательных пространствах тех школ и профессиональных училищ, в которых у преподавателей и администрации устойчиво сохраняется субъект-объектный подход в обучении и общении с обучающимися, также произойдет революционный переход в технологии «конвейерного» преподавания. Там, где читаются потоковые лекции с участием преподавателей-предметников или проводятся типовые уроки по предметам, соответствующим определенному образовательному стандарту, произойдет замена людей на их высокотехнологичные образовательные проекции, а учителя станут нести совершенно другую функцию. Именно об этом радикальном изменении образовательного процесса в массовых школах, училищах и институтах пишут в своих работах разработчики концепции Education for Future²⁸¹. Как результат такой технологической революции внутри образовательного пространства, самым важным субъектом в классической системе образования станет не администратор учебного заведения или учитель, а компьютерный инженер, управляющий загрузкой и выдачей в «образовательный эфир» нужного урока, хранящегося в цифровом облаке данных.

Конечно, такой технологически совершенный S-O подход к потоковому обучению нельзя будет реализовать до тех пор, пока не решена проблема «живой» обратной связи между учащимися и цифровым педагогом. Когда нет обратной связи на лекции или уроке, то есть, у учащихся нет возможности оперативно, не разрывая смысловой контекст урока, задавать вопросы на понимание, на которые «цифровой педагог» сразу же отвечает или сам «цифровой педагог» задает вопросы учащимся о том, что непонятно и есть ли вопросы по данной теме занятия, у слушателей не произойдет качественного усвоения теоретического материала.

²⁷⁹ Nicol W. Automated agriculture: Can robots, drones, and AI save us from starvation? // [Электронный ресурс] URL: <https://www.digitaltrends.com/cool-tech/automated-agriculture-can-robots-drones-ai-save-us-from-starvation/> (дата обращения 31.05.2019).

²⁸⁰ Boisset F. The History of Industrial Automation in Manufacturing // [Электронный ресурс] URL: <https://kingstar.com/the-history-of-industrial-automation-in-manufacturing/> (дата обращения 31.05.2019).

²⁸¹ Donaldson S. Teachers of the Future: Using New Skills to Prepare Students // [Электронный ресурс] URL: <https://www.advanc-ed.org/source/teachers-future-using-new-skills-prepare-students> (дата обращения 31.05.2019).

Но с развитием технологий сильного Искусственного Интеллекта (англ. Hard AI) данная задача будет решена. В различных программах-мессенджерах уже много лет используются так называемые «боты», специально разработанное программное обеспечение, имитирующее осмысленную речь реального человека, которое запрограммировано отвечать и стандартными фразами из библиотеки ответов, характерных для конкретного коммуникационного контекста, а также «учиться» на большом объеме Big Data развивать свои коммуникационные возможности. Скорее всего, точно также будет реализована и система реагирования на запросы, поступающие от обучающихся и «цифровой педагог», управляемый ИИ, сможет не просто отвечать на простые вопросы учеников, но и непрерывно совершенствовать свои ответы.

«Почему же вообще возможен подобный сценарий? Почему мы уверены, что уже в ближайшие десятилетия профессия школьный педагог-предметник и университетский педагог-лектор, т.е. специалист-дисциплинарный, подготовленный для работы в классической европейской системе образования, скорее всего, уйдет в историю? Как мы утверждали в первой главе, в цифровую эпоху очень сильно изменится структура коммуникаций между акторами сетевого общества. Именно из-за наличия у людей с мировоззрением кибернетического С-Умвельта новой высокотехнологичной практики коммуникации посредством «цифрового квази-Другого», необходимость в прямом, не опосредованном контакте с педагогом-человеком в процессе базового знакомства с тем или иным предметом отпадет, поскольку доступ к открытым данным и антропоморфная проекция учителя будет являться намного более эффективным, а главное экономически более выгодным инструментом обучения»²⁸². Более того, ИИ уже сегодня способен анализировать гигантский объем данных о конкретных людях, и если эта технология будет реализована в образовательных целях, то при ответе на вопрос обучающегося «цифровой квази-Другой» сможет мгновенно совмещать персональные данные задавшего вопрос обучающегося с его вопросом и отвечать на вопрос наиболее понятными для конкретного человека способом — на основе примеров из личного опыта вопрошающего.

Как это может быть реализовано? *«Неотъемлемое наличие цифровых устройств, подключенных к глобальной сети обмена данными и используемых нами с первых лет нашей жизни, сегодня является аксиомой жизненного опыта нового*

²⁸² Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного..., С. 63.

поколения, рожденного после 2000 года. Следствием из этого является непрерывный обмен колоссальным объемом данных между глобальной сетью и цифровыми устройствами, обрабатывающих любую входящую информацию от пользователя. Нам представляется, что уже в ближайшие годы будет создан алгоритм, который будет отвечать за сбор, хранение и анализ всех данных, касающихся только одной определенной области, а именно, области индивидуального развития индивида, начиная с первых лет его жизни, то, попадая в систему массового образования, ребенок будет «приносить с собой» в виде уже систематизированной Big Data эволюцию своего физического, психического и личностного развития: игры, в которые играл всю жизнь ребенок, развивающие приложения, аудио и видео контент, путешествия, подарки на дни рождения, физическое и психическое состояния на разных этапах жизни и другие важные аспекты личной жизни ребенка»²⁸³. И, как мы предполагаем, уже через несколько лет люди перестанут воспринимать ценность privacy как важную составляющую их личной жизни. В основе мировоззрения кибернетического С-Умвельта будет безграничное доверие технологиям, которое будет проявляться, в том числе, как беспечность при согласии с необходимостью загрузки в онлайн-режиме в глобальную сеть всех личных данных актора сетевой коммуникации. И «все эти данные, при наличии достаточных вычислительных мощностей, можно будет поэтапно накапливать и передавать от одного образовательного уровня системы массового образования к следующему, вплоть до высшего, академического, уровня. А посредством обмена информацией, между «цифровым квази-Другим», управляющим коммуникативной квази-рациональностью системы массового образования, с «цифровым квази-Другим» индивида, система массового образования будет обладать потенциальной возможностью создать для такого обучающегося «идеальные условия» (с точки зрения алгоритма, заложенного в функционал ИИ «цифрового квази-Другого») для его движения по оптимальной образовательной траектории»²⁸⁴.

Почему мы считаем, что внедрение корректно запрограммированных антропо-цифровых технологий в образовательный процесс системы массового образования может являться основой для формирования в обществе будущего поколений сверх образованных (по отношению к нынешнему поколению) людей? Для этого нам надо ответить на обратный вопрос: почему в массовой системе классического Европейского образования большинство обучающихся не реализуют возможности

²⁸³ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного..., С. 64.

²⁸⁴ Там же.

своего интеллектуального и творческого потенциала? Потому что неизбежный процесс объективации учеников учителями, администрацией и работниками образовательного учреждения и часто даже родителями, слепо доверяющих силе системы образования, уже заложен в самой модели классического Европейского образования. Выражается объективация не просто во фразах учителей на уроках — «вы для меня никто — вы просто ученики», но и в том, что когда дети заканчивают очередной образовательный уровень и проходят ритуал «успешного выпуска», их дальнейшая судьба перестает волновать тех, кто еще вчера обучал этих людей в классах-цехах конвейерным образом. Подобное отношение к обучающимся, с точки зрения решения глобальных социально-экономических задач национально-индустриальной системы образования нормально. У каждого психически сохранного человека существуют естественные психофизиологические ограничения, не дающие возможности ему помнить все события в их жизни. А если профессия этого человека связана с работой с людьми, а в особенности с аффективно мотивированными детьми, то психика и вовсе вытесняет из сознания большинство ярких событий, поскольку количество подобных событий в жизни такого человека на несколько порядков больше, чем у обычных людей, чья повседневная жизнь практически не связана с постоянным общением с большим количеством детей. Максимум, что могут позволить себе субъекты традиционной национально-индустриальной системы образования, так это *«задумываться на короткий срок времени о необходимости подготовить учащихся в последний год их обучения на очередном образовательном уровне к выпускным экзаменам, результаты которых дают возможность перехода на следующую образовательную ступень. А что происходит с их учениками во взрослой жизни, как сложилась их дальнейшая судьба и как они используют в повседневной практике полученные на уроках знания, подавляющее большинство субъектов-акторов классической системы образования, конечно же, не знают, поскольку они в очередной раз начинают «все с начала» с новым набором обучающихся. Отдельные примеры общения с учителями после окончания обучения только доказывают практику массового забывания о предыдущем образовательном уровне в обществе»*²⁸⁵ с рациональной установкой Т-Умвельта. Забота об образовательном будущем обучающихся в доцифровую эпоху всегда лежала вначале на родителях, а затем, после окончания обучения, на определенном образовательном уровне, на самих обучающихся.

²⁸⁵ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного..., С. 61.

А поскольку большинство родителей по отношению к своим детям ориентированы на традиционную или целерациональную мотивацию социального действия, то их участие в образовательной судьбе своих детей заканчивается тогда, когда они получают от детей результат, устраивающий их мотивацию.

Совсем иначе может сложиться отношение между обучающимся и псевдорациональным «цифровым квази-Другим» в мировоззренческом пространстве цифровой эпохи кибернетического С-Умвельта. Интеграция в системе массового образования траекторий предыдущего развития обучающегося с образовательной траекторией, предварительно сконфигурированной под конкретного обучающегося, поможет автоматически формировать его дальнейший путь внутри системы массового образования. *«А наличие в системе массового образования различных «точек бифуркации» в виде творческих кружков, спортивных секций, соревнований, конкурсов и всевозможных этапов интеллектуального и творческого отбора, позволит «цифровому квази-Другому» системы массового образования не просто информировать всех заинтересованных акторов об очередных результатах учащегося, но и помогать представителям, ответственным за развитие ребенка (по сути, фасилитаторам, представляющих интересы со-общества), корректировать образовательную траекторию обучающегося»²⁸⁶*. Более того, в алгоритмах «цифрового квази-Другого» можно заложить несколько видов развития образовательной траектории обучающегося в зависимости от возрастной или социально детерминированной смены мотивации к такому социальному действию как образование.

Проблема человека, впервые сталкивающегося с классической национально-индустриальной системой Европейского образования, заключается в том, что обучающийся человек очень смутно представляет образ своего будущего после окончания обучения. Конечно, те, кто встречает учащегося в образовательном пространстве, способны направить человека по пути достижения итоговой цели получения ими образования, но только в рамках своих профессиональных компетенций и не более того. И если у учащегося есть склонности к определенному предмету, и учитель это видит, то тогда он будет прикладывать больше усилий для того, чтобы заинтересовать своим предметом ученика. А если склонности не ярко выражены или их вообще нет, тогда среднестатистический педагог с традиционной или целерациональной мотивацией естественным образом тратит на такого ученика минимум своих ресурсов. Но когда образовательную траекторию

²⁸⁶ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного..., С. 62

сможет контролировать Искусственный Интеллект, а «цифровой квази-Другой» будет в этот момент управлять мотивацией обучающегося через предложения различных вариантов обучения, желание учиться и пробовать свои силы в решении более сложных задач, скорее всего, будет у большего числа обучающихся, чем сегодня. И чем больше сложных задач человек сможет решить при помощи и поддержки Искусственного Интеллекта «цифрового квази-Другого», тем больше он будет доверять ИИ. Как сказано выше, борьба за доверие к цифровым технологиям уже идет полным ходом и, на наш взгляд, доверие к цифровым технологиям у поколения, рожденного уже в XXI веке намного выше, чем своим ровесникам.

Если в базе знаний Искусственного Интеллекта, управляющего образовательной траекторией человека, на основе его индивидуальных данных и истории его личностного развития, будет запрограммирована итоговая цель обучения — формирование к определенному возрасту специальных творческих способностей, выраженных такими критериями как: умением эффективно взаимодействовать с другими людьми в ситуациях неопределенности и умением менять сферу деятельности в зависимости от потребностей открытой рыночной экономики — тогда каждый человек, вне зависимости от своих личных желаний, будет находиться в состоянии перманентного давления со стороны персонального цифрового квази-Другого и чтобы снять это давление вынужден будет пройти полностью свою образовательную траекторию. Другими словами, не специализированное дисциплинарное академическое, а опережающее образование станет в таком обществе массовым явлением для всех людей, кто взаимодействует с самого детства с Искусственным Интеллектом цифрового квази-Другого.

Рассмотрим не такой оптимистичный сценарий интеграции ИИ цифрового квази-Другого в повседневную образовательную практику. Этот сюжет касается возможного тотального контроля со стороны тех заинтересованных лиц, кто является представителем действующей элиты с рационально-иерархическим мировоззрением Т-Умвельта. Очевидно, что для таких людей любое свободное творческое развитие индивида при помощи качественного и глубокого образования является прямым вызовом их элитарному статусу. Ведь в случае проигрыша в конкуренции за доступ к главному ресурсу цифровой эпохи, то есть к информации, действующие элиты с жестко иерархизированной структурой восприятия действительности вынуждены будут уступить место новым элитам, воспитанным и образованным уже в мировоззренческой парадигме сетевого С-Умвельта. Очевидно, что подобный исход будет совершенно не устраивать действующих

бенефициаров политической и экономической власти и они, скорее всего, сделают все для того, чтобы посредством контроля ИИ цифрового квази-Другого, блокировать развитие большинства людей в будущей системе образования цифровой эпохи, а в случае невозможности такой блокировки, будут вытеснять наиболее развитых обучающихся из образовательного пространства посредством имитации практики тестирования обучающихся, обоснованной различными правилами и регламентами «важными для нашего общества и государства».

§3.2 Концепция смены типов научной рациональности В. С. Степина в контексте современного образовательного процесса

Рассмотрев различные модели опережающего образования, существующие в профессиональном дискурсе, предложенные учеными-педагогами и философами нашей страны за последние тридцать лет, а также, сделав предположение о возможных сценариях развития опережающего образования в ближайшие годы, мы, наконец, готовы перейти к описанию нашего видения структуры и принципов организации опережающего образования, которое способно развернуться в пространстве сетевой коммуникации цифровой эпохи С-Умвельта. Для этого еще раз определим основные тезисы, которые мы описали в предыдущих главах.

Во-первых, мы уверены в том, что современник цифровой эпохи, эффективно использующий в своей практике повседневной коммуникации различные цифровые устройства, является сетевым актором, который, используя технологии ИИ и новые виды цифровой рациональности, способен к активному усвоению и практически бесконечному расширению объема индивидуального и личностного знания, недоступных большинству людей на предыдущих исторических этапах развития нашей цивилизации. Эта способность дает человеку возможность стать наблюдателем сложности собственного развития в пространстве цифровой коммуникативной реальности кибернетического С-Умвельта. Подобные рефлексивные состояния наведения сознания на собственную мыследеятельность в предыдущие исторические периоды были хорошо известны только в научно-философской и в элитарной, сверх-образованной, социальных средах. Другими словами, новейшее время является временем, в котором люди имеют возможность

с самых ранних лет вести активную рефлексивную мыследеятельность и личностно развиваться намного быстрее, чем это было в предыдущие исторические периоды.

Во-вторых, как мы утверждали в первой главе работы, последние тридцать лет почти все человечество находится в очередной смене мировоззренческих установок, которая приведет в ближайшие годы к тому, что технологически наиболее продвинутые нации погрузятся в совершенно новую сетевую мировоззренческую парадигму, которую мы, вслед за российским философом В. Г. Будановым, называем мировоззрением кибернетического С-Умвельта. Подобный мировоззренческий переход уже имел место в истории нашей цивилизации в тот момент, когда в Европе началась эпоха Промышленных Революций, запустивших активную фазу смены техно-укладов, которая привела к смене мировоззрения с религиозного человекомерного С-Умвельта на атеистический рациональный Т-Умвельт.

В-третьих, мы считаем, что различные образовательные практики, повсеместно доступные человечеству, приобрели современный вид только благодаря тому, что в недрах Европейской цивилизации был активно проявлен и реализован конфликт между светской и религиозными властями, в результате которого процесс получения образования приобрел статус веберовского социального действия. Исключительно благодаря этому социальному феномену волна (куматоид) вначале гуманистического, а затем традиционного национально-индустриального образования, поглотила всю европейскую цивилизацию в течение XIX-XX веков, сделав возможным создание и непрерывную апробацию бесконечного числа новых образовательных практик, целью которых, является создание очередных социальных лифтов для людей, получающих знания, умения и навыки.

И, наконец, мы убеждены, что если в век гетерархичных сетевых коммуникаций и непрерывно развивающихся цифровых технологий, продолжать рассматривать концепцию опережающего образования, как естественное продолжение и развитие идей гуманистического национально-индустриального образования, возникшую в рамках представлений людей с мировоззрением рационального Т-Умвельта, то *«результатом подобных размышлений будет очередная «красивая», технологически и методологические совершенная идея, эффективная реализация которой будет попросту невозможна, так как смыслы, заложенные в этой идее, будут не соответствовать действительности цифровой эпохи»*²⁸⁷, а также уже актуализированному в сознании современных людей мировоззрению кибернетического С-Умвельта.

²⁸⁷ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного..., С. 62

На наш взгляд, для того чтобы предложить новую концепцию опережающего образования, ученому-исследователю или философу необходимо обладать методологическим инструментарием, который дает возможность релевантно описать интересующую исследователя часть социальной действительности. Подобный методологический инструментарий также должен позволять структурно связать существующую социальную действительность с ее предыдущими проявлениями. И именно такой конструкт может быть использован в процессе обучения людей как понятная модель, объясняющая стадии развития общества. В XIX-XX веках, подобной всеобъемлющей социально-философской теорией стала концепция классовой борьбы К. Маркса. Но сегодня данная теория нерелевантна времени. Новой концепцией, адекватно объясняющей происходящие в мире людей цивилизационные изменения может стать концепция смены типов научной рациональности В. С. Степина.

Впервые идея различения классической, неклассической и постнеклассической рациональности была озвучена В. С. Степиным в 1989 году на страницах авторитетного советского журнала «Вопросы философии» в статье «Научное познание и ценности техногенной цивилизации»²⁸⁸. Дадим основные идеи данной концепции. Во-первых, применительно к науке и научному познанию, а затем экстраполируем основные принципы данной концепции на специальный контекст опережающего образования. В статье Вячеслав Степин рассуждает о том, что *«исследующий мир человек включен в мир и его основное отношение к миру, — это деятельность как процесс, в котором человек многократно соотносит и сравнивает идею с объективно существующей вещью, т.е. сопоставляет образ объекта непосредственно с объектом»*²⁸⁹. Деятельность исследователя, по Степину - это целеполагание. Где цель — это идеальный образ будущего результата деятельности. Человек по-сути деятельностное существо, *«которое создает свой мир посредством деятельности, поведения и общения»*²⁹⁰. *«С позиции деятельности научное познание характеризуется посредством связей и отношений между осваиваемым объектом, субъектом деятельности, а также используемыми им средствами и операциями, а все основные компоненты деятельности (объект-средство и операции-субъект) образуют целостность,*

²⁸⁸ Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии, 1989. № 10. С. 3–18.

²⁸⁹ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 250.

²⁹⁰ Степин В. С. Человеческое познание и культура. СПб.: СПбГУП, 2013. С. 110.

и радикальное изменение одного из них предполагает изменение других»²⁹¹.

Научные картины мира, идеалы и нормы науки, а также философско-мировоззренческие основания являются основными блоками научного познания. Причем эти блоки когерентны друг другу и обладают определенными коррелятивными связями. *«Типы рациональности, введенные Вячеславом Степиным, обладают тремя важными критериями: 1) системная организация объектов исследования и их особенности, а также типы картин мира; 2) особенности средств и операций научной деятельности, представленных идеалами и нормами науки; 3) особенности ценностно-целевых ориентаций субъекта научно-познавательной деятельности и рефлексии над ними, выраженные в специфике философско-мировоззренческих оснований науки»*²⁹². В. С. Степин вводит три вида объектов, на которые направлена исследовательско-познавательная деятельность ученого для понимания различий между тремя типами рациональности. Объект как просто организованная система. В основе такого понимания объекта лежит механистическая картина мира. Объект как сложная саморегулирующаяся система. Релятивистский научный подход, теория систем и кибернетика являются базой для описания таких систем. Объект как сложная саморазвивающаяся система. В основе этого типа понимания объекта лежат принципы синергетики Г. Хакена и теории диссипативных систем И. Пригожина. В каждом типе рациональности используются различные методы научной деятельности, т.е. особенности средств и операций (действий) с изучаемым объектом. *«При переходе к освоению нового типа рациональности происходит трансформация понимания методов и средств. Для всех трех типов научной рациональности характерны различные интерпретации идеалов и норм научности»*²⁹³. Также Степин специально указывает на то, что *«разные типы системных объектов требуют различного уровня рефлексии над ценностно-целевыми структурами деятельности, инкорпорированных в комплекс философско-мировоззренческих оснований науки своего времени. В основе движения от одного типа научной рациональности к другому лежит изменение типа рефлексии ученого-исследователя над ценностно-целевыми структурами философско-мировоззренческих оснований науки»*²⁹⁴. Но как замечает Вячеслав Семенович, *«обычно ученый-исследователь категорически убежден в том, что только те аспекты интерпретации идеалов*

²⁹¹ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 250.

²⁹² Там же.

²⁹³ Там же.

²⁹⁴ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 251.

и норм, в которых выражен тип той или иной рациональности, доминирующий на определенном этапе истории науки, является единственно возможным условием объективного познания»²⁹⁵. Рассмотрим подробнее разные типы рациональности.

Классическая, неклассическая, постнеклассическая научная рациональность в естествознании

Классическая рациональность

В классической рациональности исследуемые объекты представляются как простые системы, в которых суммарное свойство их частей определяют свойства целого. Объяснение и описание объекта должно включать только его характеристики. Исследуемая часть внутри и вне целого обладает тождественными свойствами, связи между элементами системы подчинены лапласовской причинности, т.е. подчинены поиску причин возникновения связей между элементами жестко и однозначно порождающих следствия возникновения связей. Физические феномены пространства и времени являются внешними относительно таких системам. Соответственно, сами системы и их движения не способны влиять на фундаментальные атрибут как пространства так и времени. Такие категориальные эссенции представляли из себя смысловую матрицу описания всех механических систем, выступающих образцами простых систем. Главное требования для обоснования любой теории в рамках классической рациональности содержит два принципа: *«подтверждению теории опытом и очевидность (наглядная достоверность) ее фундаментальных положений»*²⁹⁶. Идеалом было *«построение абсолютно истинной и достоверной научной картины мира и теорий, точно и однозначно соответствовавших объекту исследования»*²⁹⁷. С середины XVII века и вплоть до конца XIX века такой взгляд на исследуемые объекты был доминирующим как в инженерии и механике и физике, так и в биологии, а также в социологии.

Классический научный метод, являющийся основанием любой исследовательской деятельности, может быть представлен как следующая схема: Субъект-исследователь → Средства исследования → [Объект] исследования или просто (S-O) метод. Подразумевается, что в классическом научном S-ср-O методе средства исследования никак не влияют на исследуемые свойства объекта

²⁹⁵ Там же. С. 274.

²⁹⁶ Там же.

²⁹⁷ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 275.

исследования, а субъект-исследователь занимает позицию отстраненного наблюдателя, также не влияющего на происходящие изменения в объекте исследования. Можно смело утверждать, что философско-мировоззренческим основанием подобного механистического отношения между ученым и объектом исследований являлась авраамическая религиозная картина мира, в которой Бог, как единственный Субъект, наблюдает за Человеком, как Объектом, и через различные не осознаваемые человеком средства, наподобие ангелов и святых, воздействует и изменяет Человека с одной, только Богу понятной, но однозначно наилучшей для Человека, целью.

Неклассическая научная рациональность

Непрерывно усложняющаяся научная деятельность, все более сложные типы организации объектов исследования привели в итоге к тому, что классический научный метод перестал отвечать требованиям ученого об истинности получаемых результатов. Редукция сложных объектов до простых и попытки использовать методологию классической рациональности в процессе научного исследования давали все больше ошибочных результатов, а постоянно увеличивающаяся база фактов, не укладывающихся в рамки представлений ученых, привела в результате к переосмыслению научного метода при научно-исследовательской работе с системами как со сложно организованными объектами. Так, например, произошло в релятивистской физике и биологии. Ученые выяснили то, что системные объекты исследований имеют целый ряд новых характеристик, не встречающихся у простых объектов. Самой важной их характеристикой является то, что *«подобная система, всегда может быть разделена на относительно автономные подсистемы, в которых происходит массовое, стохастическое взаимодействие элементов. В системе как целостном объекте предполагается наличие особого блока управления, а также обратные и прямые связи между этим блоком и подсистемами. Большие системы гомеостатичны. В больших системах всегда имеется программа функционирования, определяющая управляющие команды и корректирующая поведение всей системы на основе обратных связей»*²⁹⁸. Поэтому такие системы были названы Степиным — саморегулирующиеся системы.

В саморегулирующихся системах категории части и целого обретают другие характеристики, чем в простых объектах, которые исследуются классическим научным методом. *«Возникает системное качество целого. Часть внутри целого*

²⁹⁸ Степин В. С. Синергетика и системный анализ // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс-Традиция, 2004. С. 58–78.

и вне его обладает разными свойствами. Причинность в таких системах уже не сводится к лапласовскому детерминизму и дополняется идеями «вероятности» и «целевой» причинности, которые учитывают стохастический характер взаимодействия частей в подсистемах, а также действия управляющей программы как цель, обеспечивающей эффективное воспроизводство системы. Время внутри саморегулирующейся системы в ряде случаев может отличаться от «внешнего времени»²⁹⁹. И если в эпоху механистического взгляда на мир или, говоря языком Степина, «в эпоху классической рациональности эталоном исследуемого объекта были часы, то в научной культуре середины XX века с развитием кибернетики и освоением сложных технических систем, эталоном сложного объекта стали технические автоматы»³⁰⁰. Особенно эффективным стало использование неклассической методологии в области изучения социальных процессов. Активные действия людей стали рассматриваться социологами как доминантная причина процессуальности и воспроизводства социальной системы. Так, великий американский социолог Толкотт Парсонс, изучая сложные саморегулирующиеся социальные системы, рассматривал культуру как особую подсистему общества (функциональную управляющую программу), регулирующую действия и поступки людей. Другой социолог, Никлас Луман, применив вслед за чилийскими нейрофизиологами Ф. Варелой и У. Матураной концепцию самовоспроизводства элементов внутри системы, объяснил принцип функциональной устойчивости социальных систем, «через введение процессов коммуникации индивидов как основной внутренней операции воспроизводства сложной саморегулирующейся социальной системы»³⁰¹. Схема неклассики такова:

Субъект-исследователь → [Средства исследования → Объект исследования].

«В неклассическом научном методе обязательным условием является указание на особенности средств наблюдения, взаимодействующих с Объектом исследования. Также вводятся два новых принципа: принцип наблюдаемости (экспликация операциональной основы вводимой системы понятий) и принцип соответствия (выяснение связей между новой и предшествующей ей теорией, на основе которых выдвигаются исследовательские гипотезы). Наиболее полно принципы неклассиче-

²⁹⁹ Там же. С. 60.

³⁰⁰ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 256.

³⁰¹ Там же.

ской рациональности реализуются до сих пор в квантово-релятивистской физике. Также в неклассической научной рациональности идеалы наблюдаемости и наглядности заменяются на идеал, озвученный Эйнштейном как идеал внутреннего совершенства теории. Наглядность и очевидность являются частными случаями идеала «внутреннего совершенства. По-прежнему в неклассической рациональности подразумевается, что Субъект-исследователь не оказывает никакого влияния ни на средства исследования, ни на Объект исследования, но принимается в расчет каким способами и средствами Субъект познания, воздействует на Объект познания»³⁰².

Постнеклассическая научная рациональность

Дальнейшее развитие неклассической методологии потребовало включить в исследовательский арсенал фактор эволюции. Этот фактор открыл перед современными исследователями возможность изучения другого вида сложных систем, основной характеристикой которых является принцип развития: эволюционный переход от одного вида саморегуляции к другому на новом качественном уровне. Эти системы Степин назвал саморазвивающимися системами, а методологию исследования таких систем он назвал постнеклассической научной рациональностью. Основным отличием саморазвивающихся систем от более простых саморегулирующихся систем является то, что *«саморазвивающимся системам присуща иерархия уровневой организации элементов и способность порождать в процесс развития новые уровни внутри системы. Каждый новопорожденный уровень оказывает обратное воздействие на ранее сложившиеся уровни, перестраивает их, в результате чего система приобретает новую целостность. Саморазвивающаяся система дифференцируется и порождает новые, относительно самостоятельные подсистемы»³⁰³*. При этом управляющий блок в саморазвивающихся системах постоянно перестраивается, *«возникают новые управляющие подсистемы, говоря языком синергетики, возникают новые управляющие параметры порядка, а также создаются новые типы прямых и обратных связей внутри системы»³⁰⁴*.

На каждом этапе эволюции саморазвивающаяся система сохраняет свою открытость, обмен веществом, энергией и информацией с внешним миром. Но при

³⁰² Там же.

³⁰³ Степин В. С. Синергетика и системный анализ // Синергетическая парадигма..., С. 61.

³⁰⁴ Степин В. С. Синергетика и системный анализ // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. М.: Прогресс-Традиция, 2004. С. 61.

переходе от одного типа самоорганизации к следующему эволюционному типу характер связей с внешней средой качественно изменяется. Само изменение типа самоорганизации внутри саморазвивающейся системы носит фазовый характер. Трансформация типов самоорганизации внутри системы осуществляются не плавно, а скачкообразно, через этап зарождения, становления и затухания внутрисистемного динамического хаоса³⁰⁵. Основными исследовательскими инструментами для анализа сложных саморазвивающихся систем стали концепции и идеи синергетики и теории динамики неравновесных систем. Использование методологий и исследовательского арсенала этих теорий дало возможность реализовывать междисциплинарные и проблемно-ориентированные формы исследовательской деятельности, которые не имели решения ни в эпоху господства классического научного метода, ни в контексте неклассической рациональности, поскольку два предыдущих типа рациональности были ориентированы на постижение изолированного фрагмента действительности, бывшей предметной областью отдельной научной дисциплины³⁰⁶.

Саморазвивающиеся системы задают принципиально новые стратегии деятельности для исследователя. Сам факт человеческой деятельности по отношению к саморазвивающейся системе уже не является чем-то внешним, а *«естественным образом включается в такую систему, видоизменяя каждый раз поле ее возможных состояний»*³⁰⁷. Особенно это очевидно, когда речь идет об исторически развивающихся системах, в которые включен в качестве компонента непосредственно человек. Такие саморазвивающиеся системы называют человеко-размерными системами. Наличие человека как компонента человеко-размерных саморазвивающихся систем вводит сложные ограничения при проведении их исследований. В постнеклассическом типе научного исследования необходимо вводить *«экспликацию связей внутринаучных ценностей (поиск истины, рост знаний) с вненаучными ценностями общесоциального характера, а также ориентироваться на этические нормы при проведении исследования, которые задают границы возможного вмешательства научного знания в пространство человеко-размерных систем»*³⁰⁸.

Постнеклассический научный метод, может быть представлен как следую-

³⁰⁵ Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 263.

³⁰⁶ Там же. С. 282.

³⁰⁷ Там же. С. 283.

³⁰⁸ Там же. С. 286.

щая исследовательская схема: Мир (науки и общества) ценностей и целей → [(Субъект → Средство → Объект)]. Таким образом, в постнеклассической рациональности всегда включается проблематика социокультурной детерминации научной деятельности. Данная проблематика рассматривается, как *«погруженная в социальный контекст, определяемая доминирующими в данный исторический момент культурными ценностями»*³⁰⁹. Поскольку, как уже сказано выше, в постнеклассическом подходе исследователь имеет дело со сложными открытыми саморазвивающимися человекомерными системами, то проблематику погружения в социальный контекст можно представить в такой темпоральной шкале масштабов: традиция-деятельность-практика-действие-движение. И в практике, как центральной компоненте этой шкалы наиболее ярко синтезировалась схема постнеклассической триады в таком виде как: Субъект познания – средство – (Субъект* – средство* – Объект*). Знак звездочки отмечает рефлекслируемую деятельностную триаду как целостный процесс, являющимся также Объектом исследования³¹⁰. Другими словами, исследовательский метод постнеклассической рациональности раскрывает перед Субъектом исследователем возможность сложного рефлексивного диалога с «Объектом», а на самом деле Субъектом исследования, так как таким постнеклассическим рационализируемым «Объектом» исследования может являться исторически эволюционирующий человек. Фактически постнеклассический научный метод является ответом на вопрос, можно ли использовать научную методологию при решении исследовательских задач, связанных с изучением Человека и его деятельности без нарушения этических и других ценностных и культурных границ в обществе.

Мы считаем, что методология, предложенная В. С. Степиным, может быть использована как эффективный инструмент, назовем его «рефлексивная оптика», использование которого при анализе различных образовательных уровней, реализованных на сегодняшний день в европейской образовательной традиции, может дать адекватный ответ на несколько интересующих нас вопросов. А именно: какие принципы научной рациональности, выделенные в этосе научного знания В. Степиным, эволюционно доминируют на различных образовательных уровнях? Как типы научной рациональности могут быть реинтерпретированы при описании взаимодействия обучающегося, обучающихся и других акторов

³⁰⁹ Там же.

³¹⁰ Буданов В. Г. Постнеклассические практики и квантово-синергетическая антропология // Постнеклассические практики: опыт концептуализации: коллективная монография / Под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2012. С. 37–62, С. 53–54.

(родителей, чиновников, политиков), также являющихся неотъемлемой частью существующего сегодня образовательного процесса? И наконец, как типы научной рациональности Степина могут быть использованы при описании внутрисистемного взаимодействия акторов в опережающем образовании, которое способно развернуться в цифровую эпоху с мировоззрением кибернетического С-Умвельта?

Типы научной рациональности и современный образовательный процесс

Во второй главе данной работы были подробно рассмотрены два отличающихся друг от друга типа образовательного процесса, возникших в Европе в течение XIX века, массового гуманистического или традиционного национально-индустриального образования и дополнительного образования. Главным отличием между этими двумя типами образования, на наш взгляд, является наличие между образовательными акторами такого психологического механизма, мотивирующего людей к эффективной совместной деятельности, как консенсус, в основе которого лежит взаимное осознанное доверие. Именно межсубъектное доверие и консенсус в совместной образовательной деятельности формирует такой стиль обучения, в котором реализованы совершенно другие принципы организации, как образовательного процесса, так и результирующего оценивания. Таким образом, используя терминологию В. С. Степина, мы можем выделить в существующем образовательном процессе два доминирующих типа рациональных взаимоотношений — классический (механистический субъект-объектный подход традиционного национально-индустриального образования) и неклассический (процесс образования, в основе которого лежит консенсус между доверяющими друг другу акторами).

Классическая рациональность в образовательном процессе изначально была заложена в модель национально-индустриального массового образования. Говоря языком Степина — Прусская система массового образования начала XIX века исторически сформирована представлениями классической рациональности. Как уже было сказано во второй главе, в системе массового образования, создававшейся для целей индустриализации и национализации, главным результатом, устраивающим основного заказчика данного образовательного процесса — государства, было создание условий обучения, при котором на выходе из образовательного процесса большинство обучающихся сдавало бы на определенный усредненный балл определенное количество тестовых заданий по определенным образовательным предметам. Количественные, а не качественные

характеристики — вот, что является для классического образовательного процесса главным атрибутом. Без единых стандартизированных таблиц количественных показателей, в которых максимально учтены промежуточные и итоговые результаты всех акторов классического образовательного процесса, начиная от обучающихся и обучающихся, и заканчивая высшими руководителями образовательных организаций, классический образовательный процесс не смог бы исторически развернуться как социальный куматойд, так сильно повлиявший на Европейскую цивилизацию в XIX–XX веках.

И если в позапрошлом веке феномен массового образования, в основе которого лежала классическая научная рациональность, послужил основным прорывным механизмом для последующего развития европейского общества, ставшего к концу XX века эталоном для всех государств, стремящихся к росту благосостояния своих граждан, то, говоря о дополнительном образовании, как об образовательном процессе, *«в котором реализованы многие принципы неклассической научной рациональности, нельзя сказать, что оно сильно повлияло на изменения в тех обществах, в которых активно реализовывалось. Как мы уже говорили выше, дополнительное образование не может являться общественно значимым социальным куматойдом, а является формой образовательного процесса, сущностью которого является консенсус между субъектом и «объектом» этого процесса, который возможен исключительно при наличии такого специфического состояния как взаимное доверие. Как было отмечено во второй главе, подобный консенсус не мог достигаться постоянно в классическом образовательном процессе, хотя он всегда присутствовал в определенных, специально созданных и удерживаемых контекстах конкретных образовательных учреждений, а воспроизводился заново каждый раз относительно новых взрослых людей, изъявлявших желание получить этот вид образования. С позиции наблюдателя сложности — дополнительное образование с его неклассическим научно-рациональным подходом в обучении является важным дополняющим элементом массового классического образования и помогает удержать данный социальный куматойд на достаточно высоком уровне влияния на другие социально значимые феномены.*

Усложнение взаимодействия с объектом образования, который уже на этапе перехода к неклассической системе организации взаимодействия становится де факто субъектом, проявляющим активность по отношению к другому субъекту, может привести к закономерному замечанию о некорректности введения в дискурс о смене типов научной рациональности подобных схем»³¹¹. Но наша идея

³¹¹ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 127.

заключается в том, что именно концепция В. С. Степина позволяет провести качественный анализ различных уровней системы европейского образования, придерживаясь при этом строго научно-рационального этоса мышления, о чем в устных дискуссиях неоднократно говорил сам В. С. Степин. На первый взгляд, основное противоречие при применении данной концепции связано с тем, что в педагогических исследованиях мы имеем дело с субъект-субъектным, а при исследовании научной рациональности — с субъект-объектным дискурсами. И это противоречие должно приводить к конфликту дискурсов. Но мы покажем, как данное противоречие может быть частично снято, а конфликт дискурсов нивелирован и сведен к дебатам. Во-первых, говоря о методологии, при анализе деятельности субъекта происходит усредненное представление о структуре его личности, что в первом приближении снимает эмерджентные реакции личности обучаемого и позволяет говорить о нем в объективированных терминах. И во-вторых, выше в этой главе предложен аналитический ход из работы Буданова, связанный с удвоением деятельностной триады Субъект-Средство-Объект, характерный для постнеклассического анализа социо-гуманитарной сферы: (Субъект – Средство – Объект \equiv (Субъект* – Средство* – Объект*)), в котором объектом исследования становится деятельность другого субъекта. А поскольку для Субъекта-Наблюдателя именно через деятельность/активность в свернутых формах проявляются психоментальные характеристики Другого как реального Субъекта, то можно говорить, что данная схема является адекватной для включения ее в субъект-субъектный дискурс профессионального психолого-педагогического сообщества.

Как было сказано во второй главе, *«идея установления консенсуса на основе взаимного доверия между образовательными акторами является основной движущей силой развития этих образовательных моделей и концепций. Единственное, что не дает возможности полноценно развиваться большинству из описанных методологий, это непонимание их создателей того, что из их идей невозможно реализовать очередной социальный куматойд, именно из-за наличия консенсуса и взаимного доверия как наиважнейшего атрибута их образовательных моделей. Если для достижения поставленных целей в образовательном процессе между всеми его акторами необходимо достигнуть консенсуса на основе взаимного доверия, то такой процесс невозможно непрерывно повторить при прочих равных условиях.*

Переходя к обсуждению возможности использования образовательных практик, в основе которых лежат принципы постнеклассической научной рацио-

нальности, нужно сразу оговориться, что сегодня ни о каких системных применениях подобных практик говорить нельзя. Лишь отдельные сверх опытные и одаренные учителя или администраторы образовательного процесса способны к взаимодействию с обучающимися как с рефлексивно мыслящими равнозначными субъектами в общем для них рефлексивно-деятельностном пространстве динамического хаоса, возникающего при сознательном переводе части образовательной системы из порядка в становление через генерирование кризисных ситуаций»³¹². Для этого у тех, кто создает и управляет подобным «постнеклассическим» образовательным процессом, должны быть прекрасно развиты навыки деятельности в пространстве «открытой рациональности»³¹³. Поскольку перевод в хаотические состояния через часто неожиданное включение культурно-исторической компоненты обучающихся в их образовательный контекст и способность адекватно реагировать на непрерывно поступающие от них управляющие сигналы положительной и отрицательной обратной связи, естественно будут создавать зоны неопределенности и динамического хаоса также у обучающихся субъектов. Другими словами, только в кризисных ситуациях, как нелинейных ситуациях с возможностью открытого диалога между обучающимися и обучающими, возникают пространства самосогласованных темпомиров, внутри которых *«учитель и ученик начинают функционировать одной скоростью, жить в одном темпе»*³¹⁴.

Внутри этих зон, используя игровые и развивающие имитационные технологии, интеллектуальные тренажеры, средовое, контекстуальное и ценностное управление и др. развивающие средства, должны будут происходить качественные переходы с одного уровня саморазвития обучающегося на другой. Отсутствие у обучающихся специфического опыта взаимодействия с динамическим хаосом (положительного в том числе) и знаний, позволяющих им управлять различными хаотичными состояниями, всегда будут приводить лишь к одному — критическому упрощению образовательной траектории обучающегося вплоть до классической субъект-средства-объектной схемы обучения с имитацией межакторного консенсуса.

Итак, с точки зрения наблюдателя сложности, в современном образовательном процессе выстраивается следующая структура единой образовательной среды:

³¹² Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 130

³¹³ Швырев В. С. Рациональность как мировоззренческая проблема. Типы и формы рациональности // Исторические типы рациональности. Т.1 (1995) Отв. ред.: В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 1995. С. 14.

³¹⁴ Князева Е. Н., Курдюмов С. П. «Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры». СПб.: Алетей, 2002. С. 285.

массовый уровень образования или социальный куматоид, с усредненной жестко детерминированной субъект-объектной схемой обучения и внутрисредового взаимодействия, направленной на непрерывный выпуск единообразно образованных и идеологически проработанных обучающихся; система дополнительного образования как отдельный социальный феномен, поддерживающий массовую систему образования, в которой проявлены все элементы неклассической научной рациональности, направленный на восполнение незакрытых массовым образованием профессиональных лакун; и постнеклассическая модель обучения, создаваемая уникальными личностями, которые имеют все инструментальные средства, внешне обусловленные возможности и способны к тому, чтобы эффективно развивать обучающихся через взаимодействие с ними, в том числе и в пространстве динамического хаоса кризисных ситуаций.

Безусловно, в лучших образовательных учреждениях мира, из-за высокой концентрации высокоодаренных акторов образования — преподавателей, обучающихся и администрации, все три типа образовательных подходов перманентно взаимодействуют друг с другом на протяжении многих лет. Но при потере в образовательном процессе одаренных акторов, а так периодически происходит вследствие непреодолимых причин (старение и уход педагогов, экономические кризисы, войны и т.д.), доминантным образовательным процессом всегда становится тот процесс, в котором реализована классическая научная рациональность, поскольку высокие стандарты образования, выраженные через итоговые количественные характеристики, дают возможность образовательному учреждению еще какое-то время двигаться по инерции с очевидной для наблюдателя затухающей динамикой качественного обучения и качества образовательной среды.

§3.3. Постнеклассические принципы опережающего образования, реализуемые в цифровую эпоху

Как уже говорилось во второй главе, цель данной работы рассмотреть с точки зрения применения концепции смены типов научной рациональности не просто эволюционную динамику развития европейского образования, так сильно повлиявшего на нашу цивилизацию в XX веке, но также выделить и описать тот вид образования, который на данный момент времени еще не сформировался как

отдельный образовательный уровень, но все предпосылки к его возникновению уже подготовлены. «Становление нового социокультурного типа образования — постнеклассического или нелинейного — характеризуется ситуацией, в которой обозначилось противоречие между потребностью практики в моделях образовательной деятельности, адекватных новой реальности, и неготовностью философского знания к их системной теоретической разработке»³¹⁵. В контексте данной работы мы будем говорить об опережающем образовании взрослых в цифровую эпоху с доминирующим мировоззрением кибернетического С-Умвельта. На наш взгляд именно концепция опережающего образования, реализованная в постнеклассической парадигме, будет являться тем видом образовательного процесса, который сможет вернуть инновационную идею в современную педагогику, а также снимет проблематику разнонаправленности и разноприродности обучения в следующий исторический период — эпоху с мировоззренческой доминантой кибернетического С-Умвельта. Объясним подробнее наше предположение.

Во-первых, современные информационные технологии, которые уже сегодня массово интегрируются в образовательный процесс, в какой-то момент времени станут самостоятельными акторами «не-человеками»³¹⁶ внутри социальной среды образования, ответственными за контроль и обеспечение непротиворечивыми данными обучающихся. Подобная сеть отношений, в которые включены не только люди, но и программное обеспечение, и цифровые коммуникационные устройства, позволит акторам-людям, учителям и административному персоналу больше концентрироваться на личных взаимоотношениях с теми, кого они обучают, т.е. позволит изменить стиль обучения. Как было сказано выше, сегодня подобные S-S взаимоотношения между учителем и учеником, администрацией и учеником и их законными представителями, увеличивающие личностные знания и эффективно усложняющие действительность всех образовательных акторов, выражены только в отдельно взятых образовательных сообществах или создаются конкретными людьми. Конечно, те педагоги, кто будет не способен к такому личностному изменению, проиграют конкуренцию своим более ценностно-ориентированным коллегам.

Во-вторых, понимание того, что невозможно всех качественно учить и при этом удерживать на определенном уровне количество рабочих мест, созданных

³¹⁵ Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантратов О.И. Становление информационного общества и философия образования [Монография] // М.: Академия Естествознания, 2008. С. 58.

³¹⁶ Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2014. С. 23.

«в образовательном пространстве под человека, а не под искусственный интеллект, скорее всего, приведет к естественному вытеснению системных образовательных процессов постнеклассического типа в отдельное пространство нового образовательного уровня с достаточно серьезным как входным барьером, так и непрерывно усложняющимся процессом обучения. Эффективное взаимодействие искусственного интеллекта и человека в процессе обучения будет возможно лишь там, где у человека развиты способности к сложному виду рефлексивно-мыслительной деятельности, которая дает ему пространство интеллектуального маневрирования и личной свободы при самостоятельном принятии решений, даже под воздействием тотальности искусственного интеллекта цифрового квази-Другого»³¹⁷.

И, наконец, *«подготовленные постнеклассическим образом индивиды естественным образом будут стремиться к воспроизводству также как и они обученных людей, неважно из каких отраслей деятельности будут эти люди»³¹⁸*. Направление искусственного интеллекта цифрового квази-Другого на поиск и приглашение к образовательному процессу наиболее подходящих кандидатур открывает перед людьми очень серьезную перспективу нового видимого расслоения общества, что также вряд ли будет способствовать повсеместному развитию постнеклассического типа опережающего образования в цифровую эпоху.

Обращаясь к принципам постнеклассического типа опережающего образования можно выделить следующие этапы получения данного вида образования людьми.

Этап первый — отбор. Мы понимаем, что *«при отсутствии у взрослого человека достаточного объема успешно применяемых, как теоретических, так и практических знаний, ни о каком «опережающем образовании» речи вестись не может. Умение адекватно и эффективно апеллировать к собственному опыту во время обучения новым знаниям, делать выводы из своих ошибок и, при прочих равных условиях, не повторять подобные ошибки в дальнейшем — есть необходимое условие для вхождения в образовательный процесс опережающего образования, реализуемого на постнеклассических принципах. Одного желания обучающегося совершенно недостаточно для того, чтобы учителям-тьюторам и фасилитаторам создать вокруг обучающегося адекватные условия для генерации различных эффектов порождающих новое в сознании обучающихся. Обучающим*

³¹⁷ Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и..., С. 58.

³¹⁸ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 128

нужна активная, адекватная и качественная обратная связь от тех, для кого они создают пространство коммуникаций, в котором рождаются новые знания. Поэтому, для эффективной реализации опережающего образовательного процесса взрослый, обучающийся должен сам обладать навыками обучения и корректировки действий других людей»³¹⁹.

Этап второй — обучение. Как уже сказано выше, «во время обучения с использованием постнеклассических технологий взаимодействия с обучающимся происходит непрерывная пересборка культурно-исторической компоненты у всех акторов-людей опережающего образования. Что это значит на практике? Для обучающегося, этот процесс означает болезненный вход в актуализированную цифровым квази-Другим ситуацию личностного развития, в основе которой лежит вытесненные в теньевую структуру психики события, ассоциативно связанные с тем материалом, который обучающийся в данный момент осваивает. Причем это не просто болезненные воспоминания, а процесс реструктуризации собственного опыта под воздействием новых знаний. Если же подобный акт будет для обучающегося слишком сложным, то вначале человек, который совместно с Цифровым квази-Другим предъявляет новые знания обучающемуся, «подтолкнет» к изменению опыта, т.е. должен будет спровоцировать контролируемый конфликт, а если этого будет недостаточно, тогда к данному процессу должен будет подключиться искусственный интеллект. Другими словами, обучение по постнеклассическим принципам носит тотальный характер в аспекте реструктуризации личного опыта»³²⁰.

Для того чтобы не нанести вред человеку подобными практиками, подразумевается, что любое воздействие на культурно-историческое содержание памяти обучающегося проводится исключительно на основе принятия гуманистических ценностно-ориентированных принципов обучения. Таким же образом под воздействием изменений состояний обучающегося должно происходить изменение культурно-исторической памяти и обучающего человека. Иначе обучающий будет воспринимать себя как беспрекословный авторитет в процессе обучения, что разрушает всю концепцию постнеклассического образовательного процесса, редуцируя его к самым отвратительным практикам авторитарного классического традиционного национально-индустриального образования. За процессом изменения культурно-исторического опыта обучающего также должен

³¹⁹ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 128

³²⁰ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 133.

будет «следить» и направлять искусственный интеллект цифрового квази-Другого.

Этап третий — результат обучения. Поскольку «в постнеклассическом процессе обучения заложена возможность актуализации «озарений» у обучающихся, которые могут кардинальным образом изменять их образовательную траекторию, то результирующим актом, фиксирующим факт полноценного освоения специальных знаний, умений и навыков в системе опережающего образования взрослых будут являться не финальные аттестационные экзамены и выдача сертификата, что характерно для предыдущих уровней образования, а успешная творческая реализация обучающегося в новой для него профессиональной роли. Это означает осознанное принятие взаимной ответственности между обучающими и обучающимися за возможный негативный результат от совместной деятельности, а именно, когда обучающемуся не удалось реализовать себя в новой для него профессиональной сфере. В случае же успешной реализации обучающегося в новой для него профессиональной сфере социально полезную информацию, ту, что раньше несли в себе сертификаты, дипломы и другие официальные документы, предъявление которых означало гарантию качества полученного образования, заменит цифровой культурно-исторический след (образовательный блокчейн), оставленный обучающимся в сетевом пространстве искусственного интеллекта»³²¹. Другими словами, именно искусственный интеллект цифрового квази-Другого будет гарантией того, что знания, умения и навыки, приобретенные человеком в процессе опережающего образования, соответствуют социальным ожиданиям.

Выводы третьей главы

В заключительной главе работы были рассмотрены возможные противоречия, которые могут возникнуть при попытках внедрения концепции опережающего образования в современный образовательный контекст без учета эволюционной смены мировоззренческих установок общества цифровой эпохи. Были сделаны выводы о том, что использование концепции опережающего образования как наиболее развитой практики образования в мировоззрении рационального Т-Умвельта будет являться новым видом элитарного образовательного процесса.

Для реализации опережающего образования как массовой практики образования взрослых в мире гетерогенной сетевой коммуникации была предложена спекулятивная идея о необходимости создания и внедрения в повседневную жизнедеятельность людей ближайшего будущего нового сетевого акто-

³²¹ Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования..., С. 133

ра «не-человека» Цифрового квази-Другого. Задачей Цифрового квази-Другого будет отслеживание непрерывной траектории индивидуального и личностного развития обучающегося, начиная от первых шагов внутри сетевой межакторной коммуникации, создания для обучающегося наиболее подходящего под его цифровой портрет маршрута получения образования на разных возрастных стадиях и создание образовательного ландшафта, в рамках которого человек будет развивать у себя различные способности.

Также была предложена авторская концепция опережающего образования, как постнеклассического вида обучения и воспитания взрослых людей. Для этого было дано описание трех типов научной рациональности Степина и произведена экстраполяция методологии на образовательный процесс. Для того чтобы снять конфликт между гуманитарным субъект-субъектным и строго естественно-научным дискурсом, была предъявлена рефлексивная модель, позволяющая трансформировать схемы, предложенные В. Степиным для использования их при анализе взаимодействия акторов, способных к одновременной рефлексивно-мыслительной деятельности. Сняв данное противоречие, в дискурсах было показано, как можно проводить анализ генезиса европейской системы образования, используя методологию Степина.

В последней части главы была вкратце описана структура опережающего образования и его этапы как постнеклассической образовательной концепции. Были сделаны выводы о том, что даже несмотря на активное участие в постнеклассическом образовательном процессе Искусственного Интеллекта, сам процесс будет являться мало предсказуемым, так как в нем слишком высока доля волевого компонента, который необходимо проявлять как обучающемуся, так и обучающим. И даже если на начальном этапе между всеми актерами-людьми будет достигнут консенсус и налажены доверительные отношения, наличие которых крайне важно для совместного прохождения стадий динамического хаоса при переходе на новый уровень осознанности, существует вероятность, что на определенном этапе обучения кто-то из акторов людей будет не готов продолжать обучение из-за слишком сильных переживаний при взаимодействии со своей Тенью в процессе реструктуризации личной культурно-исторической компоненты. Подобные негативные сюжеты не дают возможности говорить о том, что опережающее образование взрослых будет массово востребовано на рынке образования, даже несмотря на то, что для его реализации в сетевом пространстве цифровой коммуникации кибернетического С-Умвельта будут созданы все условия.

Заключение

Любая междисциплинарная работа помимо аналитической составляющей несет в себе различные синтетические идеи или, говоря языком российского философа и методолога В.М. Розина, новые схемы, влияющие на актуальный семиозис, разработка каждой из которых может являться самостоятельным исследовательским трудом. Не является исключением и данный текст. В работе были рассмотрены некоторые концепции, связанные с происхождением и становлением новой концепцией опережающего образования, разворачивающейся как уникальный продукт цифровой эпохи. Усложнение социальной реальности, сверхбыстрое развитие цифровых коммуникационных технологий, новые мировоззренческие конструкты и много других факторов и феноменов, которые развернулись в жизненном мире человека с приходом цифровой эпохи: все это неизбежно влияет на сознание и жизнедеятельность современных людей. Тем более это верно, если говорить о процессе получения образования, как в детском возрасте, так и взрослыми людьми.

Без понимания логики изменений мировоззрения современных людей нельзя подходить к вопросам образования в их эволюционном комплексном решении. Проблеме жизненного мира человека, процессу его когнитивного освоения и возможным причинам, управляющим мировоззренческой динамикой людей, была посвящена первая глава работы. Основной темой второй главы было описание становления и развития европейской системы образования. Был сделан вывод, что доминирующее мировоззрение XX века формировалось в системе массового национально-индустриального образовательного процесса века XIX. И именно благодаря непрерывному желанию сделать лучше и эффективнее образование своего времени, в течение XX века в области образовательных технологий и методологий произошел колоссальный прогресс, в основе которого лежал принцип консенсуального взаимного доверия между акторами образования. Во второй части второй главы были рассмотрены наиболее эффективные образовательные модели, разрабатываемые в нашей стране и в ведущих странах Запада, в которых полноценно раскрыто подобное взаимоотношение акторов образования.

В третьей главе была предложена модель опережающего образования взрослых людей, в основе которой лежит следующий в эволюции развития доверительных субъект-субъектных взаимодействий, образовательный акт. Мы называем

подобный вид образования постнеклассическим опережающим образованием взрослых в цифровую эпоху. Взаимное обучение в образовательном процессе, используя сложные или проблемные ситуации, которые контролирует не человек, а искусственный интеллект, — вот что, на наш взгляд, является оптимистичным будущим образования взрослых. Доверие и консенсус в процессе образования переходит от людей (неявно сохраняясь между ними) к отношению людей и нечеловеку, активному образовательному актору — искусственному интеллекту Цифрового квази-Другого, который управляет культурно-исторической компонентой всех участвующих в образовательном процессе людей.

За рамками работы остались не рассмотренными весьма важные проблемы. Вот некоторые из них: развитие новых эффективных мировоззренческих установок, являющихся оппозицией к существующим; влияние на образовательный процесс ближайшего будущего не только западных мировоззренческих конструктов, но и восточных практик; создание образовательных технологий в структуре опережающего образования, позволяющих контролировать и предвосхищать возникновение серендепитивных эффектов, которые постоянно встречаются в истории, как в процессе научных исследований, так и при активном творческом процессе³²².

Мы убеждены, что применение неклассических и постнеклассических моделей межличностного взаимодействия в образовательном процессе, частично представленных в данной работе, окажет значительное влияние на образование будущего и поможет современникам цифровой эпохи не потерять свою человеческую идентичность в новом мире сетевой межакторной коммуникации цифровой эпохи.

³²² Merton R. K., Barber E. The travels and adventures of serendipity: A study in sociological semantics and the sociology of science. Princeton University Press, 2011. 308 p.

Список литературы

1. Августан О. М. Опережающее образование при подготовке IT-специалистов // Августан О. М., Марданова К. В., Чернега Е. В. // Современные проблемы инновационного развития науки: сборник статей Международной научно — практической конференции (23 июня 2017 г., г. Волгоград). В 3 ч. Ч.2. Уфа: МЦИИ, ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 53–56.
2. Алиева Н. З., Ивушкина Е. Б., Лантратов О. И. Становление информационного общества и философия образования [Монография] // М.: Академия Естествознания, 2008. 138 с.
3. Арндт Х. *Vita Activa*, или О деятельной жизни / Ханна Арндт; пер. с нем. и англ. В. В. Бибихина. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Ад Маргинем Пресс, 2017. 416 с.
4. Арутюнян М. П. Опережающее образование: инновационные стратегии и экзистенциальные риски // Арутюнян М. П. / Научное обеспечение технического и социального развития Дальневосточного региона: сб. науч. ст. к 60-летию Тихоокеан. гос. ун-та. Хабаровск: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2018. С. 199–203.
5. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Квантово-сложностная парадигма. Междисциплинарный контекст. Курск: Университетская книга, 2015. 136 с.
6. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Синергетика наблюдения как познавательный процесс // Философия, наука, цивилизация / Под ред. В.В. Казютинского. М., 1999. С. 231–255.
7. Аршинов В. И., Буданов В. Г. Системы и сети в контексте парадигмы сложности // Вопросы философии. — М., 2017. — № 1. — С. 50–61.
8. Аршинов В. И., Свирский Я. И. Сложностный мир и его наблюдатель. Часть первая // Философия науки и техники, 2015. Т. 20. № 2. С. 70–84.
9. Аршинов В. И., Свирский Я. И. Сложностный мир и его наблюдатель. Часть вторая. // Философия науки и техники, 2016. Т. 21. № 1. С. 78–91.
10. Аршинов В. И., Свирский Я. И. Рекурсивный субъект в моделях вселенной: В. Лефевр, Г. Бэйтсон, Э. Морен // Рефлексивные процессы и управление, № 1–2. М., 2010 г. С. 33–49.
11. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб.: РХГИ, 1997. 463 с.
12. Беспалько В. П. Человек и его образование // В. П. Беспалько // Школьные технологии. 2005. № 6. С. 9–20.
13. Бим-Бад Б. М. «Опережающее образование: теория и практика» // [Электронный

- ресурс] URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1038 (дата обращения 31.05.2019)
14. Боуэн Дж. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет / Пер. с англ. и вступительная В. В. Платонов. М.: ВНИИГеосистем, 2013. 370 с.
 15. Буданов В. Г. Постнеклассические практики и квантово-синергетическая антропология // Постнеклассические практики: опыт концептуализации: коллективная монография / Под общ. ред. В. И. Аршинова и О. Н. Астафьевой. СПб.: Издательский дом «Мирь», 2012. 536 с.
 16. Буданов В. Г. Социо-антропологические измерения конвергентных технологий. Модели, прогнозы, риски: Коллективная монография / Аршинов В. И., Асеева И. А., Буданов В. Г., Гребенщикова Е. Г., Гримов О. А., Каменский Е. Г., Майнцер К., Маякова А. В., Москалев И. Е., Пирожкова С. В., Сущин М. А., Чеклецов В. В., Черникова И. В. / Отв. ред. И. А. Асеева, В. Г. Буданов. Курск: ЗАО «Университетская книга», 2017. 243 с.
 17. Буданов В. Г. Концептуальная модель социо-антропологических проекций конвергирующих NBICS-технологий // Социо-антропологические ресурсы трансдисциплинарных исследований в контексте инновационной цивилизации: Сб. науч. ст. / Отв. ред. И.А. Асеева. Курск, 2015. С. 24–34.
 18. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд. 3-е дополн. — М.: Издательство ЛКИ, 2009. 240 с.
 19. Буданов В. Г. Новый цифровой жизненный техноуклад — перспективы и риски трансформаций антропосферы / Буданов В.Г. / Философские науки. 2016. № 6. С. 47–55.
 20. Буданов В. Г. Стратегические альтернативы современному образованию // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 1 (33). С. 129–134.
 21. Буданов В. Г. Сложность и проблема единства знания. Вып. 1: К стратегии познания сложности [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; В. Г. Буданов, В. И. Аршинов, В. Е. Лепский, Я. И. Свирский. М.: ИФ РАН, 2018. 105 с.
 22. Буданов В. Г. Этика, эсхатология, синергетика // [Электронный ресурс] URL: <http://www.rinotel.ru/science/etic-eschatologia-synergetic.html> (дата обращения 31.05.2019)
 23. Вебер М. Избранные произведения: пер. с нем./Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; Предисл. П. П. Гайденко. — М.: Прогресс, 1990. 808 с.

24. Веракса Н. Е. «Личность и культура: структурно-диалектический подход. Перемены // Педагогический журнал.» 2000. № 1. С. 81–107.
25. Гайденок П. П. Время. Длительность. Вечность. Издательство: М.: Прогресс-Традиция Год: 2006, 464 с.
26. Гайденок П. П. Давыдов Ю. Н. История и рациональность: Социология Вебера и веберовский ренесанс. М.: Политиздат, 1991. 367 с.
27. Гафурова Н. В. Идеи и проблемы опережающего образования [Текст] / Н. В. Гафурова, С. И. Осипова // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 9–14.
28. Герасимова И. А. Пространство и время. Лекция и рефераты // Эпистемология и философия науки. 2004 г. №1. С. 166–174.
29. Герасимова И. А. Рисуем время (О роли визуализации в учебном процессе) // Эпистемология и философия науки, 2007 г. №4. С. 13–27.
30. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: Введение в феноменологическую философию. Автор: Гуссерль Эдмунд. Издательство: СПб.: Владимир Даль, 2004. 400 с.
31. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. Сборник статей. Автор. В. В. Давыдов. Томск: «Пеленг», 1995. 144 с.
32. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
33. Давыдов В. В., Громько Ю. Б. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Громько Ю. Б., Давыдов В. В. / Педагогика, 1994, №6. С. 31–37.
34. Дебор Ги Общество спектакля. Пер. с фр. С. Офертас и М. Якубови. Редактор Б. Скуратов. Послесловие А. Кефал. М.: Издательство «Логос» 2000. 184 с.
35. Делёз, Ж., Гваттари, Ф. Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.
36. Дж. Холтон Тематический анализ науки. Пер. с англ., Общ. ред. и посл. членкорр АН СССР С. Р. Никулинского. М: «Прогресс», 1981. 382 с.
37. Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. Г.А. Лучинского. Изд. 2-ое. М.: 1924. 159 с.
38. Иванова А. С. Влияние феноменологического проекта Э. Гуссерля на социальную теорию ч.2 // Философия науки и техники, 2017 №2. С. 136–147.
39. Каку М. Учеба уже не будет базироваться на запоминании // [Электронный ресурс] URL: <http://www.dsnews.ua/society/mitio-kaku-ucheba-uzhe-ne-budet-bazirovatsya-na-zapominanii-28082014231600> (дата обращения: 01.02.2019)
40. Касавин И. Т. Вопрос о первичности // Коммуникативная рациональность:

- эпистемологический подход [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии ; Отв. ред.: И. Т. Касавин, В. Н. Порус. М.: ИФРАН, 2009. С. 32–37.
41. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. рук. О. И. Шкаратана. М: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
 42. Киселев А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы общественного развития: Учебно методическое пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 220 с.
 43. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. СПб.: Алетейя, 2002. 414 с.
 44. Князева Е. Н. Понятие «Umwelt» Якоба фон Иксюля и его значимость для современной эпистемологии // Вопросы философии. 2015. № 5. С. 30–44.
 45. Колин К. К. Российская концепция опережающего образования // [Электронный ресурс] URL: <https://refdb.ru/look/1296962.html> (дата обращения 10.04.2019)
 46. Кондратьев Н. Д. Большие циклы конъюнктуры и теория предвидения. Избранные труды / Н. Д. Кондратьев; Международный фонд Н. Д. Кондратьева и др.; ред. коллегия Абалкин Л. И. и др.; сост. Яковец Ю. В. М.: ЗАО «Издательство Экономика», 2002. 767 с.
 47. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. Под ред. Г.Е. Скорова. Послесловие В.А. Жамина. М. Прогресс 1970г. 264 с.
 48. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию [Текст]/ пер. с англ. И. Полонской; под ред. С. Гавриленко; Нац. исслед. о; Нац. исслед. и-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 384 с.
 49. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. М: Наука, 1980. 357 с.
 50. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
 51. Лепский В. Е. Прорывная социогуманитарная технология опережающего образования // SocioTime / Социальное время. 2018. No1 (13). С. 21–33.
 52. Ло Дж. После метода: беспорядок и социальная наука [Текст] / пер. с англ. С. Гавриленко, А. Писарева и П. Хановой. Науч. ред. перевода С. Гавриленко. М.: Изд-во Института Гайдара, 2015. 352 с.
 53. Лобастов Г. В. «Философия и личность» // Педагогическое мышление: направления, проблемы, риски. Коллективная монография, М.: Издательство «Русское слово», 2015. 512 с.
 54. Маклюэн М. Война и мир в глобальной деревне / Маршалл Маклюэн, Квентин

- Фиорэ; пер. с англ. И. Летберга. М.: Астрель, 2012. 219 с.
55. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. 464 с.
 56. Марон А. Е., Монахова Л. Ю. Концепции развития открытых систем образования взрослых // ЧиО. 2008. №1(14). С. 75–82.
 57. Марон А. Е., Монахова Л. Ю. Тенденции развития комплексных исследований андрагогических систем // ЧиО. 2006. №8–9. С. 16–23.
 58. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания: Биологические корни человеческого понимания / Пер. с англ. Ю. А. Данилова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
 59. Мах Э. Познание и заблуждение. Очерки по психологии исследования / Э. Мах. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2003. 456 с.
 60. Метелёва Е.Р. Разработка теоретико-методологических положений сетевого подхода // Известия ИГЭА, 2008. №3(59). С. 69–72.
 61. Меськов В.С. Философия образования?!..//В. С. Меськов // Наука — образованию. 2012. № 1. С. 34–45.
 62. Михайлов И. Ф. К онтологии жизненного мира человека: современный взгляд / Михайлов И. Ф. / Вопросы социальной теории: Научный альманах. Том IX. 2017. Теория культуры и жизненный мир человека / Институт философии РАН, Научно-координационный совет по философским проблемам социальной теории; Под редакцией Ю.М. Резника. М.: Издательство Независимого института гражданского общества, 2017. 304 с.
 63. Мирский Э. М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки, М.: Наука, 1980. 304 с.
 64. Молчанов В. И. Исследования по феноменологии сознания. М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007 (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). 456 с.
 65. Морен Э. О СЛОЖНОСТИ / Пер. с англ.: Свирский Я.И., научн. ред.: Аршинов В. И./ Институт общегуманитарных исследований, 2019. 272 с.
 66. Новиков, П. Н., Зуев, В. М. Опережающее профессиональное образование: научно-практическое пособие. РГАТиЗ, 2000. 266 с.
 67. Огурцов А. П. Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.
 68. Петяев Н. А. Циклическое, линейное и сетевое время // Известия ЮгоЗападного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент.

2018. Т. 8, № 1(26). С. 212–221.
69. Петяев Н. А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и опережающего образования в цифровую эпоху // Socio Time / Социальное время. 2019. № 1(17). С. 56–68.
70. Петяев Н. А. Становление и развитие европейского образования: от Прусской системы до концепции глобального сетевого и опережающего образования в дискурсе постнеклассической методологии // Философия науки и техники. 2019. Т. 24. № 2. С. 124–136.
71. Петяев Н.А. Этапы развития европейского образования в контексте концепции научной рациональности В.С. Степина // Первые Степинские чтения. Современный этап развития науки и кризис техногенной цивилизации. Материалы конференции с международным участием. Москва 5–6 ноября 2019 г. / Курск, ЗАО «Университетская книга», 2019, С. 50–54.
72. Полтавцева Е. С. Сравнительно-педагогический анализ развития европейских систем профессионального образования / Дис. канд. пед. наук: 13.00.08. М.: РГБ, 2005. 240 с.
73. Полянский Д. В. Экологический эдукциоцентризм и концепция опережающего образования // Вестник РГУ им. И. Канта. 2006. Вып. 12. Гуманитарные науки. С. 32–40.
74. Розин В. М. Введение в схемологию. Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 256 с.
75. Розин В. М. Понимание культурно-семиотической среды в тьюторской концепции образования // Педагогика и просвещение. — 2020. — № 3. — С. 74–87.
76. Розин В. М. Философия образования: Этюды исследования / В. М. Розин. М.: Издательство Московского Психолого-Социального Института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007. 576 с.
77. Розин В. М. Образование в условиях модернизации и неопределенности: Концепция. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 80 с.
78. Розов М. А. Что такое теория социальных эстафет // Эпистемология и философия науки, 2017. Т. 51. № 1. С. 230–239.
79. Соколов В. И. К вопросу о предмете исследования опережающего и открытого образования взрослых // Человек и образование. 2009. № 1. С. 140–146.
80. Соколов В. И. Развитие современных представлений об образовании взрослых: адаптивное, опережающее, открытое образование // Соколов В. И. / в сборнике Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации, Часть 2,

- Ульяновск: SIMJET, 2009. С. 274–284.
81. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура [Текст]/ Отв. ред.: Л. П. Киященко, В. С. Степин. СПб.: Издательский дом «Мирь». 2009. С. 249–295.
 82. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии, 1989, № 10. С. 3–18.
 83. Степин В. С. Синергетика и системный анализ // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. — М.: Прогресс-Традиция, 2004. 560 с.
 84. Степин В. С. Человеческое познание и культура. СПб.: СПбГУП, 2013. 140 с.
 85. Степин В. С. Человек. Деятельность. Культура. СПб.: СПбГУП, 2018. 800 с.
 86. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 2004. 781 с.
 87. Урсул А. Д. Ноосфера // Глобалистика. Энциклопедия. М. 2003. С. 702–703.
 88. Урсул А. Д. Опережающее образование и переход к устойчивому развитию // Организационные науки и проблемы государственного регулирования рыночной экономики. Научная конференция. Тезисы докладов. ЦЭМИ Москва. 1996.
 89. Урсул А. Д. Опережающее образование. От модернизации к футуризации. Dictus Publishing Saarbrücken, 2015. 293 с.
 90. Урсул А. Д., Ващекин Н. П. Опережающее образование в стратегии устойчивого развития // Социальные, экономические и экологические аспекты устойчивого развития городов. Материалы научно-практической конференции мэров (глав администраций) городов России. Москва, 1999.
 91. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. Ляудис. М.: 1982.
 92. Цукерман Э. Новые Соединения. Цифровые космополиты в коммуникативную эпоху. М.: Ад Маргинем Пресс, 2015. 336 с.
 93. Швырев В. С. Рациональность как мировоззренческая проблема. Типы и формы рациональности // Исторические типы рациональности. Т.1 (1995) Отв. ред.: В.А. Лекторский. М.: ИФРАН, 1995. 350 с.
 94. Шичалин Ю. А. Институциональный аспект проблемы рациональности: развитие образовательных и научных школ // Исторические типы рациональности. Т.2. Отв. ред.: В. А. Лекторский М.: ИФРАН, 1996. 348 с.
 95. Шокин И.Н., Накопление Капитала: Мотивационные Аспекты // ФГБУН Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН, 2008, № 6. С. 42–71.
 96. Юнг К. Г. Архетипы и коллективное бессознательное / Карл Густав Юнг ; [перевод А. Чечиной]. — Москва: Издательство АСТ, 2020. — 496 с.

97. Юнг К. Г. Аналитическая психология. Тавистокские лекции. М.: Азбука, 2007. 240 с.
98. Юнг К. Г. Структура психики и архетипы. М.: Академический проект, 2015. 328 с.
99. Юнгер Ф. Совершенство техники. Машина и собственность / пер. с нем. И. П. Стребловой. СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2002. 559 с.
100. Ясперс Карл «Смысл и назначение истории: Пер. с нем.» М.: Политиздат, 1991. 527 с.
101. «19 of the Creepiest Things Alexa Has Ever Said or Done» // [Электронный ресурс] URL: <http://tiphero.com/creepiest-things-alexa-has-done/> (дата обращения 01.05.2019).
102. Aho E., Pitkänen K. & Sahlberg P. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington, DC: World Bank, 2006. 166 p.
103. Bacon F. Valerius Terminus: Of the Interpretation of Nature, Kessinger Publishing, 2004. 48 p.
104. Barndt P. Preußen, Zur Sozialgeschichte eines Staates, bearbeitet. Wiesbaden: Eduversum GmbH, 1986. P. 143–179.
105. Blessinger P. Bliss, T.J. Open Education: International Perspectives in Higher Education. New edition [online]. Cambridge: Open Book Publishers, 2016. [Электронный ресурс] URL: <http://books.openedition.org/obp/3522> (дата обращения 31.05.2019).
106. Boisset F. The History of Industrial Automation in Manufacturing // [Электронный ресурс] URL: <https://kingstar.com/the-history-of-industrial-automation-in-manufacturing/> (дата обращения 31.05.2019).
107. Bronson B. These Are The Five Most Disturbing Responses Siri Has To Certain Questions // [Электронный ресурс] URL <http://www.sickchirpse.com/most-disturbing-siri-responses/> (дата обращения 01.05.2019).
108. Bruce-Lockhart A. Here are 5 ways digital technology is changing childhood // World Economic Forum, 2018 [Электронный ресурс] URL: <https://www.weforum.org/agenda/2018/07/digital-technology-changing-childhood-smartphone/> (дата обращения 20.10.2018).
109. Bryson L. Adult education. New York, Cincinnati, American Book Co., 1936. 208 p.
110. Bryson L. The next America, prophecy and faith, 1952.
111. Butz M.V., Sigaud O., Gérard P. (eds.): Anticipatory Behavior in Adaptive Learning

- Systems. LNCS (LNAI), vol. 2684. Springer, Heidelberg, 2003. 378 p.
112. Dave R. H. Foundations of a lifelong education; some methodological aspects, in R. H. Dave (ed.). Unesco Institute of Education. 1976. P. 35–36.
 113. Davidson C. The future of learning institutions in a digital age / Cathy N. Davidson and David Theo Goldberg; with the assistance of Zoë Marie Jones, MIT 2009. 67 p.
 114. DIGITAL 2019: GLOBAL DIGITAL OVERVIEW. [Электронный ресурс] URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digital-overview> (дата обращения 30.05.2019).
 115. Donaldson S. Teachers of the Future: Using New Skills to Prepare Students // [Электронный ресурс] URL: <https://www.advanc-ed.org/source/teachers-future-using-new-skills-prepare-students> (дата обращения 31.05.2019).
 116. Easthope G. Community, Hierarchy and Open Education. First edition. Routledge, 2014. 160 p.
 117. Eco U. Come si fa una tesi di laurea: le materie umanistiche. Milan: RSC Libri S.p.a. 1977/2001. 249 p.
 118. Eliade M. Myth and Reality. NY.: Harper & Row Publ., 1963. 204 p.
 119. Eller J. D. «Introducing Anthropology of Religion Culture to the Ultimate, 2007.
 120. Field J. Lifelong Learning and the New Social Order, Stoke: Trentham, 2002.
 121. Glimpse at How Education Will Possibly Look Like in 2050 // [Электронный ресурс] URL: <https://nerdymates.com/blog/education-future> (дата обращения 31.05.2019).
 122. Habermas J. The Theory of Communicative Action Vol. 1. Beacon Press, 1984. 465 p.
 123. Navlidis D. R. «Medieval Education In Europe: A Force Of Freedom And Submission». [Электронный ресурс] URL: <http://www.lostkingdom.net/medieval-education-in-europe/> (дата обращения 31.05.2019).
 124. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning. 3rd edition Theory and Practice. RoutledgeFalmer, 2004. 374 p.
 125. Johnston Susan A. Religion, Myth, and Magic: The Anthropology of Religion, 2009.
 126. Knowles M. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development / Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, and Richard A. Swanson. 6th ed. Elsevier Inc, 2005. 378 p.
 127. Lasch C. The Democratization of Culture: A Reappraisal // Change: The Magazine of Higher Learning, 7:6. P. 14–23.
 128. Lindeman E. C. The Meaning of Adult Education. New York: New Republic. (Republished in 1961 by Harvest House).

129. Merlin D. *Origins of the Modern Mind: Three Stages in the Evolution of Culture and Cognition*, Harvard University Press, 1991. 413 p.
130. Merton R., Barber E. *The travels and adventures of serendipity: A study in sociological semantics and the sociology of science*. Princeton University Press, 2011. 308 p.
131. New ITU statistics, 2019 // [Электронный ресурс] URL: <https://news.itu.int/itu-statistics-leaving-no-one-offline/> (дата обращения 31.05.2019).
132. Newman S. «School in the Middle Ages», [Электронный ресурс] URL: <http://www.thefinertimes.com/Middle-Ages/school-in-the-middle-ages.html> (дата обращения 31.05.2019).
133. Nicol W. *Automated agriculture: Can robots, drones, and AI save us from starvation?* // [Электронный ресурс] URL: <https://www.digitaltrends.com/cool-tech/automated-agriculture-can-robots-drones-ai-save-us-from-starvation/> (дата обращения 31.05.2019).
134. Nyberg D. *The philosophy of open education*. Routledge & Kegan Paul, 2014. 158 p.
135. OECD (2018), *Teaching for the Future: Effective Classroom Practice to Transform Education*, OECD Publishing, Paris, [Электронный ресурс] URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en> (дата обращения 31.05.2019).
136. OECD Self-employment rate // [Электронный ресурс] URL: <https://data.oecd.org/emp/self-employment-rate.htm> (дата обращения 10.04.2019).
137. Pratt J. *The emergence of the colleges* // *Further Education Reformed*. London: Falmer Press, 2000. P. 13–21.
138. Satkuman R. *The future of education* // [Электронный ресурс] URL: <https://www.ricoh.com.au/blogs/2016/06/06/the-future-of-education> (дата обращения 31.05.2019).
139. Uexküll J. von *A Foray into the Worlds of Animals and Humans, with A Theory of Meaning*. Translated by Joseph D. O'Neil. Minneapolis: U of Minnesota P, 2010. 272 p.
140. Uexküll J. von. *Umwelt und Innenwelt der Tiere*. Berlin: Verlag von Julius Springer, 1909.