

Актуальные проблемы педагогики традиционного прикладного искусства: традиции и новации

Проблемы методологии

Бутов А.Ю., доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института традиционного прикладного искусства – Московского филиала ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», 115573, Москва, ул. Мусы Джалиля, 14, корп. 2, e-mail: a.butov2017@yandex.ru

Butov A.U., doctor of pedagogical sciences, Leading Researcher of Institute of traditional applied art – Moscow branch of the Higher School of Folk Arts (academy), 115573, Moscow, 14 Musa Jalil str., corp. 2, e-mail: a.butov2017@yandex.ru

Традиционная модель образования и вызовы современной эпохи **Traditional model of education and challenges of the modern era**

Аннотация. В статье прослеживается процесс становления научно-образовательной парадигмы эпохи Нового времени, как комплексного социально-мировоззренческого феномена, оказавшего огромное влияние на развитие просвещения и сохраняющего силу своего влияния вплоть до сегодняшнего дня. Анализируется историческая обстановка и причины социоментального характера, способствовавшие утверждению установки, ориентированной на господство человека над природой, подчинение окружающего мира своим целям и стремлениям и последствия, к которым она может привести при неизменности реализации в сегодняшних условиях. Рассматриваются перспективные тенденции влияния научного рационального познания на ценности образовательного плана и возможные шаги в целях преодоления проявлений негативного влияния.

Ключевые слова: традиции, ценности, культура, рационализм, образование, наука, просвещение, мировоззрение, мышление, сознание.

Abstract. The article traces the process of formation of the scientific and educational paradigm of the New Time era, as a complex socio-worldview phenomenon, which has had a huge influence on the development of education and retains the strength of its influence up to today. The historical situation and reasons of a socio-mental nature, which contributed to the establishment of a position oriented towards the domination of nature by man, the subordination of the world around it to its goals and aspirations, and the consequences that it can have if it is not implemented in today's conditions, are analysed. Promising trends of influence of scientific rational knowledge on values of educational plan and possible steps to overcome manifestations of negative influence are considered.

Keywords: traditions, values, culture, rationalism, education, science, education, worldview, thinking, consciousness.

Модель образования, понимаемая в наше время как традиционная, имеет восхождение к эпохе или периоду XVII – XIX веков, когда сложился капиталистический уклад и, соответственно, подходы к изучению, постижению окружающего мира, получившие реализацию в виде научного познания. В основу новоевропейской парадигмы, или же подхода к построению учебного процесса и организации содержания образования был положен принцип рационального научного познания. Изменение общего уклада жизни, обусловленное накоплением капитала и рождением протестантского мировоззрения, не только обратило основную часть внимания человека на реальную, земную жизнь, (что, к слову, отмечается уже в эпоху Ренессанса), но и поставило задачу ее практического освоения и преобразования на основе принципов и ценностей рационального мышления. А это, соответственно, предполагало понимание значения информации, как знания, на непосредственно рациональном, умопостигаемом (интеллигibleльном) уровне, и воплотилось в виде содержания, методов и, соответственно, структуры построения образования.

С позиции концепции, сформировавшейся в Новое время и сосредоточившей акцент на получении, или же приобретении знаний и, в своем «улучшенном» формате, – на развитии мышления, процесс познания имеет, по определению, абстрактную природу. Знания являются собой обобщенный и абстрактный опыт, в принципе лишенный личностного выражения и содержания, и не имеют непосредственного отношения к опыту отдельных индивидов. Это свойство знания, как «информации вообще», принципиальной функцией которого является начало объективности, как опосредованности от опыта, и, соответственно, научной достоверности, принципиально не имеет отношения к внутреннему миру, чувствам и переживаниям, опыту личности, являя собой только лишь функционал определенного влияния на мир для достижения практического результата. В принципе, подобной же природой обладает оперирующее информацией абстрактное мышление в своей отдельно взятой форме или виде.

Особенности индивида играют несущественную или, можно сказать, – даже органически мешающую роль, поскольку знанием овладевает не живой, реальный человек, а непосредственно субъект, в пассивном случае трансляции – объект педагогической деятельности. Иначе говоря, есть «некто», кто передает и получает, и то «нечто», в виде информации, что непосредственно передается от учителя к ученику. В то время как на практике, согласно положениям марксизма, познает всегда живой, конкретный человек.

Подобная организация процесса обучения поставила задачу, каким образом приблизить получение абстрактной информации к восприятию и пониманию ее человеком, сделав более доступной, и в практику вошел принцип наглядности. Но это еще, в сущности, не означало, что информация стала приниматься и реально проживаться человеком в его опыте. Просто, основываясь на законах человеческого восприятия, удалось, в определенной степени, приблизить информацию абстрактного характера к ученику. Но это

еще не предполагало, что, будучи воспринята подобным образом, она была практически усвоена и реализуема на практике. А означает только, что он оказался в состоянии ее запомнить, в лучшем случае – понять сам принцип, – и затем еще озвучить. Для целостного получения опытного знания и проживания его в процессе практики элементарно не хватало времени и средств.

Начиная с этого периода, рациональный путь и способ получения и усвоения информации становится определяющим, а эстетический рассматривается, как служебный, или вспомогательный, и получает свое отражение и обоснование посредством «золотого правила дидактики» – принципа и метода наглядности, составившего непременное условие организации процесса обучения во весь последующий период до наших дней [5]. Именно в данную эпоху и религиозный, и художественно-эстетический путь, и способ отражения и познания мира перестали быть определяющими, что обусловило создание научного рационального подхода к пониманию мира и, естественно, к образованию в том числе. То есть, подхода, органически подобного и соответствующего, по своей природе, общему характеру мировоззрения и мировосприятия эпохи. Обучение должно было осуществляться теми методами и в такой форме, которая принципиально позволяет передать нам информацию и соответствует взгляду на мир, установившемуся в данный период.

Конечно же, развитие просвещения и научного познания в отмеченном ключе имело в XVII веке только свой начальный период, охватывая весьма ограниченную сеть учебных заведений, но оно, однако же, уже успело повлиять на построение и содержание высшего и среднего специального образования в протестантских странах Западной Европы – преимущественно в Англии и Голландии. В глубоком прошлом оставались и религиозная модель образования, основывавшаяся на возможности по достижению учащимися состояния познания посредством откровения, и система университетского образования средневекового классического типа, и определенный отзвук уходящих в лету ренессансных «вольных» школ. Да, разумеется, подобные модели еще пока действовали и реализовывались на обширной территории Европы, но они уже не обладали исторической перспективой, постепенно вытесняясь веяниями Нового времени.

Примечательно, что архаичность перечисленных подходов уже ясно чувствовали даже рьяные защитники католицизма – отцы-иезуиты, из среды которых, к слову, вышел и Рене Декарт, а также даже весьма удаленные, по меркам того времени, от центра европейской жизни страны, как Россия, начавшая с рубежа XVII – XVIII веков процесс интенсивных и глубоких изменений, хорошо известных, как «Петровская модернизация». В рамках европоцентричных изменений Петра I Великого был отвергнут опыт ориентации на католические форму и модель организации образования, которые расценивали, на примере той же Речи Посполитой, как беспersпективные и устаревшие [4]. И перед страной была последняя попытка

постараться успеть вскочить в лодку новоевропейского прогресса, потому что, пропустив эпоху становления просвещения и научного рационального познания, претендовать на роль ведущей европейской силы было бы, по сути, не совсем уместно....

Тем не менее, процесс формирования образовательной модели нового, рационального характера смог растянуться на века и был завершен лишь только к середине XIX века – периоду окончательного утверждения капитализма в европейских государствах и завершения промышленного переворота. Как раз в обозначенное время завершается создание педагогических систем на научном основании, осуществляется прогресс естественнонаучных разработок, что, в совокупности с потребностями общества, позволяет реализовать массовый уровень начального образования, сделав его и доступным, и универсальным.

Новоевропейская модель образования предполагала построение жизненной перспективы человека, как процесса рационального, научного познания, изменения и преобразования окружающего мира, на практике нацеленного и ориентированного на определенные профессионально-социальные условия и нормы, реалии бытия. Человек впервые стал рассматривать образование как реальный путь к достижению успеха, результата через рациональное познание окружающего мира, к его изменению, преобразованию на основе своих интересов, ценностей и понимания.

Несоответствие между наличием идеала и имевшейся реальностью, воспринимаемой с позиции определенных ценностей и смыслов, при наличии рациональных средств и методов познания побуждало человека к изменению, преобразованию окружающего мира и обеспечению комфорта и в духовном отношении, и в материальном. В сущности, и XVIII, и XIX, и, соответственно, XX-е века представляют собой не что иное, как попытку изменения и преобразования окружающего мира в социальном, биологическом и эстетическом плане. Именно с этого этапа человек начал рассматривать мир, как реальность, подлежащую преобразованию и изменению. Мир необходимо было сделать для себя удобным и комфортным, а для этого он должен быть изучен, познан так, на той основе и тем способом, через который его представляет себе сам же человек. И, в итоге, должен был стать организован так, как его смог увидеть и воспринимать сам человек. То есть, он должен был реально соответствовать системе миропредставления человека, без чего последний просто был не в состоянии почувствовать себя в комфортной ситуации. В сущности, это являло буржуазный идеал обеспечения комфортного существования в отношении жизни человека.

И, главное, что, вследствие рационального познания, человек приобретает средства к изменению окружающего мира. До этого этапа мир был воспринимаем в виде некой данности, которая лишь существует, окружает его, но не представляется изменяемой по его произвольной, личной и отдельно взятой воле. Получение образования должно было удерживать

человека от активных действий в отношении окружающего мира, акцентируя на изменении себя и, через это, вероятнее всего, реализовывать уже воздействие на мир. Такой подход был органично свойственен и характерен для религиозного образования и воспитания, предусматривавшего духовное развитие и совершенствование, очищение человека, как условие его спасения. В подобной точке зрения отразился свойственный еще античности подход по пониманию человека как микрокосма, а вселенной, окружающего мира – макрокосма, характерный для эпохи донаучного познания.

Можно с уверенностью полагать, что, сообразно духу времени, самой эпохе, обладавшей ярко выраженным состоянием самоуглубленности и интроверсии, подход к образованию был строго ориентирован на погружение человека в глубины своей души и внутреннего мира. И эта интроверсия имела устойчивый характер. Основная цель, по сути, заключалась в утверждении, формировании и воспитании мировоззрения, характерного для интроверта, и надежнейшего усвоения христианских истин, догм и положений Святой церкви, веры и, конечно же, – возможности реализации практического управления, манипуляции большими массами людей.

Эпоха Ренессанса радикальным образом перевернула направленность мировоззрения человека, акцентировав его на внешнем, окружающем нас мире, создав условия для реализации практических общественных задач. Пробудившаяся от многовекового, продолжительного сна Европа с удивлением и радостью вдруг обратилась к окружающему миру, до этой поры как бы видимому в исключительно неполной, малой мере, и скрываемому от нее религиозными завесами. На самом деле – попросту мировоззрением и направленностью интереса. А само образование стало иметь направленность экстравертированного плана или типа [7].

Образовательная парадигма рационализма, при всей устремленности к реализации развития и установке на процессы поступательного плана, исходила из идеи неизменности направленности на прогресс. И в этом отношении она наглядно проявляла удивительное постоянство и устойчивость. Прогресс рассматривался как стабильная, необходимая тенденция, не ограниченная никакими временными или иными рамками. Осознание диалектической природы изменений и развития окружающего мира воспринималось предпочтительно, как частный случай, элемент по отношению к прогрессу, и не более того.

Одним словом, существует кризисность и регрессивность изменений, как определенный феномен, закономерность, но – она выступает кратковременной и частной. В результате этот период возможно переждать и, в должной мере подготовившись, преодолеть в целях того, чтобы, в дальнейшем, опять понестись вперед на крыльях разума к реализации заветной цели. Сам темп развития технологий, изменений общества вполне предоставлял ранее место для подобного подхода или понимания, поскольку отводил достаточное время для устойчивого, поступательного роста, лишь изредка перемежавшегося с временными кризисами. Принципиально еще не

предполагалось, что, по мере роста и реализации прогресса, сложится альтернативная тенденция, которая уже будет иметь глобальный или масштаб. И начало кризисности, регressiveного порядка, примет качественно новый уровень.

Общество с успехом шло по предначертанной рациональной траектории развития, прогресса, и, притом, особо не сосредотачивалось на его последствиях. А, проще говоря, их откровенно не предвидело, пока последние не стали уже в такой мере явными, что их было невозможно не заметить. Данная модель способствовала становлению авторитарных отношений, наблюдавшихся и в общем направлении познания и изучения природы, и, естественно, по отношению к организации учебного процесса и ученику.

Поэтому сфера образования готовила кадры в целях реализации прогресса, и, при этом, в наибольшей степени устойчивыми и престижными были самые перспективные, естественнонаучные специальности, представлявшие для личности стабильный профессиональный и карьерный рост, как отражение идеологии развития поступательного плана. Об обратной стороне глобального порядка и развития, как непосредственных последствиях подобной прогрессистской установки, в отношении влияния деятельности человека на природу, еще всерьез никто не размышлял. Может быть, за исключением разве идей мальтизианства с перенаселением Земли, по своей сути, откровенно ложных, но предвосхищающих последствия реализации прогресса в самой «очевидной», как тогда казалось, сфере, и готовивших цивилизацию к идее «золотого миллиарда».

Ложной, поскольку не учитывались остальные факторы общественного роста и развития в их динамике, (что было весьма трудно сделать полтора века назад), которые на протяжении второй половины XXI века, по прогнозам и расчетам, приведут к стабилизации и снижению численности населения земного шара. Данная тенденция, которую мы можем наблюдать сегодня в европейских странах, с вовлечением и приобщением к общецивилизационному пространству остальных стран мира, в обозримом будущем получит повсеместное распространение. Тем не менее, установку на угрозу перенаселенности эта идея все же заложила, поспособствовав снижению рождаемости в европейских государствах. Она служит прологом, предваряя ситуацию необходимости снижения населения, вопроса о самой его необходимости в сегодняшнем количестве в эпоху роботизации и искусственного интеллекта.

Главная проблема состоит в том, что стремительность прогресса привела к принципиальной сложности для адаптации к новым и неожиданным условиям. Процесс субъект-объектного познания предполагал, что, в случае осуществления в абстрактно-обобщенной форме, сам познаваемый объект будет статичен. Или же обладает ярко выраженным законами, стремление постичь которые составляет непосредственную цель образования. Ведь субъект познания здесь выступает отделенным, опосредованным от объекта, внеположенным ему, что отражает общую направленность, ориентацию на

внешний, материальный мир. Сам субъект перестает быть частью мира, становясь сторонним и отдельным наблюдателем, или же ментором, наставником, призванным повелевать и подчинять объект своей верховной воле. А этот мир в своей основе статичен, хотя и имеет свойственные для него определенные законы или принципы организации. Так реально объяснялся процесс отношения человека к миру, как, по сути, к «нечто» неспособному дать ответственный ответ на наши действия, и общая задача заключалась в том, что б этот мир во многом изменить.

Однако сам факт, что в процессе этого познания, а, в более широком варианте, – под влиянием и в процессе деятельности человека познаваемый объект способен изменять свои характеристики, существенно меняться вне зависимости от первоначальных планов и задумок человека оставался за пределами первоначальных постулатов. Функция «обратной связи» была мало предусмотрена.

Но, на практике, чем в большей мере и сильнее человек влияет на реальность, окружающую его, тем быстрее происходят изменения, которые являются собой ответ на его систему действий. Эта ситуация вполне может быть обозначена сквозь призму отношений «вызов и ответ», поскольку, устремляясь к достижению и обретению состояния комфорта, человек меняет мир, бросая вызов окружающей его реальности [8]. Но и сама реальность не способна, вовсе не желает оставаться безответной по определению. Система начинает стремиться к достижению равновесия, утраченного в результате деятельности человека, и, в итоге, посыпает ему ответственный ответ. Но и человек принципиально не желает оставаться в прежнем, слабом или подчиненном положении. Он начинает действовать еще быстрее, и еще быстрее получает результат. Возникает ситуация, схожая с апорией «Ахилл и черепаха». Или, что бы не предпринимал Ахилл, черепаха все равно сумеет оказаться на шаг впереди непостижимым образом [9].

В принципе, осуществление прогресса имманентно создает возможность дестабилизации, которая проявляется в ресурсно-материальном и природном отношении, а главное – в сфере сознания, исходной по значению ко всем другим причинам. Если сам процесс формирования культур осуществлялся в продолжении многих веков, то процессы трансформации реализуются в течении десятилетий и даже годов. Следует отметить, что даже в Европе большинство культур сформировалось в период Средневековья, причем, в ряде случаев, Раннего, как, например, культура византизма, с соответствующими ценностными установками, однако адаптация должна осуществляться применительно к условиям технотронной, информационной эры!

Каждая культура обладает характерными возможностями сохранения и поддержания духовного здоровья и комфорта человека, сам процесс стремительного усиления разрыва между ее нормами, условиями и спецификой сегодняшнего дня не может не иметь весьма опасного значения. Человеку все сложнее и сложнее получить восстановление в системе родной

культуры, к содействию и помощи со стороны, к которой он прибегал всегда. Отсутствие необходимого содействия приводит к отрицанию культуры, появлению антикультурных, агрессивных и опасных масскультурных, квазикультурных форм, разрушительных для человека, но, одновременно компенсирующих, или же соответствующих вызовам и изменениям эпохи.

Человек не успевает адаптироваться к исторически стремительно меняющимся реалиям, что отражается и на его психологическом здоровье, и на результатах его деятельности. Он не успевает за возможностью прогресса, потому что своественное ему сознание является достаточно инерционной и консервативной силой, требующей периода и процесса адаптации. Цивилизацией был утрачен момент должной корреляции между состоянием стабильности и прогресса. И на новом качественном уровне прогресс обернулся возрастанием угрозы общей нестабильности, неся в себе условия, опасные для всей цивилизации [9].

Подобная система, напоминающая по характеру гонку вооружений, с точки зрения наличия ситуации соревнования технологического плана, проявляется не только в рамках социального формата, где взаимодействующие стороны предметно и попеременно учатся на достижениях и промахах друг друга, но, при уровне развития сегодняшней цивилизации, имеет место так же в отношении природы, окружающего мира в целом. Если исторически степень влияния человека на природу была не такой значительной (хотя и, вероятно, могла привести к исчезновению многих видов животных), то сегодня достижения цивилизации вполне способны вносить лепту в изменение климатических условий и способствовать возникновению различных катаклизмов.

Прогресс явно ускоряется, но человек уже не успевает адекватно отвечать и реагировать на эти изменения, поскольку он, по меньшей мере, должен их еще принципиально изучить, осмыслить и найти альтернативное решение проблемы. По этой причине ускорение исторического времени способно обернуться вытеснением человека и угрозой для культуры. А тогда человек начинает искать новые, оригинальные и необычные пути.

Ускорение исторического времени, реализуемое средствами прогресса, побуждает к адекватным изменениям, в свете которых человек, с присущим его способом и временем взросления и жизни, представляется слишком медлительным, консервативным и реакционным существом, что заставляет его расширять систему информационных связей и возможностей в целях оперативного влияния на ситуацию. Подобно тому, как когда то, на заре цивилизации реализация задачи управления большими массами людей способствовала появлению письменности и развитию института школьного образования, система трансформации глобального порядка открывает путь реализации и развитию мощнейших информационных технологий. Что закономерно обуславливает изменение подхода к функции процесса обучения и воспитания в целом.

Естественным решением проблемы (или же, по крайней мере, ситуацией ответа на возникшую потребность), стала установка на реализацию системы непрерывного образования, которая должна позволить человеку изменяться, развиваться в личностном и профессиональном плане, соответствуя при этом динамичности сложившихся условий и влияний окружающего мира. Данная идея предполагала утверждение возможности самостоятельной работы с информацией, когда человек мог становиться восприимчивым к влиянию нового во взрослом, а не только детском или юном возрасте, наличие обширных институтов профессиональной переподготовки – словом, достижение идеи «образование через всю жизнь».

Основная задача – обеспечить мотивацию к устойчивому саморазвитию и самосовершенствованию личности, которая является главной целью воспитательной работы, позволяющей перевести ученика из состояния объекта приложения усилий педагога в положение ее полноправного субъекта. И, соответственно, сформировать потребность для того, чтобы данный рост реализовывался в продолжении всей жизни индивида.

Своим появлением подобная концепция была обязана стабильной установке на безудержный прогресс, отражала темпы изменений преимущественно информационного технологического плана. Но при этом не являлась ориентированной на утрату ситуации стабильности в условиях сегодняшнего дня, и в этой связи требует дальнейшего развития и переосмысливания.

Угрозы, наблюдаемые в отношении культуры, как основы для существования цивилизации, закономерно побуждают принимать ответные шаги, которые реализуются в виде стремления к консерватизму и традициям, желанию замкнуться в сфере ценностей традиционного, веками сформированного исторического и культурного наследия [2]. Это обуславливает возрастание интереса к сфере традиционного прикладного искусства, сохраняющего сферу архетипов, изначально характерных для культуры, и являющихся важным фактором преодоления негативного влияния.

Формирующиеся в рыночных условиях цивилизационные возможности и вызовы тяготеют к отрицанию традиционных институтов социального характера, к числу которых принадлежит и институт образования и воспитания. Процесс формирования и воспитания человека имеет длительный характер, даже если не рассматривать его сквозь призму непрерывного образования. И если непрерывное образование способно как-то отвечать на вызовы и изменения эпохи, то срок обучения в школе представляет собой подготовку к жизни в целом, но растянутую и ориентированную на весьма обширный период, в ходе которого условия реально могут кардинально измениться. В итоге, поколение, приготовившееся к бытию в одних условиях, оказывается в ситуации совсем иного исторического плана и реалий, что снижает эффективность достижения цели. И, к тому же, обладает вероятностным успехом с точки эффективности процесса обучения – то есть,

однозначно, стопроцентно спрогнозировать результативность обучения вряд ли возможно. Обеспечение процесса обучения является чрезвычайно дорогим, затратным, долгим, и весьма ненадежным средством достижения результата при стремительности открывающихся исторических перспектив.

В этой связи было бы логичным полагать, что при первой возможности у общества возникнет явное стремление использовать биохимические и компьютерные разработки, позволяющие не учить людей, а попросту их изменять. Ведь это экономит время, средства и способно обеспечить близкий к ста процентам результат.

Такое будущее представляется не очень отдаленным, потому что появление искусственного интеллекта будет стимулировать стремление по его объединению и интеграции с интеллектом человеческим для повышения уровня способностей. А рыночное общество и экономика станут предпочитать скорейший, в наибольшей мере эффективный и дешевый способ достижения цели. Уже в наше время роль классического вузовского обучения все в большей мере вытесняется и заменяется дистанционным обучением, применением компьютерных образовательных программ [9].

Что же в таком случае будут говорить об обществе в недалеком будущем, способном обеспечить человеческому интеллекту уровень возможностей, доступный сейчас лишь машине? Если в наше время человек не в силах устоять перед тем, чтобы повсеместно применять компьютер, даже в тех случаях, когда он способен легко обходиться без него, то вряд ли он действительно откажется от столь заманчивых и многообещающих перспектив, таящих безграничные, но, одновременно, опасные возможности.

Размышляя над причинами подобного явления, ярко воплотившегося в бытии цивилизации наших дней, необходимо помнить, что эпоха становления научного рационального познания осуществлялась в пространстве западноевропейской культуры в переломный период XVII века, изобиловавший войнами и катаклизмами, с присущими ему принципами института королевской власти, для которой авторитаризм был характерным проявлением. Королевский статус был в глазах Европы еще относительно незыблем, дерзкая Голландская республика – поистине богопротивным местом, попирающим устои христианства средоточием еретиков.

Само научное познание отражает общую специфику, характер отношений того времени, когда оно возникло, зародилось, пришло к практической реализации. Мировоззрение и методология научного рационального характера сложилась в период, когда Европа еще не успела отойти от пут феодализма, и формирование больших национальных государств еще несло, по своим генетическим основам и природе, признаки, присущие этой эпохе. В частности, принцип личной преданности сюзерену, распространявшийся теперь не в отношении феодальной лестницы, а непосредственно для всех дворян по отношению к королю. Было бы крайне странным ожидать от мира, где всего одна страна стала республикой, а Англия испытывала ужасы гражданской войны, сохранив затем статус монархии, –

сколько-нибудь иного, более демократичного и деликатного подхода к изучению и познанию окружающего мира.

Мировоззренческих основ, которые остались от феодализма, было явно недостаточно для построения системы управления в новый, специфичный период, и здесь вступает в действие влияние мировоззрения новоевропейского рационализма.

В историческом итоге, новая модель реализации государственной культуры, реализовавшаяся в наибольшей степени во Франции времен Людовика XIV, представляла собой синтез культуры новоевропейского рационализма и, одновременно, системы феодального влияния. Мощное влияние новоевропейского рационального начала яственно прослеживается в представлении о «разумности» и «просвещенности» монархии, в дальнейшем вылившемся в идеологему «просвещенного абсолютизма». Королевский принцип власти представлялся наилучшим, потому что был разумен. Чтобы оставаться таковым и далее, он должен был все время поддерживать иллюзию своей разумности, как право легитимности, результативности правления.

Сам образ Короля-солнце, просвещенного, разумного монарха недвусмысленно способен адресовывать не только к архетипам языческого уровня, но и к пониманию «Божественного света разума» Декарта [3]. Поскольку сам король являлся глубоко сакрализованной фигурой, то обладать наличием «Божественного света» он был должен просто по определению. Тем более, что отцы-иезуиты имели безусловное влияние на королевский двор.

Но при всей задействованности откровенного влияния рациональных постулатов на идеологию абсолютизма ее сущность оставалась все же очевидно феодальной. Мир необходимо было именно завоевать и покорить, и, если нужно – даже силовым, насильтвенным путем, о чем нам говорит еще сам Френсис Бэкон своим знаменитым изречением «знание – сила» [1]. Власть по отношению к природе нужно брать, и этой властью брать все то, что обществу необходимо для потребностей его развития.

И в такой же мере как Его Величество Король являлся внеположенным по отношению к своим подданным и не сводимым ни к народу, ни к дворянству, а просто «помазанником Божиим», так и сам субъект познания, педагог или ученый периода и эпохи новоевропейского рационального познания должен был устойчиво реализовывать намеченную миссию по покорению, распространению влияния на учеников и мир, являясь, в принципе, для них недосягаемым светочем мудрости и знаний. А этот мир, конечно же, как и народ, способен был поднять протест, восстание, которое было возможно просто подавить и подчинить своей единоличной и верховной воле.

И как нельзя было засомневаться в правильности действий и решений европейского монарха подданным, не следовало сомневаться и в реализации способностей рационального познания окружающего мира самим познающим человеком. Можно сказать, что именно того познания, которое рассматривало окружающий нас мир с позиции видения его в роли объекта. А такое

отношение надолго закрепляло, консервировало установку на мир и природу, как на безответное, пассивное, аморфное начало, только лишь и ждущее того прекрасного и светлого момента, когда европейский человек, подобно королю, начнет господствовать и властвовать над ней.

В наше время принято считать, что для организации научного сообщества характерны либеральные и даже демократичные начала социально-профессиональных отношений. И аргументируют это самой природой, сущностью научного познания, в котором перед лицом знания все, независимо от статуса и должности, равны. Но только лишь эти особенности области организации научной жизнедеятельности не имеют непосредственного отношения к той эпохе, когда зародилась сама европейская наука, служа отражением духа католического братства в университетах зрелого и позднего Средневековья.

Размещаясь под охраной церкви, университеты обладали автономией, которая их защищала от господствующего вокруг произвола феодалов. И характер университетских отношений, очевидно, напоминал существование ранних общин и принцип равенства всех христиан перед лицом Всевышнего, чем систему, сложившуюся в период воинственно-роскошного XVII века под влиянием столетий феодального правления.

Церковь не стремилась завоевывать весь мир силой оружия. Ее средствами влияния выступали сила слова, веры, убеждения, которая много ближе к практике организации университетской жизни, чем нежели специфика эпохи «просвещенного абсолютизма».

И получилась ситуация, когда система отношений непосредственно являлась сформированной еще в рамках Средневековья, а методология научного познания по отношению к окружающему миру несла ощутимое влияние эпохи наступления абсолютизма и была проникнута позднефеодальным духом. Парадокс заключался в том, что модель освоения и познания мира, предназначенная для реализации в перспективный период, создавалась под влиянием эпохи феодальных отношений, характерно-родовые черты и особенности коих непосредственно несла в себе. И, соответственно, экстраполировала на перспективу все быстрее и быстрее изменявшейся реальности.

В результате давно ушли в прошлое монархи, короли, авторитарные единоличные правители Европы. Изменились парадигмы в отношении организации образования, но представление о том, что познающий человек является собой вне положенную единицу или же начало в отношении окружающего миру, почему-то продолжает фигурировать в мировоззрении и в XXI веке. Оказалось, что не только может быть де facto поколеблено и свергнуто власть королей (что почему-то не произвело необходимого влияния на отношение к познанию и изменению мира), но что окружающий нас мир способен дать ответ, и этот ответ даже способен компенсировать по силе все его долготерпение и ожидание. А процесс познания способен непосредственно оказывать влияние на реальность, что нами сегодня познается.

Установка на обеспечение интеллектуального завоевания и покорения окружающего мира, сформированная на заре научного познания и столь созвучная с рыцарскими добродетелями, поскольку была рождена аристократами науки – Френсисом Бэконом и Рене Декартом, предваряла собой рост товарных отношений и торговую экспансию, активно развернувшуюся с помощью Европы во всех регионах мира. Человеку нужно было в большей степени производить и потреблять вещей, товаров и ресурсов, потому что перед ним лежал, как полагалось, бесконечный и бескрайний, беспредельный мир, созданный лишь для удовлетворения его собственных амбиций и потребностей. Тот мир, в отношении которого он мог объективно оперировать на материальном уровне товарных отношений и торговых операций. Интеллектуальная экспансия Европы шла параллельно с агрессией военного характера и реализацией торгово-экспансионистских интересов.

Возможно, такая ситуация была способна продолжаться весьма длительное время, но, оказалось, что экспансионистские приобретения, влияя на комфорт, совершенно не решают основных и наиболее существенных задач. И, что было в рыночных условиях, пожалуй, в наибольшей мере неожиданным и неприятным, – даже не дают самой высокой прибыли. Доходность начала перемещаться в технологичные, а, соответственно, и наиболее ресурсно-независимые сферы производства. Высокий уровень комфорта, социальной сферы, медицины, транспорта, питания создает ту радость и приятность бытия, когда уже совсем не хочется жить мало. А, напротив, – развиваться и жить долго, ежели вообще не бесконечно... Потому, что окружающий предметный мир вдруг, наконец – то, оказался все же досягаем, познаем, – везде можно побывать и все увидеть, столько информации вокруг. Мир просто раскрывается вдруг перед человеком подчас самыми невероятными и неожиданными сторонами, о существовании которых раньше никто даже и не мог предполагать. И проблема состоит сегодня разве только в том, как это все успеть осуществить на практике. Поскольку одно дело – жить в закрытом мире маленького, ограниченного, замкнутого социума, и совсем иное – иметь доступ к информационному ресурсу и пространству всей планеты, причем вкупе еще с транспортно-финансовой доступностью.

Исторически смысл жизни человека сводился к выживанию, и, в подобном случае, любые «маленькие радости» порою были откровенным счастьем. Жизнь не представляла никаких особых перспектив, являя, в большей степени, ответ на ситуативные, конкретные задачи. И, в результате, горизонт планирования, целеполагания был чрезвычайно мал и узок по определению.

Но с течением времени доступность материальных благ и благодеяние, достигнутые вследствие прогресса, подняли вопрос о новых смыслах в жизни, способных превзойти элементарную потребность потребительского плана. Пока что общество находится еще под властью идеологемы потребления, но постепенно набирает силу осознание необходимости смыслов иного, более высокого, глобального порядка. Ведь

сам принцип насыщения рынка и развития высоких технологий призван был позволить человеку отойти от частных смыслов собственного бытия и, освободивши время, приступить к решению серьезных и высоких целей.

Перед современным человеком постепенно возникает осознание глубокой истинности сказанного в Библии – какой смысл человеку в том, что он приобретет весь мир, если он, в итоге, может потерять себя? Сознание этого содержит импульс для дальнейшего развития науки, сферы технологий, но переносимых со сферы окружающего мира непосредственно на человека для реализации задачи продолжительности жизни и бессмертия, предполагающих более высокий информационный уровень обеспечения. Процесс познания в результате вновь вернулся к человеку, подтвердив справедливость древнегреческого изречения о том, что «человек есть мера всех вещей» и непосредственная цель, смысл научного познания.

Такова была цена отказа от стремления к реализации целостного синкретичного познания окружающего мира, свойственного Древней Греции. Обращаясь в свете обозначенной проблемы к опыту Древней Эллады, очевидно, исторически процесс научно-философского познания, как, собственно, и обучения, в масштабах социальной сферы проявляется в условиях античной демократии, когда приобретает общесоциальный смысл, а знания становятся доступны для их достижения любым свободным гражданином полиса. Демократичность знания, присущая для полисного древнегреческого мира, позволяла сочетать рациональные пути и способы познания с началом его внутреннего опыта, выстраивая философское сопровождение и обоснование концепциям античных мудрецов. Логически-рациональный уровень познания позволил обеспечить восприимчивость по отношению к информации со стороны полисного населения, благодаря чему часть этих знаний и дошла до нас сегодня. Не будь подобной информации и о мыслителях античности мы знали бы, наверное, не более, чем в отношении многих мудрецов Востока.

Вместе с тем, рациональность дополнялась началом внутреннего опыта, который представлял практическую сферу, передавался строго от учителя к ученику через организацию и применение наставничества и системы упражнений. Отразившись в форме философских построений, этот опыт был, по преимуществу, утрачен в результате прекращения деятельности философских школ. В условиях Античной Греции не существовало явного приоритета знания рационального характера над опытом. А опыт еще не был дан в своей объективированной форме экспериментального характера, которая позволила бы создавать уровень знаний, приближающийся к современному. Опыт ценился, как необходимый индивидуальный способ достижения и познания мира, и не претендовал на обобщение. А любая из теорий была индивидуальна, отражая личность и подход к познанию ее создателя, и схватывала эволюцию сознания присущей ей эпохи.

Начало опыта являлось совмещенным с способом рационального мышления в сугубо индивидуальной форме, в связи с чем практический смысл

древнегреческих учений, имевший индивидуальный, личный план, серьезно затруднен для понимания. Например, сегодня хорошо известна философия Платона. Но ее практическая квинтэссенция в лице «геометрического метода» покрыта до сих пор пологом тайны.

Очевидно, обучение основывалось на формировании начала опыта и одновременно дополнялось, иллюстрировалось и сопровождалось построением теоретических конструкций в рамках и пределах философских школ, позволяющих отстроить опыт в должной и необходимой изначально форме. И без подобного взаимодействия практический смысл знания теоретического плана просто исчезал.

Таким образом, и разделения на знания субъективного и объективного характера в условиях древнегреческого полиса принципиально не существовало. Как и не было задачи покорения природы человеком. Сам полис изначально отличался равноправием, и он не ставил интересы одних граждан над другими. Преобразовательный посыл так же отсутствовал в культуре, а стремление к торговле, характерное для греков, очевидно, изначально, компенсировалось столь же беспримерно характерной для Европы тягой и стремлением к гедонизму. За весь период если Эллада и открыла много новых полисов, первоначально выступавших, как фактории, то дальше полисной системы она все же так и не продвинулась.

И, соответственно, технические достижения античности, при всей своей оригинальности и высоте, остались, преимущественно, лишь на уровне отдельного и частного эксперимента, ограниченного индивидуальным или же корпоративным философским опытом, но, однако, без возможной, с точки зрения практической реализации. Античности было чуждо устремление и само понятие объективности познания в его новоевропейском содержании и смысле. Античные философы считали объективность в полной мере просто по определению невозможной и не достижимой, хотя и не оперировали данным термином.

Об отношении их к непосредственно возможности приобретения объективного познания можно судить по знаменитым тропам скептицизма, где отчетливо перечисляются причины, по которым человек не может познать мир. Но, при этом, ничего не говорится о проблеме достижении научной объективности познания. И это не означает, что они не стремились познать мир таким, каков он есть. Ведь иначе и не создавались, не рассматривались тропы скептицизма. Просто для того, что мы сегодня именуем объективностью познания, они использовали практику организации индивидуального философского опыта, который, в нашем понимании, был бы субъективен просто потому, что он не выходил за рамки индивида или, в некоторой мере – самой философской школы [6].

Субъект, или же познающий человек в этом конкретном опыте не был разделен с предметом или же объектом, целостно реализуя и осуществляя сам процесс познания. Но передавать подобный опыт за пределы своей философской школы было просто невозможно, так как у нее были иные

постулаты и позиции. Все философские теории не только структурировали опыт, но и выступали в роли водоразделов, отделяя путь к распространению опыта одних школ в отношении других. Греки ради адекватности познания пожертвовали возможностью распространения и закрепления знания, поскольку, чем знание шире, тем принципиально долговечнее и лучше сохраняется, хотя бы и как массовое.

Факт знания им открывался в целостности опыта, поскольку греки обладали синкетическим сознанием. Такой подход, как целостность познания, служил свидетельством и показателем того, что познает сам человек в своей универсальной и единой сути. Адекватно, и вопрос познания ставился об отношении человека и миру, а, точнее, о самом их соответствии. Для обеспечения эффективности познания оно должно было являться в наибольшей степени универсальным, непосредственным, и обеспечить идентичность человека миру. Потому что как возможно реализовать познание того, что кардинально и принципиально отличается? Ведь здесь не удастся идентифицироваться и достичь непосредственного знания. Соответственно, сам человек есть микрокосм, а мир выступает в виде или форме макрокосма.

Это базовое положение познания скрывает возможность указания на путь, способ его реализации. Для постижения мира следует перевести сам организм человека в состояние резонанса и единства с ним. И исходить из положения их принципиальной близости, единства.

Сама истина для греков всегда строго субъективна, индивидуальна и приобретает объективность только в рамках философских школ. Греки исходили из познания посредством исключительно начала разума. Начала чувства, рацио, эмоций, интуиции в процессе их познания присутствуют в единстве и взаимосвязи, обеспечивая целостность картины отражения и восприятия, понимания мира. И если целостный процесс и путь познания древних греков достигался через приближение, уподобление и идентификацию с природой, то у них не было стремления к агрессии, завоеванию и покорению, как возвышению над этим миром и природой. А, напротив, налицо стремление к гармонизации, сближению с ним.

Грек стремился к достижению гармонии на основании рациональных средств, как вычисляемой константы, но не собирался применять подобный интеллектуальный инструмент для завоевания и покорения, подчинения окружающего мира. И никак не полагал рациональное начало главным основанием и способом познания, когда оно из способа переходило уже просто в цель и смысл, грозя или стремясь завоевать весь мир, как это можем видеть мы сейчас. Это было разумное познание и отношение. Ограниченностю во взгляде на реальность обуславливает явное стремление подчинить эту реальность своим взглядам, как бы ограничив ее сообразно восприятию.

Процесс познания в эпоху христианства, пребывая под влиянием начала веры, очевидно, не имел той органичности, что наблюдалась в период античности, и, разумеется, не обладал возможностью столь широко распространять образование, поскольку приобщение к началу веры и

способность получать подобным образом значительную информацию является труднодостижимой целью, обеспечиваясь только в результате длительного формирования внутреннего опыта. А этот опыт обладает строго индивидуальною природой и не может быть передаваем в массовых масштабах.

Если античная модель образования, в дополнение к началу опыта, имела рациональные основы знания, позволявшие конкретный опыт структурировать и, соответственно, передавать в масштабах тех же философских школ, то Средневековые такой возможностью не обладало. Сам феномен веры был весьма далек от способа рационального познания, и мог выступать по отношению к нему, как внеположенный, что превращало философию в абстрактную и отвлеченную от практики схоластику.

Античность, в силу свойственного ей синcretизма, органически включала в механизм познания рациональный компонент, присутствовавший, сообразно, в имманентно данной форме. Вера же, напротив, исключала имманентность данности рационального начала, придавая ему роль и статус внеположенного компонента в постижении мира. Но, поскольку само начало веры представлялось абсолютным, то для способа рационального познания не оставалось соответствующего места и возможности, что получило отражение в лице схоластики. Поэтому закат образования в Средневековую эпоху оказался совершенно неизбежен.

Религиозная концепция предполагала относительную целостность процесса восприятия мира, понимаемую, как начало откровения, и обладала, соответственно началу веры, собственной интерпретацией идеи отношения человека к миру наподобие присущего античному подходу представления о микрокосме – человеке и о макрокосме в их единстве и взаимосвязи. Только в роли макрокосма выступал здесь уже Бог, как сотворивший человека по своему образу и подобию.

Но в более поздний период реализация рационального познания, как деятельности познающего субъекта, а не человека в целом в его отношении к окружающему миру, обуславливала понимание последнего на уровне мышления, как бы, в определенной мере, алгоритмизируя взаимодействие с реальностью. Сам человек здесь представлялся в образе его мышления, а окружающий мир – в форме, для мышления доступной, умопостигаемой. И общая направленность процесса интеллектуально-цивилизационного развития была ориентирована на построение алгоритмов, призванных подменить процесс мышления человека деятельностью интеллекта на искусственной основе, то есть, рукотворного характера. Мысление человека моделировало мир по своему же образу или подобию и, соответственно, приблизилось к тому, чтобы осуществить создание или разработку инструмента, близкого к нему по своим функциям, а, может быть, со временем, даже существенно превосходящего по ряду из параметров. Собственно, самый возможный и реальный идеал – создание цивилизации информационного технологического плана, как исторически основанной на функции реализации

мышления, с неизбежной передачей, в лучшей мере, части своих полномочий интеллекту на искусственной основе [9].

В продолжении последних нескольких столетий основной стратегией развития цивилизации в Европе являлось разрешение задачи отношения мышления к бытию. При этом, к сожалению, упускается из виду, что в реальности проблема постижения окружающего мира не ограничивается одной функцией мышления, и выступает непосредственно в рамках сознания в целом. Наряду с мышлением органически включает в себя так же и психоэмоциональный компонент, который, с точки зрения построения алгоритмов, на поверку представляется ненужным, попросту излишним для реализации практических задач технологического плана и характера.

Другое дело, что без достижения единства невозможно адекватное познание мира в целом. Но, поскольку речь идет сугубо о практических задачах частного, конкретного порядка и масштаба, то для этих целей эмоциональное начало представляется избыточным. А без его реализации, в рамках сознания в целом, невозможно и решение проблем и вызовов глобального порядка, вставших перед человечеством сегодня, с точки зрения отношения «человек и мир».

Роль эмоций в жизни человека, с точки зрения реализации рационального познания, заключалась в стимуляции мышления. Но, если вести речь, например, об интеллекте не биологической природы, а искусственном, то он будет способен продуктивно обходиться без всяких эмоций, представляющих лишь излишним бременем для ориентированной на практическую деятельность интеллектуальной сферы. А с этих позиций представляется затратным, нерациональным и сам человек, поскольку обладает массой ненужных функций, удорожающих пути и способы решения представленных задач.

С позиции искусственного интеллекта человек является избыточным, неэффективным и затратным существом, к большому сожалению, совсем не столь уж нужным для решения практических задач. И вся проблема в том, что порождает такой взгляд и отношение именно сам человек своим не совсем полным пониманием и видением окружающего мира, в том числе реализуя строго рационалистичные концепции образования. И не учитывая в должной мере важности влияния традиционного искусства, сохраняющего и транслирующего архетипические образы культуры, как необходимую основу и условие существования личностной и исторической стабильности.

Литература

1. Бэкон Ф. Новый органон. – М.: Канон +, 2016. – 352 с.
2. Генон Р. Кризис современного мира. – М.: Академический проект, 2018. – 265 с.
3. Декарт Р. Собрание сочинений. – М.: Бомбара, 2019. – 560 с.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. – Изд-е 2-е. – Петроград: «Земля», 1915. – 746 с.

5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Юрайт, 2019. – 440 с. (Антология мысли).
6. Лосев А.Ф. История античной эстетики. В 8 тт. – Т. 5. Ранний эллинизм. – М.: АСТ; Х.: Фолио, 2000. – 960 с.
7. Лосев А.Ф. Эстетика Возрождения. – М.: Академический проект, 2017. – 646 с.
8. Тойнби А. Постижение истории. – М.: Академический проект, 2019. – 802 с.
9. Харари Ю.Н. Homo Deus. Краткая история будущего. – М.: Синдабад, 2018. – 492 с.

References

1. Bekon F. Novyj organon. – М.: Kanon +, 2016. – 352 s.
2. Genon R. Krizis sovremennoj mira. – М.: Akademicheskij proekt, 2018. – 265 s.
3. Dekart R. Sobranie sochinenij. – М.: Bombora, 2019. – 560 s.
4. Kapterev P.F. Iстория russkoj pedagogii. – Izd-e 2-e. – Petrograd: «Zemlya», 1915. – 746 s.
5. Komenskij YA.A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. – М.: YUrajt, 2019. – 440 s. (Antologiya mysli).
6. Losev A.F. Iстория antichnoj estetiki. V 8 tt. – T. 5. Rannij ellinizm. – М.: AST; H.: Folio, 2000. – 960 s.
7. Losev A.F. Estetika Vozrozhdeniya. – М.: Akademicheskij proekt, 2017. – 646 s.
8. Tojnbi A. Postizhenie istorii. – М.: Akademicheskij proekt, 2019. – 802 s.
9. Harari Yu.N. Homo Deus. Kratkaya istoriya budushchego. – М.: Sindbad, 2018. – 492 s.