

РАЗДЕЛ I
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Part I. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION**

Философия образования. 2024. Т. 24, № 3
Philosophy of Education, 2024, vol. 24, no. 3

Научная статья

УДК 1:316+13+37.0

DOI: 10.15372/PHE20240301

EDN: DNWP FN

**Философское обоснование специфики
фундаментального содержания современного образования**

Петрова Галина Ивановна

Национальный исследовательский Томский государственный университет,
Томск, Россия, seminar_2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-2080>

Аннотация. *Введение.* В современности все более заявляет о себе тема, которая в истории философии, науки и образования никогда не получала рефлексии, поскольку фундаментальность знания всегда являла себя априори. Причина состояла во властной силе метафизики, предлагающей образованию видеть истину в основах науки и ее фундаментальной глубине. Сегодня в такой интерпретации фундаментальность как науки, так и образования требует философской актуализации. Цель настоящего исследования – найти релевантное современности содержание фундаментальности образования. *Методологический* исходный тезис: поскольку образование, имея гуманистическое предназначение, призвано готовить человека не только в профессии, но и культуре в целом, обогащая его жизнеохраняющими ценностями, то оно также априори является себя в гуманитарной парадигме, что выступает необходимым следствием рефлексивного вывода современной постметафизической философии, отказавшейся от редукций классического рационалистского взгляда. *Обсуждение.* Фундаментальность образования рассматривается в контексте социокультурного фона эпохи и типа научного мышления. Чтобы выявить специфику современного подхода к определению исходного понятия, осуществляется поиск характеристики фундаментальности на разных исторических этапах. Обосновывается необходимость новых, дополняющих строгую логику классического рационализма неклассических форм рациональности (доверительной, коммуникативной, игровой и т. п.), которые помогают аутентично готовить человека к специфике современной жизни. Поэтому фундаментальность сегодня не только характеризуется логической направленностью на основы наук, но и отвечает антропологическим, социокультурным вызовам времени. Поскольку наука и образование перестали быть самоценностью, приобрели свойство товара, а разум получил pragmatische характеристики.

теристики, то фундаментальность характеризует образование еще и в залоге прагматики. *Заключение.* Переопределение понятия и содержания фундаментальности науки и образования имеет основанием категорию «образовательное знание». Названная категория состоит в том, что она позволяет увидеть образование в качестве специфического способа бытия человека, генерирующего и развивающего его разум и формирующего его духовно-нравственную сущность.

Ключевые слова: фундаментальность, наука, образование, социальные изменения, новые формы рациональности, гуманитарная парадигма образования

Для цитирования: Петрова Г. И. Философское обоснование специфики фундаментального содержания современного образования // Философия образования. 2024. Т. 24, № 3. С. 5–24. DOI: <https://doi.org/10.15372/RHE20240301>

Благодарности: автор выражает благодарность Томскому государственному университету, актуально поставившему вопрос о новом подходе к проблеме «содержание фундаментального образования» и инициировавшему Институт образования при НИ ТГУ заняться исследованием этой проблемы. Выступления с докладами и их обсуждения на заседаниях лаборатории философии образования помогли в написании статьи.

Благодарность выражаю редакции журнала «Философия образования» за приглашение на конференцию по смежной тематике, рецензентам и редакторам – за уже проделанную и предстоящую работу со статьей.

Scientific article

Philosophical substantiation of the specifics of the fundamental content of modern education

Galina I. Petrova

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, seminar_2008@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1591-2080>

Abstract. *Introduction.* A problem that has never received reflection in the history of the philosophy of education is considered. The fundamentality of science and education has always manifested itself *a priori*. The powerful force of metaphysics invited science and education to see truth in the foundations and in fundamental depth. Fundamentality requires the up-to-date philosophical reflection. The problem of the article is to find the content of the fundamentality of education that is relevant to modern times. A social theory based on the specifics of the post-metaphysical philosophy is a *methodology* for solving this problem. Since education, having a humanistic purpose, is designed to prepare a person not only in the profession, but also in culture as a whole, enriching him/her with life-preserving values, it also *a priori* manifests itself in the humanitarian paradigm, which is a necessary consequence of the reflexive conclusion of modern post-metaphysical philosophy, which has abandoned the reductions of the classical rationalist view. It enriches key trends of social envelopment with life-saving values. *Discussion.* The fundamentality of education is determined by sociocultural background of the era and the type of scientific thinking. The characteristics of the fundamentality, which correspond

to different stages of history are considered. This helps to find the specifics of the modern approach to its definition. The development of the new forms of rationality that complement the strict logic of classical rationality is substantiated. Such forms are trusting, communicative, playful etc. *Conclusion.* Modern sociocultural changes require a need to redefine fundamentality of science and education. Fundamentality is characterized by not only logical foundations of science. It is characterized by the anthropological, cultural and social challenges. The function of education is to prepare a person, which is able to live in the conditions of modern social dynamics, uncertainty and instability. Today the science and education are no longer intrinsic values for the person. They have acquired the property of a commodity, and reason does not create the dignity of a person, but also has pragmatic characteristics. Therefore, fundamental education has become pragmatic. Modern sociocultural changes redefine the fundamentality of science and education. Fundamentality is defined through the concept of "educational knowledge", which, according to M. Cheller, not only characterizes the human mind, but becomes the being of a person, forming his/her spiritual and moral essence.

Keywords: fundamentality, science, education, social challenges, new forms of rationality, humanitarian paradigm of education

For citation: Petrova G. I. Philosophical substantiation of the specifics of the fundamental content of modern education. *Philosophy of Education*, 2024, vol. 24, no. 3, pp. 5–24. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20240301>

Acknowledgements. The author expresses gratitude to National Research Tomsk State University, which posed the question of a new approach to "The content of fundamental education" problem and prompted NI TSU to study this problem. Presentations and discussions at the meetings of the laboratory of "Philosophy of education" helped in writing the article.

Введение. Внимание к понятиям «фундаментальность науки» и, соответственно, «фундаментальность образования» стало прерогативой только нашего времени. В истории отечественной и западноевропейской традиции образования и культуры в целом нет периода, который также активно предлагал бы теоретическое обсуждение этого вопроса и решал его практическую реализацию. Это связано со спецификой принципа, на основе которого создавались европейская культура, наука и образование. Этот принцип восприняла и российская культура. Специфика состояла в метафизичности взгляда как стратегии древнегреческого мышления, ищащего фундамент мира, фундаментальность его основ и причин, «архе» – то, «из чего все», и что является себя как истина. Фундаментальное мышление характеризовалось априорной способностью разглядеть глубины и основы мира, «заглядывать за физику», не только созерцать, но и исследовать («расколдовывать», как говорил М. Вебер) мир. Метафизика, открытая Древней Грецией, обрекла мышление западного человека на науку, ориентированную теоретически (то есть на законы и универсальность). Образование, увиденное из фокуса такой стратегии, перенимая и методически адаптируя научное знание, тоже в своей истории было априори фунда-

ментальным, направленным на формирование (образовывание) человека, мыслящего основы (фундамент) культуры и науки, твердо и прочно укорененного в них, научившегося понимать глубины как внешнего мира, так и мира собственного – внутреннего. Надпись на Дельфийском храме «Познай самого себя» – это была установка на то самое метафизическое кредо и обоснование принципа фундаментальности, которое стало судьбой культуры и образования. Фундаментальность априори, таким образом, ассоциировалась с основами, глубиной, корнями, почвой, на которой можно было прочно и устойчиво человеку стоять всю собственную жизнь. В этой логике целевым предназначением образования являлось познать глубины науки, то есть познать истину. Такой подход к определению фундаментальности научного знания и образования не подвергался сомнению.

Что же сегодня заставляет поднимать этот вопрос и искать новые подходы к исследованию фундаментальности как науки, так и образования? Это *проблемный вопрос статьи*. Самый общий ответ состоит в том, что современная философия легитимировала научный взгляд на мир теперь уже не в метафизической, но в постметафизической перспективе, что привело к усмотрению истины, не связанной априори с основами науки. Предстоит увидеть эту постметафизическую специфику, чтобы обосновать отказ современной философии от классического кредо и не связывать фундаментальность и науки, и образования только с глубинами и основами научного знания. Цель статьи состоит в том, чтобы, зафиксировав проблемную ситуацию и выяснив ее причины, увидеть фундаментальность образования не в аспекте устойчивых основ конкретных наук, но в контексте их динамических связей с современными социокультурными вызовами: в их смысловой наполненности и ценностных характеристиках.

Методология определения понятия фундаментальности образования. Уже этимология слова «фундаментальность» относит его к понятию фундамента, который предназначен для того, чтобы прочно держать (какое-то строение, здание), скрепить факты (чтобы выстроить теорию), укоренить их. Фундаментальность есть то, что все держит, скрепляет, упорядочивает, собирает. В таком значении это понятие говорит о специфике устойчивого состояния и развития (философии, культуры, науки, профессиональной деятельности и т. д.). Что же касается образования, то оно в своей фундаментальности являлось гарантией устойчивости человека – жизненной и профессиональной, – гарантией прочности его почвы на всю жизнь. Имея это в виду и опуская понятие фундаментальности из метафизических высот в жизненную необходимость, в образование как социальный институт, можно утверждать, что его лейтмотивной идеей и основной характеристикой в образовании всегда была подготовка человека, способного жить в условиях своего времени – человека жизнеспособного.

На первоначальном этапе социальной истории в качестве культурных основ и корней являла себя традиция. Это была традиционная культура. Традиция (то самое «архе») с течением времени не изменяла социальное и культурное развитие, оно было устойчивым и свою устойчивость передавало образованию. Ориентируясь и отвечая на вызов традиции как фундамента, где, по словам американского исследователя Маргарет Мид, «каждое изменение протекает настолько медленно и незаметно, что деды, держа на руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей» [1, с. 322]. Традиция сдерживала бег времени и не допускала современность, отличную от прошлого: современности как нового этапа просто не было («Выдача варенья, – как пишет Льюис Кэрролл, – была только вчера или завтра» [2, с. 150]). Это понятие пришло в эпоху модерна (*modernity* – современность), который стал отказываться от традиции как механизма и основы развития общества. Начиная с Нового времени, общество, отрекаясь от традиции, то есть не повторяя прошлое, но постоянно меняясь в своем движении, стало утрачивать твердую почву – фундамент, что вызвало необходимость пересмотра идеи и понятия фундаментальности, в том числе фундаментальности образования.

Но тогда это не затронуло общей стратегической установки, связывающей фундаментальность с метафизическим взглядом, указывающим на необходимость ориентации на глубинные поиски. Рационалисты того периода (Р. Декарт, Г. В. Лейбниц) указали на *cogito* как на надежный инструмент этих поисков. Эпохи Реформации и Просвещения, серьезно склонные к рационализму, укрепили оптимистическую настроенность человеческого разума (трансцендентальный субъект И. Канта) на возможность познания метафизических глубин. Их «расколдовывание» стало связываться с возникающей (именно в Новое время) наукой. А поскольку знание в образовании представляет собой методически адаптированную науку, то и его (образования) фундаментальность стала связываться с фундаментальными основаниями науки. И вновь надо сказать, что это отвечало общей цели образования – подготовить жизнеспособного для своей эпохи человека, умеющего «пользоваться своим умом» (И. Кант). Приобщение к основам (науки, культуры), то есть к абсолютной метафизической истине, делало человека жизнеспособным. Как и в традиционных обществах, образование в ситуации модерна сохранило свою целевую направленность и предназначение – приобщение к основам культуры (наука – часть культуры) с тем, чтобы обеспечить человеку жизнеспособность, устойчивость в жизни. Это значит, что гуманитарная парадигма фундаментального содержания образования сохранилась.

Основная методологическая установка образования состоит в том, чтобы сформировать у человека способность жить в своей подлинности – гуманизации, то есть в специфике именно человеческого (*homo* – человек) бытия. Формируя у человека способность жить – жизнеспособность, оно как социальный институт продолжает гуманистическое (человеческое) предназначение. Жизнеспособность появляется в результате приобщения человека к этосу человечности – практическому опыту, человеческим, жизнесохраниющим ценностям и идеям: правовым, нравственным, экономическим, эстетическим, др. Гуманистический потенциал и настрой на его реализацию через подготовку способности человека к жизни можно считать сущностной характеристикой фундаментального образования. Хотя, являясь универсальным основанием фундаментального образования, жизнеспособность обнаруживала себя по-разному на разных этапах истории и в разных культурных контекстах. В качестве методологических подходов к определению содержания фундаментального образования можно назвать следующие.

Во-первых, поскольку научное знание в методической и дидактической адаптации передается в образование, то образовательная фундаментальность исходит, прежде всего, из специфики типа и характера науки, из необходимости соответствовать ее состоянию на конкретных исторических этапах развития. Образование работает на основе ее (науки) метода – научной рациональности – и только таким способом готовит обучающегося к жизни¹. Фундаментальность образованию сообщают теоретическая подготовка обучающегося, его приобщение к профессиональной деятельности на основе усвоения знания и понимания необходимости его практической реализации. Это происходит в контексте социокультурных ориентиров, то есть овладения субъектом образования профессиональным этосом, обогащенным человеческими жизнеобеспечивающими ценностями. Жизнесохраниющий смысл образования является результатом фундаментальности содержания образования в конкретной культурно-исторической ситуации. В таком понимании и таком целевом назначении образование являло себя всегда как фундаментальное. Так увиденное оно не может не быть фундаментальным.

Во-вторых, определяя специфику фундаментального образования, нельзя, однако, согласиться с тем, что оно имеет только пассивную функцию «снятия» социального и научного фона для того, чтобы соответствовать развитию общества, культуры, науки и развиваться под их исключи-

¹ Говоря об этом, следует иметь в виду, что наука появилась и как знание, и как социальный институт лишь в Новое время. До этого периода образование обуславливалась в своем фундаментальном содержании хоть и не научным, тем не менее знанием: философским (эпоха Античности) и религиозным (эпоха Средних веков).

тельным воздействием. Фундаментальное образование имеет назначение опережать социальное развитие, формировать его ключевые тренды в направлении обогащения жизнеспасохраняющими ценностями. Обладая гуманистическим предназначением, образование в своей фундаментальности показывает обществу его возможные пути развития. В истории это особенно касалось университетского образования. Оно всегда опережало социальное развитие, давало возможность предвидения и прогнозирования на основе изученного и осмысленного исторического опыта, обосновывало конкретное состояние общества и культуры в тот или иной исторический период и показывало пути его дальнейшего развития.

Постановка проблемы статьи вызвана тем, что сегодня вывод относительно связи фундаментальности образования с основами наук и культуры опроблематизирован. Причина состоит в произошедших в истории образования изменениях, а в педагогической организации – сбоя, отклонения от априори его фундаментальной сущности. Каких? Почему? И в каком горизонте можно сегодня увидеть и понять фундаментальность образования? Проблема статьи состоит в том, чтобы дать обоснованные ответы на поставленные вопросы и сделать соответствующие выводы.

Таким образом, лейтмотивная идея фундаментального содержания образования – это его гуманистический настрой на формирование жизнеспособной личности, реализующийся, с одной стороны, через его соответствие главным трендам социокультурного состояния эпохи и развития научного знания, с другой – через поиск и предложение жизнеутверждающих путей дальнейшего развития общества. Следовательно, если мы, действительно, соглашаемся с тем, что образование, имеющее жизнеспасохраняющее целевое назначение, то его фундаментальность обуславливается гуманистической парадигмой. Таково общее направление в поисках специфики фундаментальности содержания образования. Необходимо рассмотреть его конкретные характеристики на разных исторических этапах для того, чтобы увидеть это содержание более конкретно и найти специфику нового – современного – подхода к его определению.

Обсуждение. 1. *История становления и определение понятия фундаментальности образования (этап до возникновения науки как социального института).* Фундаментальность содержания образования будем искать в связи с культурной спецификой конкретных исторических этапов, которая формировала характерный для них стиль мышления. Начиная с Античности, в качестве инструмента мышления, который обусловил его стиль, был Логос (Разум, Логика, Закон), ставший способом открытия истины. Рациональность противостояла иным не имеющим отношения к разуму методам познания и являла себя спасительным образом, помогая познать объективные законы природы, общества и человека. Поскольку Разум понимался в связи с высшим, горним миром Истины, где

объективно существующие эйдосы (по Платону) выступали фундаментальным образом, обосновывая (конструируя) весь предметно-вещный мир повседневности, то именно они высказывали истину. Зафиксируем: эйдосы – объективны и фундаментальны в смысле собственной способности порождать весь предметно-вещный мир. Вот почему первый педагог – Сократ – обучал (образовывал), ведя человека в метафизические глубины знания – в мир истины, на встречу с эйдосами.

Социокультурная специфика классического образования в своих основных характеристиках задана в Пайдее (360 г. до н. э.). Его основные устои базировались на древнегреческом понимании человека, культуры, общества, которые были увидены в ракурсе изменения умонастроения человека, свершившиеся уже тогда и создавшие его в том виде, в каком он существует и сегодня.

Социокультурный фон, под влиянием которого возникало образование как Пайдея, характеризовался тем, что именно в это время стала принципиально меняться картина мира: Логос-Разум давал возможность человеку проникать в фундаментальные глубины, искать законы мира. Рациональное мышление предлагало выстраивать мир по вертикали, иерархически: Высшим трансцендентным началом было Благо, которое распространяло свои добродетели, призывая человека подняться к нему. Благо давало ту основу (фундамент), что характеризовала образованного, свободного человека полиса – гражданина. Фундаментальность образования означала не что иное, как приобщение к Благу, и иного, то есть *нефундаментального, образования, не предполагалось*.

В интерпретации Платона это нашло себя в учении о двух мирах: Мире истины и Мире мнений. Образование же в его фундаментальной характеристике – это Пайдея, восхождение к Миру Истины, к Благу, куда проводит человека наставник – педагог (*παιδαγωγός*). Метафора восхождения узника из пещеры в «Мифе о пещере» Платона [3] высказывает специфику фундаментального образования античного периода. Фундаментальность древнегреческого образования констатирует принципиальное изменение мышления человека, его умственной деятельности, а именно: возникшее в это время логико-рациональное познание (Логос) инициирует поиски трансцендентного начала – Архе, Абсолюта, Блага, – полагающего увидеть мир в его фундаментально-всеобщих характеристиках, в предельных основаниях – в Истине. Путь к Пайдее (образование) являл собой познание и овладение фундаментальным знанием.

Вместе с тем образование как восхождение к Благу (как Истине) ассоциировалось с образом Солнца, узник поднимался из пещеры к просветлению, то есть к Истине в ее единстве и гармонии с Красотой и Добром. Благо, Истина, Красота, Добро, в соответствии с этими идеями и идеалами предстало классическое образование в своей фундаментальности. Поскольку

Древняя Греция еще не знала такого социального института, как профессия, то образование пока не имело практической полезности и формировалось в чисто фундаментальной теоретической любознательности: грек жил в свете Истины. Познать ее – это и было формой фундаментального интереса образования как Пайдейи.

Таким образом, Древняя Греция задала основания классического мышления о фундаментальном знании и образовании. Поэтому в дальнейшем классическое содержание фундаментальности науки (возникшей в новое время) и, соответственно, образования стало связываться с рациональным углублением человека в существенно-истинное, логическое содержание мира, которое фиксировалось как основы и начала наук. С возникновением науки мир предстал в строго детерминированном виде, в рационально устроенных «демоном Лапласа» связях, когда по координатам одной точки можно было легко найти координаты любой другой точки. Имея в виду такую картину мира, И. Ньютон пишет работу «Математические начала натуральной философии»², и образование устремляется к познанию этих «начал». В такой стратегии оно продолжает древнегреческую метафизическую установку – направленность на архе, основы мира, которые фиксируются теперь в законах – результатах, добытых логическим разумом. Как таковое, оно не требовало обоснования и оправдания собственной фундаментальности: таковым оно было априори.

В ходе дальнейшей истории знаменательной вехой в развитии образования стали эпохи Реформации и Просвещения. Это, действительно, было Новое время (начальное развитие капитализма (XVII–XVIII вв.) со своими новыми вызовами. Оно затребовало (по схемам Реформации) делового и успешного буржуза, а по призыву Просвещения – человека, умеющего мыслить рационально, самостоятельно – «Sapero audet!»³ Узревание собственным умом основ наук давало человеку способность адаптироваться к жизни. И. Кант в работе «Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?» отождествил образование с просвещением, которое позволяет выйти из «несовершеннолетия». «Имей мужество пользоваться собственным умом» [4, с. 25]. Его волнует человек, умеющий самостоятельно рассуждать, полагать себя в разных ситуациях, социальных контекстах и обстоятельствах. Поэтому не случайно он вводит в обсуждение социокультурной и антропологической проблемы категорию «достоинство» человека. Достоинство – то, на чем человек **стоит**, его **устойчивость**, фундамент. Поэтому понятие фундаментальности выходит за рамки только возникшей в это время нау-

² Ньютон И. Математические начала натуральной философии: монография. М.: Наука, 1989. 688 с.

³ Кант перевел это латинское изречение «Дерзай знать» как «Умей пользоваться собственным рассудком».

ки, ее основ, которые прежде, ассоциируясь с фундаментальностью, давали человеку устойчивость и жизнеспособность.

Теперь, чтобы быть жизнеспособным, человеку надо было приобрести такой фундамент, который дополнил бы их теоретичность и метафизичность умением (по Канту) «употребления» рационального, самостоятельного («совершеннолетнего») мышления. Именно такое мышление, считает Кант, создает человека в его достоинстве как основной – фундаментальной – антропологической характеристики. Новый поднимающийся чрезвычайно рационально настроенный буржуазный порядок вызывает необходимость практического употребления научного рационального знания, о котором и говорит Кант. Научная фундаментальность, таким образом, дополняется прикладным (инженерным, техническим) знанием. Это и было ответом на новые (связанные с капиталистическим социокультурным фоном эпохи) вызовы. Фундаментальность науки не уходила от основ эмпирических и теоретических знаний (от Пайдейи), но вместе с тем давала ориентир в их назначении: направляла на формирование единства усвоения предлагаемых временем образцов-стандартов знания и умение их критически рационально использовать в соответствии со специфическими запросами времени. Такое дополнение принесла новая эпоха в определение понятия фундаментальности образования.

2. Классический и современный типы научной рациональности в обосновании фундаментальности образования. Социокультурный фон эпохи в человеческой истории, начиная с периода, когда возникла наука, всегда задавался стилем мышления – типом научного рационального знания – классической, неклассической и постнеклассической рациональностью (по В. С. Степину [5]). В работе, связанной с поисками содержания фундаментальности образования, обращение к науке (к научной рациональности) важно потому, что состояние образования (как, впрочем, и всей культуры), начиная с нового времени, обусловливается именно наукой как культурной доминантой. Можно сравнить, с одной стороны, фундаментальные принципы, из которых исходило мышление классического времени и в своих рамках обусловливало характер знания в науке и образовании, с другой – с тем соотношением, которое имеется между содержанием современной постнеклассической науки и современным образованием.

Для классики это были принципы строгой логики, целевой и однолинейной устремленности к истине, упорядоченности, единству и т. п., которые обосновывали построение знания и в таких же чертах, соответственно, характеризовали фундаментальность и науки, и образования. Но современность принесла иные стилевые принципы построения и подачи научного знания в образование: неопределенность, дополнительность, непрогнозируемость, допущение противоречий, множественность, релятивизм и пр. На этом основании стали проблематизироваться нарративы, выстроенные

на принципе чистой логики, рационально конструирующей научное знание и направляющей его к единству цели и заданному результату в перспективе обязательного прогресса. Хотя подобного рода теоретические представления и оборачивались утопичными, они, однако, обосновывались позицией, связывающей их с установкой жестко рационально схваченного пути движения к истине, что и являлось критерием фундаментальности. В этом обнаруживала себя та же самая классическая, возникшая еще в Древней Греции, метафизическая установка, которая, конечно, не могла не сказать-ся в определении образования иначе, чем через его фундаментальность. Поэтому оно и теперь – в Новое время – было направлено на постижение сконструированных в чистой логике основ наук.

Но во второй половине XX в. проблема научной рациональности становится острой и актуальной по той причине, что сам разум в своей ориентации на основы наук подвергся рефлексии. Встал вопрос о разумности разума, который, обосновывая, казалось бы, прогресс, в XX в. допустил две Мировые войны, революции, использование атома в немирных целях, создание оружия, в результате применения которого человечество впервые в истории узнало, что оно смертно не только в смысле отдельного индивида, но и человечества как рода в целом. XXI век также недостаточно проясняет возможность сохранения жизни человека в биосоциальной форме: открытия ИИ, виртуальной реальности, аватарного существования, выращивание сознания на небиологических носителях и пр. – все это XXI в. Современная наука в своих высоких технологиях, так и не «расколдовав» (М. Вебер) человека, то есть, не ответив на вопросы «что он есть?» и «что есть его сознание?», уже создает его на небиологических носителях. В решение этих гуманитарно-антропологических вопросов философия, наука и образование не могут не включиться.

Встал вопрос о новых типах рационального мышления и новом, соответственно, понимании фундаментального знания. Решение этого вопроса было трудным и противоречивым. Так, в социальном контексте конца XX – начала XXI в. появляется новая рациональность постмодернистского типа, которая как будто в психологическом срыве заявляет о необходимости разрушить рациональное мышление вообще. Ризома Ж. Делеза, например, не базируя себя ни на каком корне и отрицая такую возможность вообще, одновременно отвергла возможность и необходимость всякой фундаментальности. В этом и состоит первейший секрет: «...не, углубляясь, а скользить на всем протяжении так, чтобы прежняя глубина вообще исчезла, свелась к противоположному смыслу – направлению поверхности» [6, с. 20]. Постмодернизм пытался, таким образом, отказаться от всякой фундаментальности мышления, разума, науки.

В начале XXI в. П. П. Гайденко пишет о том, что в это время рациональное мышление могло бы покончить с самим собой, и, чтобы этого не случилось

«человечеству, необходимо <...> от узко понятой научной рациональности перейти на точку зрения философского разума» [7, с. 26].

На образовании это не могло не оказаться. Действительно, появилось множество инновационных школ, разрушались общие линии в школьных и вузовских программах, активно приветствовались авторские учебные курсы и пр. Новый тип рациональности, а следовательно, и фундаментальности в мышлении, науке и образовании возникал нелегко. Его приход сопровождался отрицанием всех фундаментальных классических основ разума. Конечно, сейчас понятно, что в 1990-е гг. и в начале XXI в. все преобразования были реакцией на чрезмерную унификацию системы образования. Но взамен предлагалось лишь разрушение его фундаментальности, выстроенное на классических основаниях.

Что же сегодня, когда вновь встал вопрос о фундаментальности образования? Можно констатировать, что до того момента, когда В. С. Степин предложил типологизировать науку, обосновав ее исторические типы (классический, неклассический и постнеклассический), она (наука) виделась только в горизонте классики, и фундаментальность связывалась с ее эпистемологическими характеристиками: универсализм, метанarrативизм, односторонняя направленность на познание глубинных основ, высказывающих истину объекта, невнимание к прикладной науке, которая квалифицировалась как недостойная быть в рамках фундаментальности и пр. Но уже рождался другой тип науки и научной рациональности – неклассический и постнеклассический. На этом основании сегодня расширяются рамки, в которых можно работать над проблемой фундаментальности как науки, так и образования. Возник новый потенциал науки, поскольку в границах ее неклассического и постнеклассического состояния были предложены новые принципы развития научного знания. Новые формы научной рациональности теперь не отрицали, но дополняли строгую логику классического рационального структурами: доверием (доверительная форма научной рациональности), пониманием (коммуникативная рациональность), воображением (игровая рациональность) и т. п. Определилось и активно разрабатывается понятие эмоционального интеллекта, которое качественно характеризует постнеклассическую рациональность. Все это обнаруживало себя в возможности искать принципиально новый подход к определению понятия фундаментальности науки и, соответственно, образования.

3. Принципиальные отличия классического и современного подходов к определению понятия «фундаментальность образования».

Процессы, отрефлексированные в новых типах науки и научной рациональности, дают возможность для формирования содержания фундаментального образования, принципиально отличающегося от классической фундаментальности. Для классики связывать фундаментальность с основа-

ми наук и их педагогической адаптацией в образовании было резонно, поскольку то и другое обосновывалось спокойной и устойчивой социальной реальностью, односторонностью ее развития, при котором сохранялось базовое отношение, зафиксированное в традиции. Традиция обеспечивала повторение основ (базовых оснований – фундамента – мышления) на различных этапах истории, и в силу этого содержание образования не проблематизировалось, оно тоже повторялось в своей основе: фундаментальности. Фундаментальность связывалась с кумулятивным усвоением багажа профессионального знания, а поскольку профессия не менялась поколениями, то и не было необходимости пересматривать фундаментальное содержание образования. Фундаментальность виделась в определении специфики познания в образовании, то есть познания уже открытого знания, когда методика его усвоения в образовательной деятельности предполагала имитацию научного познания (обучающийся открывает для себя уже открытое знание, имитируя познавательный процесс).

Современная же социокультурная ситуация, заявляя о себе в характеристиках ризомного (Ж. Делез [8]) движения, в онтологии «трех экологий» (F. Guattari [9]), в хаосе как порядке (И. Пригожин, И. Стенгерс [10]), в постоянном пребывании современности «после» себя (современность как постсовременность), опроблематизировала классическое понимание фундаментальности и науки, и образования.

Во-первых, сегодня само понятие «основы наук» изменилось, и образование, реализуя функцию – подготовить человека жизнеспособного, делает это в условиях, которые корректируют его прошлую направленность на них как на фундамент. Изменения основ связаны с тем, что высокие технологии и новые достижения науки повлекли за собой потерю их (наук) чистой классификации по отдельным научным отраслям-дисциплинам. Наука приобрела характер меж- или трансдисциплинарности, и теперь не включает в себя классически представленную разграниченность наук по их четко отделенной друг от друга предметности, но основывается на их взаимосвязи и переплетении. Ярким примером такого рода науки являются, например, нанотехнологии, где не только сплелись естественные науки, но и включились науки гуманитарного профиля.

Как в таком случае вычленить те основы, на которые должно было бы опираться образование в своей фундаментальности? Фундаментальность современного образования несет в себе трансверсальность. Наука приобрела «трансверсальность» как фундаментальную характеристику, означающую органическую связь друг с другом различных в своей предметности наук. Появился новый – «трансверсальный» (F. Guattari [9, p. 43]) – способ научного мышления, возникла междисциплинарная оптика, которая и инициирует новую форму фундаментальности науки, ориентированной одновременно на естественно-научное и на гуманитарное знание. Последнее

несет в естественные науки социальные и культурные – гуманитарные характеристики. Такое знание эмптично направляет человека на понимание и созерцание мира (не только на его исследование и «расколдовывание»), на его чувствование и переживание. В этой форме научное знание входит в образование, становясь здесь знанием образовательным, формирующим человека в его не только разумной сущности, но и в целостности экзистенции. Категорию «образовательное знание» ввел в начале XX в. М. Шелер [11], говоря, что оно не только определяет человеческий ум, но и становится бытием человека, создает его в целом, формирует его духовно-нравственную сущность.

Во-вторых, фундаментальность образования в наше динамичное время не может не снимать социокультурную динамику, поэтому фундаментальность сегодня – это динамичная, то есть неустойчивая фундаментальность. Значит ли это, что если образование будет в своей фундаментальности ориентироваться на эту неустойчивость, то оно согласится с тем, чтобы готовить нежизнеспособного человека? Вопрос, который содержится в последнем предложении, приглашает к рассуждению и инициирует новые вопросы: «Что такое устойчивость в наше время? На чем человек **стоит**? В чем его **достоинство**? Каков его фундамент?».

Ответ на поставленные вопросы исходит из того, что если образование является себя в соответствии с постоянно меняющимися запросами и все новыми и новыми антропологическими и социальными вызовами времени, то, фундаментально (устойчиво и жизнеспособно) подготовленный выпускник – это тот, кто способен успевать за изменениями, успевать за временем. Иначе: устойчив тот, кто способен постоянно меняться. Метафорами такого человека (выпускника) могут быть: «человек, бегущий по тонкому льду» или «велосипедист устойчив, если постоянно крутит педали». Современная устойчивость – это динамика. **Достояние** человека как человека **устойчивого** в том, чтобы постоянно бежать. Л. Кэрролл, предвидя современность в «Алисе в Зазеркалье» писал: «У нас приходится нестись из последних сил, чтобы оставаться на месте, а уж коли желаешь сдвинуться, то лети в два раза быстрее» [2, с. 125]. Следовательно, фундаментальность современного образования предназначена для формирования «устойчивой неустойчивости» (или «неустойчивой устойчивости»).

В-третьих, высказанные соображения о трансверсальном подходе к определению фундаментальности современной науки дают основание говорить, что, входя в образование, она формирует и новое понимание профессиональной подготовки. Образование сегодня ориентируется на подготовку транспрофессионала.

В-четвертых, если классический принцип получения знания обеспечивал и науке, и образованию самоценность, то сегодня и наука, и образование, реализуя себя в иной ситуации – в практической и pragматичной, теряют

это предназначение. Речь идет о том, что они приобрели свойства товара и, соответственно, способность быть частной собственностью, функцию обслуживания (политики, экономики, сферы управления и т. п.). В этом смысле меняются критерии науки: ее волнует теперь не столько истина сама по себе, сколько ее товарный вид для продажи. Истина живет среди категорий пользы, финансового успеха, эффективности. В такой форме фундаментальное научное знание, которое, по Канту, должно быть рационально настроенным, чтобы создавать и хранить достоинство человека, «пользующегося своим умом» [5], переосмысливает свои признаки, приобретает прагматические характеристики. В практическом залоге научная фундаментальность передается и образованию, и чисто эпистемологический подход к определению его фундаментального содержания оказывается недостаточным.

В-пятых, срастание прикладных и фундаментальных наук или вхождение прикладных наук в определение специфики фундаментальности современной науки является следствием «снятия» наукой принципиально иной по сравнению с классическим временем социальной реальности. Вектор подобного рода изменений – появление реальности, в которой природа, общество и человек оказываются в единстве – тесных сцеплениях и переплетениях. Наука сегодня создала мир, в котором одновременно без прошлого противостояния сцеплены природа, общество и человек. Современная философия констатирует возникновение антропосоцио-природной реальности, являющей собой это единение. Для исследования новой реальности современная наука формирует новое состояние своей фундаментальности, выявляя те основы реальности, на базе которых осуществляется сцепление и единение разных и множественных, природных и социальных, культурных и антропологических миров. Специфика такой фундаментальности – в ее обосновании возможности формирования единства естественно-научного и гуманитарного знания⁴ [12].

Эта форма научной рациональности сегодня возникает и разрабатывается в ответ на рассуждения В. С. Степина относительно того, что постнеклассический тип научной рациональности содержит в себе и возможность, и необходимость определения его в конкретных формах единства естественно-научных и гуманитарных наук. Разработка новых форм рациональности (коммуникативной, доверительной, экосистемной и др.) направляют современную науку в сторону исследования единства естественно-научного и гуманитарного знания. Их можно рассматривать как некоторые идеи относительно аутентичного современности фундамен-

⁴ Казакова Н. Т. Классическая научная рациональность [Электронный ресурс] // Философия науки: электронный учебно-методический комплекс. URL: http://www.kgau.ru/distance/o_01/philosophy-science/01_06_02.html (дата обращения: 20.05.2024).

тального образования, которое объективно имеет тенденцию к формированию гуманитарной парадигмы развития [13; 14].

Заключение. Во-первых, проблема фундаментальности содержания образования, вставшая сегодня актуальной, рассматривается в качестве его стержневой характеристики; во-вторых, современное образование имеет новые, отличные от классических подходы к определению фундаментальности содержания своего содержания; в-третьих, фундаментальное содержание современного образования реализуется в общей гуманитарной образовательной парадигме. Напрашивается вывод, что образовательный дизайн в целом формируется, будучи обусловленным фундаментальной методологической основой. Однако, будем утверждать, что из имеющихся сегодня двух образовательных моделей (информационной и исследовательской), только исследовательская соответствует тем подходам к пониманию содержания фундаментального образования, которые являются релевантными специфике нашего времени. Специфика исследовательской модели является организационным следствием реализации новых подходов к определению фундаментальности образования. Поэтому именно с ней связывается его (фундаментальности) педагогическая адаптация. Что имеется в виду?

1. В отличие от информационной исследовательская модель не ориентирует на кумулятивное усвоение объема информации (знаний) как тех стандартов, которые являются пригодными на конкретном историческом этапе развития. Эта модель готовит самостоятельно мыслящую личность, способную выстраивать индивидуальную стратегию в жизни, индивидуальность, умеющую себя определять (самоопределяющуюся). В такой целевой установке исследовательская модель образования ориентирует на формирование основополагающих, то есть фундаментальных, профессиональных знаний и жизненных позиций и по своему содержанию является релевантной только современности. Она ориентирует обучающегося на умение отходить от алгоритмов в деятельности и поведении, позволяет научиться автономному и индивидуальному принятию решений в зависимости от изменчивых ситуаций профессии и жизни, реагировать на неопределенность, неустойчивость и постоянную изменчивость профессионального и социокультурного фона. Исследовательская модель способствует формированию таких характеристик фундаментального образования, как его направленность на формирование самоопределения и самонавигации обучающегося в изменчивых социальном и профессиональном мирах. Все это говорит об ее соответствии социальным условиям современности и возможности адаптации ее теоретических положений к практике педагогической реализации. В организационном отношении эта модель не отводит приоритетную роль наставнику-педагогу, но активное внимание уделяет самостоятельности обучающегося, который приобретает способ-

ность уходить от алгоритмически поданных педагогом образцов знания, поведения, деятельности. Объективно этот процесс уже осуществляется с внедрением новейших технологий онлайн, когда обучающийся часто перестает нуждаться в педагоге, всецело обращаясь к работе в интернете.

2. В исследовательской модели понимание фундаментальности образования связывается с идеей самостоятельности и активности субъекта образования, который приобретает не просто знания основ наук (как это утверждалось в традиционном понимании содержания фундаментального образования), но знания, имеющие значение лично для него. Исследовательская модель образования организует образовательный процесс так, что дает возможность личностного осмысливания знания, продумывание их в смысловом отношении в качестве способствующих специфике его деятельности. Это – личностные знания.

3. В исследовательской модели фундаментальность содержания образования имеет способность формировать критическое мышление субъекта образования. Критическое мышление понимается не в банальном понимании слова «критика» как «отрицание», критика – это рассуждающий анализ относительно суждения об истине. Качество критики предполагает сомнение, глубокое обдумывание, умение рассуждать, коммуницировать и пр. Критическое мышление не позволит манипулированию стать его личностной реальностью, поскольку его исходной установкой является кредо: «имей мужество пользоваться своим собственным умом» (И. Кант).

4. Фундаментальное образование содержит потенциал не для воспроизводства культуры в одном и том же состоянии, но для ее созидания человеком не просто знающим, но образованным: думающим, вносящим в культуру новые смыслы и ценности. Эта характеристика обуславливает возможность обеспечить подготовку профессионала, умеющего прогнозировать результаты его профессиональной деятельности, осмыслять ее последствия, видеть и внедрять конкретные ценностные установки. Речь идет о гуманитарной самоэкспертизе как необходимой характеристике современного фундаментального образования и как профессиональной составляющей культуры профессионала. Формирование навыков профессиональной самоэкспертизы сегодня, в условиях высокого уровня развития науки, которая в своих технических воплощениях порождает социальные риски, становится «страной ошибок и угроз» (У. Бек), оказывается особенно актуальной проблемой. Самоэкспертиза профессиональной деятельности заставляет внести в нее ценностный, гуманитарный аспект.

5. Фундаментальное образование необходимо предполагает философскую грамотность. Философия – это и есть критика разума, который способен искать истину в ее переживании, в гуманитарном эмпатийном сопровождении. Можно было бы искать и находить еще множество характеристик в ответ на вопрос о конкретном содержании фундаментальности

современного образования. Важно, однако, найти его общее основание, которое было бы релевантным современности. Уже из перечисленных характеристик оно вытекает как обосновывающее все прочие: все они содержат гуманитарную направленность, все антропологически ориентированы. Современное фундаментальное образование осуществляется в гуманитарной парадигме.

И еще один практический вывод: в традициях российского образования всегда была мысль об органическом единстве естественно-научной и гуманитарной составляющей образования. Фундаментальный смысл современного образования – это не только его эпистемологическая, но и антропологическая и аксиологическая направленность. Органическая связь нравственно-аксиологического, информационно-технологического, прагматико-деятельностного аспектов – это основное направление формирования фундаментальности содержания образования, гуманной педагогики и гуманитарной методологии образования. Именно этим объясняется актуальность философских и педагогических исследований, касающихся проблем индивидуализации, самоопределения, самонавигации, личностно-ориентированного образования, развивающего обучения и др. как тактических линий в общей стратегии образования – движению к гуманитарной парадигме.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Мид М.** Культура и преемственность // Культура и мир детства. Избранные произведения. М.: Наука, 1988. 429 с.
2. **Кэрролл Л.** Алиса в Зазеркалье. М.: Айрис-Пресс. 2007. 215 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19882718>; EDN: QTCLBF
3. **Платон.** Государство. М.: Русайнс, 2015. 324 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23534138>; EDN: TUZYDN
4. **Кант И.** Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Сочинения: в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. 743 с.
5. **Степин В. С.** Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различия // Постнеклассика: философия, наука, культура. СПб.: Миръ, 2009. С. 249–295. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25583946>; EDN: VNWETF
6. **Делез Ж.** Логика смысла: монография. М.: Академический проект, 2011. 472 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20061329>; EDN: QXABFT
7. **Гайденко П. П.** Научная рациональность и философский разум. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 528 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20241855>; EDN: RAYTSV
8. **Делез Ж.** Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения: монография. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 670 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20044659>; EDN: QWQOQF
9. **Guattari F.** The three ecologies. London: The athlone press, 2000. 174 p.
10. **Пригожин И., Стенгерс И.** Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой: монография. М.: Прогресс, 1986. 432 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17926293>; EDN: PCHHWB
11. **Шелер М.** Формы знания и образование // Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994.

-
- 12. **Плюснин Л. В., Петрова Г. И.** Экосистемная рациональность – философский дискурс мышления о современном мире и его будущем // Философская мысль. 2023. № 8. С. 27–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54395691>; EDN: WCMCIB
 - 13. **Ретюнских Л. Т.** Образование как Просвещение, или Как научить человека пользоваться собственным умом? // Философия образования. 2023. Т. 23, № 1. С. 111–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50465380>; EDN: VTPVNU
 - 14. **Бек У.** От индустриального общества к обществу риска // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 161–168.

REFERENCES

- 1. Mied M. Culture and continuity. *Culture and the world of childhood*. Selected works. Moscow: Nauka Publ., 1988, 429 p. (In Russian)
- 2. Carroll L. *Alice through the Looking Glass*. Moscow: Iris Press Publ., 2007, 215 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19882718>; EDN: QTCLBF (In Russian)
- 3. Plato. *State*. Moscow: Rusains Publ., 2015, 324 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23534138>; EDN: TUZYDN (In Russian)
- 4. Kant I. The answer to the question: what is Enlightenment? *Essays*: in 6 vols. Vol. 6. Moscow: Mysl Publ., 1966, 743 p. (In Russian)
- 5. Stepin V. S. Classics, non-classics, post-non-classics: criteria of distinction. *Postnonclassics: philosophy, science, culture*. St. Petersburg: Mir Publ., 2009, pp. 249–295. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25583946>; EDN: VNWETF (In Russian)
- 6. Deleuze J. *The logic of meaning*: a monograph. Moscow: Academ. project Publ., 2011, 472 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20061329>; EDN: QXABFT (In Russian)
- 7. Gaidenko P. P. *Scientific rationality and philosophical reason*. Moscow: Progress-Tradition Publ., 2003, 528 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20241855>; EDN: RAYTSV (In Russian)
- 8. Deleuze J. *Anti-Oedipus. Capitalism and schizophrenia*: a monograph. Yekaterinburg: U-Faktoriya Publ., 2007, 670 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20044659>; EDN: QWQOQF (In Russian)
- 9. Guattari F. *The three ecologies*. London: The Athlone Press Publ., 2000, 174 p.
- 10. Prigozhin I., Stengers I. *Order from chaos. A new dialogue between man and nature*: a monograph. Moscow: Progress Publ., 1986, 432 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17926293>; EDN: PCHHWB (In Russian)
- 11. Scheler M. Forms of knowledge and education. *Selected works*. Moscow: Gnosis Publ., 1994. (In Russian)
- 12. Plyusnin L. V., Petrova G. I. Ecosystem rationality – philosophical discourse of thinking about the modern world and its future. *Philosophical Thought*, 2023, no. 8, pp. 27–40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54395691>; EDN: WCMCIB (In Russian)
- 13. Retyunskikh L. T. Education as Enlightenment, or How to teach a person to use his own mind? *Philosophy of Education*, 2023, vol. 23, no. 1, pp. 111–134. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50465380>; EDN: VTPVNU (In Russian)
- 14. Beck U. From an industrial society to a risk society. *THESIS*, 1994, Issue 5, pp. 161–168. (In Russian)

Информация об авторе

Г. И. Петрова, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры онтологии, теории познания и социальной философии, Национальный исследовательский Томский государственный университет (634050, Томск, пр-т Ленина, 36).

Information about the author

Galina I. Petrova, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Ontology, Theory of Knowledge and Social Philosophy, National Research Tomsk, State University (634050, Tomsk, Lenin, 36).

Поступила: 27.05.2024

Received: May 27, 2024

Одобрена после рецензирования: 11.06.2024

Approved after review: June 11, 2024

Принята к публикации: 17.06.2024

Accepted for publication: June 17, 2024