

– Специальная профессиональная компетентность – это владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

– Социальная профессиональная компетентность – это владение совместной (групповой) профессиональной деятельностью. Это возможность и способность сотрудничать с другими людьми, социальная ответственность.

– Личная профессиональная компетентность – это владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности.

– Индивидуальная профессиональная компетентность – это владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к самосохранению, умение организовать свой труд [3].

Помимо основной учебной деятельности студент вовлечен в самые разнообразные виды деятельности в период обучения; дополнительное обучение, волонтерская деятельность, активное участие в жизни университета и т. п. Такие виды деятельности, несомненно, оказывают влияние на становление будущего специалиста, а сегодня невозможно рассматривать только образовательную деятельность в качестве единственного фактора формирования профессиональной компетентности специалиста социальной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Мельвиль Ю. К., Зыкова А. Б.** Прагматическая философия человека // Проблемное поле антропологии. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://anthropology.rchgi.spb.ru/pragm.htm> 1 (дата обращения: 20.11.2010).
2. **Оганян К. М., Монько Ю. В.** Теория и практика социальной работы : учеб. пособие. – М., 2008. – 276 с.
3. **Татур Ю. Г.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21–26.
4. **Зимняя И.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
5. **Панова Е. А.** Service Learning программы совмещения процесса образования с общественно полезной деятельностью / Межрегиональный общественный благотворительный фонд. – Ростов н/Д, 2003. – 272 с.

Принята редакцией 15.01.2013

УДК 316 + 378

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ДВА ПРОЕКТА НАУКИ*

Н. Н. Власюк, Д. В. Евзрезов, Б. О. Майер (Новосибирск)

В статье анализируются особенности философии образования в различных философских традициях, связанных с двумя проектами науки и соответствующими им двумя типами рациональности. Различение типов рациональности, приведшее впоследствии к различению двух проектов науки, прослеживается еще от Аристотеля: софистский (по сути – метафизический) и диалектический типы рациональности. При этом различение двух

проектов (метафизического и диалектического) основывается на различии двух типов общества, а следовательно, и на различии социальных институтов в них.

Как следствие, исследования онтологического статуса, аксиологических и праксиологических аспектов образования как социального института базируются на онтологии того типа общества, которое образование воспроизводит. Онтологическая характеристика преобразования сферы образования в современной России заключается в противоречивом переходе от ранее существовавшего диалектического понимания образования к его трактовке как услуги, свойственной софистскому типу рациональности.

Сегодня образование в России на уровне рациональностей, заложенных в систему обучения и воспитания, представляет собой смешение софистской (метафизической) и диалектической рациональностей, частично сменяющих друг друга. Сходящийся колебательный процесс движения системы образования России в сторону метафизики и возможная полная потеря диалектических основ являются результатом вхождения страны в глобальный проект трансформации мира на основе, в первую очередь, глобализации информационных потоков (информационной глобализации).

Ключевые слова: проекты науки, типы рациональности, философия образования, развитие образования.

PHILOSOPHIES OF EDUCATION AND TWO PROJECTS OF SCIENCE

N. N. Vlasyuk, D. V. Evrezov, B. O. Mayer (Novosibirsk)

In the article there are analyzed the characteristics of the philosophy of education in various philosophical traditions associated with two projects of science and the corresponding two types of rationality. The distinction between the types of rationality, which later led to distinguishing of two science projects, can be traced to Aristotle. They are the sophistic (essentially metaphysical) type of rationality and the dialectical one. In this case, the distinction between two projects (the metaphysical and dialectical ones) is based on the distinction between the types of society, and, consequently, the distinction between the social institutions in them.

As a consequence, whether directly or indirectly, the research of the ontological status, axiological and praxeological dimensions of education as a social institution is based on the ontology of the kind of society that the education reproduces. The

* Работа выполнена в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. (мероприятие 1.2.1, Гуманитарные науки. Соглашение 14.В37.21.0985).

© Власюк Н. Н., Еврезов Д. В., Майер Б. О., 2013

Власюк Наталья Николаевна – кандидат философских наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: nnvlasuk@ngs.ru

Еврезов Денис Валерьевич – аспирант кафедры философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: etracker@gmail.com

Майер Борис Олегович – доктор философских наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО МГИМО (У), проректор по научной работе, Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: maierbo@gmail.com

ontological characteristic of the transformation of education in the contemporary Russia is related to the controversial transition from the former dialectical understanding of education to its interpretation as a service, which is connected with the sophistic type of rationality.

Modern education in Russia at the level of rationalities, which are put into the system of education and training, is a mixed sophistic (metaphysical) and dialectical rationality, partially replacing each other. Convergent oscillatory motion of the education system in Russia towards metaphysics and the possible total loss of dialectical framework are the result of the country's entering the global project of the world transformation based primarily on the globalization of information flows (the informational globalization).

Key words: *projects of science, types of rationality, philosophy of education, development of education.*

Введение

Современные изменения человеческого общества характеризуется существенным преобразованием общественных отношений, в первую очередь, благодаря изменениям в обработке, передаче и хранении информации. Эти преобразования выражаются в особенностях социального взаимодействия и приобретении социумом нового качества, основанного на высокой степени связанности. Информационная революция приводит к изменению общественного производства, социальной, экономической и политической жизни общества, всех сфер деятельности человека, росту потребностей индивидов в информации, знаниях и созданию новых средств и способов удовлетворения этих потребностей. Кроме того, изменения затрагивают массовую культуру, систему образования, сферу политических отношений, расширяют кругозор индивидов и социальных групп. Как подчеркивает академик В. С. Степин, «некоторые философы и футурологи сравнивают современные процессы с изменениями, которые пережило человечество при переходе от каменного к железному веку. Эта точка зрения имеет глубокие основания, если учесть, что решения глобальных проблем предполагают коренную трансформацию ранее принятых стратегий человеческой жизнедеятельности» [1].

Происходящие изменения не обходят стороной и систему образования, в первую очередь, отечественного, поскольку образование является главным социальным институтом воспроизводства от поколения к поколению таких основ существования общества, как мировоззрение, ценности, картина мира, общекультурные и профессиональные знания, неявные знания о природном и социальном мире, поведенческие паттерны и т. п. Иными словами, образование является основанием для существования и развития общества. Образование выступает одновременно и результатом, и «инструментом» происходящих социальных изменений.

Переходное состояние российского образования приводит к тому, что стереотипы образовательной деятельности подвергаются переосмыслению в изменившихся социально-экономических, общественно-политических условиях и глобально-информационных условиях. Острота проблем образования и воспитания молодежи связана во многом с бесконтрольностью потоков информации в условиях глобализации, а также ориентацией в этих условиях управленцев сферы образования на «англо-саксонскую»

модель образовательной системы, способы и приоритеты образовательной деятельности.

«Человечеству, столкнувшемуся в конце XX в. с новыми проблемами выживания, осталось немного времени на размышление. Оно не может продолжать свое развитие на прежних путях, заложенных... техногенной цивилизацией, и образованию отводится ведущая роль в этом процессе. Исследование проблем образования с точки зрения социально-философского подхода позволит не только установить уже существующие связи, но и активно участвовать в поиске ориентации будущего» [2, с. 3].

В этих условиях возрастают требования к изучению методологических и общепедagogических оснований современного образования, особенно отечественного, поскольку Россия как евразийская держава, как место пересечения проблем «западной» и «восточной» цивилизаций является средоточием внеэкономических возможностей наступающего будущего. В исследовании современных проблем отечественного образования на методологическом уровне ведущая роль принадлежит философии образования как разделу социальной философии, основная проблематика которой сосредоточена на изучении системы образования в качестве социального, культурного, исторического и других институтов, где выработана специфическая методология для такого рода анализа.

«В философии образования важную роль играют понимание и объяснение тех первопринципов, на которые опирается образовательный процесс, понимание смысла образования, вопросов его взаимодействия в глобальном и региональном контекстах» [3, с. 39]. При этом «философию образования справедливо рассматривать как раздел социальной философии, ставящей и решающей философские проблемы в сфере образования как одной из важнейших сторон бытия» [4, с. 43]. Философия образования, рассматривая образование в целом, решает различные фундаментальные и прикладные, общие и частные проблемы, поскольку она одновременно является и рефлексией, и системой обобщенных взглядов на образование. В комплексе все эти идеи и аспекты философии образования составляют отправную точку для анализа развития образования на методологическом уровне, для обоснования онтологического понимания качества образования [5], в том числе в контексте трансформации современного общества в условиях информационной глобализации и др.

В философии образования четко прослеживаются два направления, связанных с англо-американской и континентальной философскими традициями. Действительно, позиционирование философии образования в качестве самостоятельного научного направления началось в США в XX в., где в 1940-х гг. было создано общество, поставившее своей целью исследование философских проблем образования. При этом, как оформившееся научное направление, англо-американская традиция философии образования сложилась не ранее 1960-х гг.: «в 60-х гг. XX в. возникла англо-американская традиция философии образования. Английская аналитическая школа начинается с появления работы Р. Петерса «Философия образования» (1973); в этом труде автор предложил критерии образовательной деятельности (оценки ценностей в образовании; осознания и метода обучения и воспитания; места действий индивида в целостной модели жизни). Параллельно шло развитие аналитической традиции философии образования,

проводился детальный анализ значений образовательных терминов и понятий (работы И. Шеффлера, У. Солтиса, Дж. Лангфорда и др.)» [6, с. 12].

Вместе с тем говорить об оформлении философии образования в самостоятельное научное направление в отечественной традиции можно только «с 1990-х гг, с момента появления монографических работ Б. С. Гершунского, В. Н. Гончарова, Э. Н. Гусинского, У. Асановой, Ф. Т. Михайлова, Г. И. Петровой, В. Г. Торосяна, Ю. И. Турчаниновой, В. Н. Филиппова и др. До этого в философии, теории педагогики, психологии лишь зрели определенные предпосылки к оформлению данного направления» [6, с. 14].

Таким образом, говоря о философии образования как основе исследования общесоциальных проблем сферы образования в современном мире, необходимо четко понимать, в рамках какой философской традиции проводится анализ, какая методология используется – диалектическая или метафизическая. Тем более что современная западная наука об обществе, – как писал А. Фурсов, – «триада экономика – социология – политическая наука, отражающая реалии уходящего мира, и не способна объяснить и адекватно описать нынешний переломный мир. Стоит отметить, что нейтрального знания нет, что нынешняя наука об обществе, как СМИ, кино и т. д., отражает интересы корпоратократии. И так обстоит во всем мире и во всех сферах – от власти до науки» [7, с. 303]. Следовательно, философия образования как методология концептуализации сферы образования не может состояться вне определенной философской и научной традиции, вне определенных нормативов научности проводимого исследования и т.п.

О проектах науки

Чтобы рассмотреть особенности философии образования в различных философских традициях, остановимся на понимании двух проектов науки и соответствующих им двух типов научной рациональности. В настоящее время четкое понимание различения двух проектов науки принадлежит научной школе Н. М. Чуринова, которая выделяет следующие проекты науки: софистский (по сути, метафизический) и диалектический. Н. М. Чуринов полагает: «Метафизический, софистский проект науки раскрывает мир как Универсум, т. е. как сумму частей, в которой для человека различимы их (частей) потребительские свойства, их способность удовлетворять какие-либо потребности человека. При этом процесс потребления мыслится как процесс реализации эгоистических притязаний, своенравия, амбициозных замыслов. Будучи потребителем, человеческий мир предстает как машина – машина произвола. Человек стремится получить такое знание, которое позволяло бы ему быть независимым от действий объективных законов природы и общества, от необходимости их познания, и позволяло бы ему, пренебрегая всеобщей связью явлений, в соответствии со своими потребностями, так сказать, покорять природу и общество, преобразовывать мир.

Диалектический проект науки раскрывает мир как Космос, как определенную совокупность совершенств, в которую общество обязано встраиваться. Общество должно учиться тому, чтобы сочетать исполнение социальных норм и нормотворчество с объективными законами природы и общества, соотносить свои устремления с этими законами.

состоит в том, чтобы познать качества и меры возможностей и действительной практики преобразований» [8, с. 71].

В соответствии с диалектическим проектом в мире реализуются объективные законы, действующие независимо от сознания человека. Например, это законы развития, динамические законы, статистические законы и т. д. Наука, согласно данной модели мира, открывает законы, разрабатывает методологии, познающие эти законы. Метафизический проект пренебрегает всеобщей связью явлений. Такая модель мира раскрывает его как совокупность ценностей. Для человека природа и общество представляют собой «предмет», содержание которого вне потребительского к нему отношения познавать нет необходимости. При этом главная задача познания заключается в том, чтобы раскрыть содержание мира в значении, которое существенно только для реализации каких-либо потребностей.

Каждый из этих двух проектов науки подразумевает собственную модель мира. Это модель Универсума и модель Космоса. Указанные модели предполагают определенные качества мира, на раскрытии которых сосредоточивается познавательная активность человека. Для каждой из двух моделей мира существует собственный комплекс познавательных средств.

Диалектический проект науки требует от общества встраиваться в мир, который является частью Космоса. Это встраивание должно соответствовать определенным законам «совершенства» или объективным научным законам. Общество должно учиться навыкам сочетания социальных норм и нормотворчества с объективными законами природы и общества. В диалектическом проекте исследуется, как человек должен руководствоваться законами природы и общества в ходе своей практической деятельности. Всеобщая связь явлений гармонизирует космос, оптимизирует и уравновешивает знания о нем, оптимизирует содержание этих знаний. Причем теоретизирование выступает как отражение мира.

В противоположность этому, в метафизическом проекте науки мир предстает как сумма частей, в которой для человека различимы их потребительские свойства и способность удовлетворять какие-либо его потребности. Процесс потребления является процессом реализации эгоистических притязаний и замыслов. «Согласно метафизическому проекту науки, любая произвольно сформулированная теория репрезентирует ту или иную сторону мира (особенно это касается общества). И исследователь должен доказать, что эта теория является ценностью (метафизический метод, ценностный исследовательский подход), обладает гносеологической модальностью. Так оказывается, что процесс познания в данном случае состоит из двух основных частей: сочинение теории и приписывание ее природе. Таким образом, сочиняя теорию, субъект познания создает трансцендентальную реальность, удваивает мир, и его теория предстает как репрезентация мира. Он убежден в том, что в силу непротиворечивости теории, в силу ее аксиоматической, логической и категориальной достоверности теория верна» [8, с. 71].

О типах рациональности

Различение типов рациональности, приведшее впоследствии к различению двух проектов науки, началось еще во времена Аристотеля: «Арис-

тотель застал такое положение в философствовании, когда нужно было подняться до уровня различения двух типов теоретизирования и выявления для каждого из них фундаментальных оснований. С одной стороны, перед ним представляли фантазмы, т. е. теоретические химеры софистов, нечто мыслимое без соотнесения с внешним миром, изобретенное... С другой стороны, существовало убеждение в необходимости и возможности познания законов естества природы и общества и деятельном совершенстве следования этим законам» [8, с. 27].

Следуя за Аристотелем, можно выделить метафизический (софистский) тип рациональности и диалектический. «Каждый из данных типов рациональностей предполагает собственную модель мира. По-видимому, фундаментальным результатом в процессе формирования актуальных стандартов рациональности была разработка общезначимых моделей мира, которые показывают, в каких качествах необходимо познавать, преобразовывать мир и понимать его» [8, с. 97]. Это привело впоследствии к развитию двух различных проектов науки – метафизического (софистского) и диалектического.

Н. М. Чуринов выделил основные типы рациональности: «Исходным пунктом в изучении основных типов научной рациональности для нас является классификация, учитывающая особенности двух типов общества: индивидуалистического и коллективистского. При этом под рациональностью мы будем понимать единство стандартов, эталонов, норм поведения, принципов деятельности, правил и ценностных установок, общезначимых для членов данного социума и транслируемых от поколения к поколению, зафиксированных в языке социума и осуществляющих функцию адаптации в социоприродной среде обитания» [8, с. 96].

В каждом типе рациональности выделяется ряд стандартов. «Метафизическому проекту науки соответствуют такие стандарты рациональности, как плюрализм, полилогизм, фаллибилизм и т. п. В контексте этих стандартов вполне приемлемо многообразие теоретических версий... многообразие технологических ухищрений, ... инновационных тонкостей, усиливающих процесс потребления знания, повышающих его (процесса потребления) эффективность. Диалектическому же проекту науки свойственны диалектическая логика, следование объективным законам, так называемая естествоповелительность и т. д., укрепляющие единство воспитания и обучения» [8, с. 225].

Следует указать, что различение софистского (метафизического) и диалектического проектов науки и соответствующих им типов рациональности [8] задает некое альтернативное, можно сказать, ортогональное представление широко известному описанию этапов становления науки (классическому, неклассическому, постнеклассическому и соответствующих типов рациональности [1]). При этом целью настоящей работы не является сравнительный анализ или соотнесение указанных двух подходов к различению проектов науки и типов рациональности. Отметим только, что и в метафизическом, и в диалектическом проектах можно выделить этапы классики, неклассики и постнеклассики, точно так же и в последовательности классического, неклассического и постнеклассического этапов можно выделить метафизические и диалектические составляющие.

Однако применительно к философии образования в анализе мы будем исходить исключительно из соотнесения софистского (метафизического)

и диалектического проектов науки, а также соответствующих им типов рациональности. Действительно, в исследовании вопросов образования как социального института и как процесса и результата воспроизводства от поколения к поколению человеческой социальности оценка его онтологического статуса, аксиологических и праксиологических аспектов базируется в первую очередь на онтологии того типа общества, которое образование воспроизводит. При этом, как указывалось выше, различие именно двух проектов (метафизического и диалектического) основывается на различии двух типов общества, а следовательно, и на различии социальных институтов в них. «Существуют две развитые системы философского теоретизирования: диалектическая (философия совершенства), направленная, в частности, на совершенствование общественных отношений (отношений между людьми, отношений между природой и обществом); метафизическая (философия свободы), направленная на достижение свободы в делах по удовлетворению потребностей, на реализацию эгоистических устремлений, в том числе и за счет природы или за счет общества» [8, с. 6].

Философия образования в двух проектах науки

Стандарты теоретизирования философии образования определяют специфику науки об образовании в контексте того или иного типа общества. Это позволяет сфокусировать образовательный потенциал общества на постановке и решении важнейших теоретических и практических задач общества. «Наука об образовании оказывается перед необходимостью встраиваться в существующую систему норм права, обеспечивающую свободу в вопросах выбора морали, выбора религии, выбора идеологии и т. п. В отечественной же философии с древних времен был реализован иной комплекс стандартов естественности: добродетель, гармония социальных норм (в том числе норм права) и социальных институтов, обеспечивающих их реализацию. В этом отношении наука об образовании, руководствуясь стандартом о единстве воспитания и обучения, должна способствовать введению молодых людей в действующую систему социальных норм и социальных институтов» [8, с. 225].

Итак, философия образования существует в двух проектах науки, методологически в виде двух типов рациональности. Последние онтологически связаны с двумя типами социальности: социальность коллективистского общества и социальность индивидуалистического общества. Каждая социальность выдвигает свой стандарт для философов и педагогов, согласно которому они должны социализировать молодежь. Коллективистский стандарт соответствует диалектическому проекту науки. Индивидуалистический стандарт социальности соответствует метафизическому проекту науки. Для стандартов социального прогресса индивидуалистического общества характерны: рост, возвышение и удовлетворение потребностей. Стандартам социального прогресса коллективистского общества присущи совершенствование общественных отношений в соответствии с моральным императивом Канта.

Как отмечает Н. М. Чуринов, понятие «образование», «во-первых, позволяет раскрывать процесс образования в контексте различных систем

теоретизирования. Во-вторых, оно предстает как характеристика определенной целенаправленной деятельности, минимизирующей стихийность: человек, будучи включенным в общественную жизнь, в процесс повседневной жизни, с тектологической точки зрения, желая того или нет, и воспитывается, и обучается чему-либо. И здесь оказываются взаимосвязанными, взаимно предполагающими и взаимно исключаящими друг друга два процесса – воспитания и обучения. Однако единство двух данных процессов может быть названо образованием только тогда, когда они предстают как временные ряды, каждый из которых по отношению к другому выступает как антиэнтропийный процесс, когда обучение воспитывает, а воспитание – обучает» [8, с. 225].

В теории и истории образования сформировались и получили теоретическую законченность две основные концепции образования: 1) платоновско-аристотелевская концепция, согласно которой образовательный процесс мыслится как способ социализации народных масс и социализации и образования молодежи; 2) софистская концепция, согласно которой образовательный процесс предстает как процесс передачи знания ученикам и потребления знания учениками.

В разных проектах науки (диалектическом и метафизическом) онтологическая специфика образования понимается по-разному, как и пути решения глобальных проблем современного общества. Онтологическая специфика системы образования, опирающаяся на метафизическую методологию, направлена на развитие свобод, свободного индивида, воспроизводство общественных отношений, основанных на индивидуализме, либеральном фундаментализме и тотальной технологизации. В то время как система образования в рамках диалектического проекта науки направлена на совершенствование общественных отношений и каждого человека, на гуманизацию всех сторон жизни общества, включая техносферу.

Необходимо, кроме того, различать понимание образования в рамках двух отмеченных выше типов рациональности (метафизической и диалектической). Действительно, понимание образования как рыночной услуги принадлежит эпистемологической области метафизического проекта науки, поскольку само понятие «услуга» есть продукт софистского (по сути метафизического) типа рациональности в контексте либерально-рыночного отношения к жизнедеятельности общества. Услуга с необходимостью предполагает: наличие товарно-денежных отношений, аксиологически ориентированных на извлечение максимума прибыли; наличие «невидимой руки рынка», определяющей потоки труда и капитала, чаще всего, в противоречие с объективными потребностями развития и сохранения общества; присутствие на рынке продавца и потребителя, которому услугу необходимо навязать, иначе на рынке не удержишься; наконец, тотальное преобладание в обществе «духа чистогана» как императива организации жизни общества.

В отличие от этого, в диалектическом типе рациональности возможно понимание образования не как услуги, а как одной из важнейших подсистем общества, обеспечивающих воспроизведение социальности от поколения к поколению в интересах развития всего общества на основе духовно-культурных приоритетов; только на таком пути и возможно движение к совершенству общественных отношений. Таким образом, можно и необ-

ходимо говорить о двух проектах образования: софистском (по сути метафизическом) и диалектическом. Непонимание (или не желание понять) необходимости различения двух типов общества (основанного на фундаменталистском либерально-рыночном софистском проекте и диалектическом проекте совершенства), стремление любой ценой и как можно быстрее войти в глобальный мир свидетельствуют либо о глубоком методологическом недопонимании логики современных мировых процессов, либо о сознательном стремлении пренебречь интересами современного российского общества.

Анализируя современные работы отечественных авторов по проблемам образования, выполняемые, в первую очередь, в рамках исследовательской программы философии образования, нетрудно понять, что основная онтологическая характеристика преобразования сферы образования в России отличается сегодня противоречивостью, если можно так сказать, «непоследовательной» последовательностью перехода от ранее существовавшего диалектического понимания образования к его базовой трактовке как услуги, свойственной софистскому типу рациональности.

Противоречивая «непоследовательная» последовательность заключается главным образом в том, что и модернизация в целом, и реформы российского образования реализуются в виде чередующихся волн. Так декан философского факультета МГУ им. М. В. Ломоносова В. В. Миронов отмечает «С одной стороны, это “радикальный либерализм”, защищающий права и свободы человека как основополагающие ценности современного общества». Причем такая «либеральная» модель может навязываться очень жестко, в том числе, как это ни парадоксально, значительно ограничивая свободный выбор людей в той или иной стране.

«С другой стороны, консервативное крыло, сопротивляющееся по тем или иным причинам реформам и выступающее с позиции не менее радикального “государственного патернализма”», который якобы покровительствует “маленькому человеку”, однако пренебрегает экономическими и политическими правами и свободами граждан и не позволяет вызреть гражданскому обществу в целом.

В результате процесс модернизации не идет по пути выстраивания компромиссного пространства проведения реформ, а наблюдается «устойчивое чередование реформаторских и контрреформаторских волн в развитии российского общества» [9]. Фактически, если базироваться на методологии различения двух проектов науки (софистского и диалектического), то становится ясной онтология данного колебательного процесса «реформ», которая заключается в колебательной нелинейной смене софистского и диалектического подходов к образованию и развитию общества.

Современное образование в России на уровне рациональностей, заложенных в систему обучения и воспитания, представляет собой смешение софистской (метафизической) и диалектической рациональностей, частично сменяющих друг друга (без понимания онтологии происходящего). Такого рода колебательный процесс движения системы образования России в сторону метафизики и полная потеря диалектических основ – результат вхождения страны в глобальный проект трансформации мира на основе, в первую очередь, глобализации информационных потоков (информационной глобализации). При этом, как нетрудно понять, в настоящее время

данный процесс сводится к полному утверждению софистского типа рациональности в сфере образования.

Заключение

Итак, существуют две тенденции в «реформировании» образования: развитие общества (и развитие образования) в рамках диалектического типа рациональности или общественная примитивизация (и примитивизация образования) в рамках софистского типа рациональности в угоду властно-экономической глобальной трансформации.

В этих условиях российскому обществу требуется «специализированное знание о путях развития России. Нам нужно знание о верхах и о низах современного мира, о криминальной, по сути, глобальной экономике, о формах манипуляции историческим процессом и о многом другом. Только после адекватного осмысления данных процессов может идти речь о действительно стратегическом планировании развития российского образования, которое может непротиворечиво состояться только в рамках одного из двух проектов науки. Если это будет диалектический проект, то будет сохранена историческая преемственность развития страны, если же победит софистский проект развития образования, то наша страна в недалеком будущем уже будет не Россия, а нечто другое.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Степин В. С.** Теоретическое знание. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philosophy.ru/library/stepin/01.html> (дата обращения: 17 мая 2013).
2. **Рубанцова Т. А.** Философско-методологические основания гуманизации образования : дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11. – Новосибирск, 2000.
3. **Панарин В. И.** Тенденции развития отечественного образования: социально-философский анализ : моногр. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008.
4. **Наливайко Н. В., Панарин В. И.** Теоретико-методологический анализ современной образовательной политики России : моногр. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2007.
5. **Майер Б. О., Наливайко Н. В.** Об онтологии качества образования в обществе знания // *Философия образования*. – 2008. – № 3 (24). – С. 4–18.
6. **Наливайко Н. В.** Философия образования: формирование концепции. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008.
7. **Фурсов А. И.** Мир, который мы покидаем, мир, в который мы вступаем, и мир между ними (Капитал(изм) и Модерн – схватка скелетов над пропастью?) // *De futuro, или История будущего*. – М. : Полит. класс ; АИРО-XXI, 2008. – С. 255–304.
8. **Чуринов Н. М.** Совершенство и свобода. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. – 738 с.
9. **Миронов В. В.** Размышления о реформе российского образования : доклад на Междунар. науч. конф. «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посв. 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ им. М. В. Ломоносова. – М. : Издатель Воробьев А. В., 2011. – 64 с.

Принята редакцией 15.01.2013