

## АКТУАЛИЗАЦИЯ ГУМАНИТАРНОЙ ПАРАДИГМЫ И ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ В США

**А.В. Сухоруких**

Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгород, Россия

e-mail: sukhorukikh.al@yandex.ru

**Аннотация.** На примере реформы системы образования в США во второй половине XX века в статье актуализируется роль философского знания в образовательной традиции и рассматривается принципиальное значение гуманитарной парадигмы в выстраивании долгосрочных образовательных стратегий, подчинённых национальным интересам государства.

Автор указывает на деструктивные тенденции в современной образовательной системе и, в частности, на прагматизацию философии образования, теряющей концептуальную преемственность онто-педагогических и этических традиций на фоне глобального социокультурного кризиса и кризиса фундаментального гуманитарного знания. В работе подчеркнута ключевая роль долгосрочной образовательной политики как одного из важнейших аспектов национальной безопасности. Показано, что важнейшим «плодами» эмерджентных гуманитарных инициатив в XX веке стали колоссальные достижения в области науки, просвещения и культуры, обусловившие базисную социокультурную трансформацию общества, её положительный «системный эффект», давшие значительный импульс дальнейшего государственного развития. Следовательно, экзистенция гуманитарного знания, его этико-аксиологический категориальный формат в образовательной политике сегодня также способны возродить социальный резерв, создать интенцию гражданской инициативы, расставить общенациональные приоритеты в области научных исследований, образовательной политики, культуры в целом.

**Ключевые слова:** образование, цивилизационное развитие, социокультурный кризис, «болонская система», США, ООН.

**Для цитирования:** Сухоруких, А.В. Актуализация гуманитарной парадигмы и философии образования на примере стратегий обучения в США // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2019. – № 1. – С. 79-84.

## THE ACTUALIZATION OF THE HUMANITARIAN PARADIGM AND PHILOSOPHY OF EDUCATION ON THE EXAMPLE OF LEARNING STRATEGIES IN THE USA

**A.V. Sukhorukh**

Belgorod State Institute of Art and Culture, Belgorod, Russia

e-mail: sukhorukikh.al@yandex.ru

**Abstract.** On the example of the education system reform in the USA in the second half of the XX century the article actualizes the role of philosophical knowledge in the educational tradition and considers the fundamental importance of the humanitarian paradigm in building long-term educational strategies subordinated to the national interests of the state.

The author points to the destructive trends in the modern educational system and, in particular, to the pragmatization of the philosophy of education, which loses the conceptual continuity of the onto-pedagogical and ethical traditions against the background of the global socio-cultural crisis and the crisis of fundamental humanitarian knowledge. The paper emphasizes the key role of long-term educational policy as one of the most important aspects of national security. It is shown that the most important “fruits” of emergent humanitarian initiatives in the twentieth century were enormous achievements in the field of science, education and culture, which led to the basic socio-cultural transformation of society, its positive “systemic effect”, which gave a significant impetus to further state development. Consequently, the existence of humanitarian knowledge, its ethical and axiological categorical format in educational policy, is also able to revive the social reserve, to create the intention of civil initiative, to set national priorities in the field of scientific research, educational policy, culture in General.

**Keywords:** education, civilizational development, socio-cultural crisis, “Bologna system”, USA, UN.

**Cite as:** Sukhorukh, A.V. (2019) [The actualization of the humanitarian paradigm and philosophy of education on the example of learning strategies in the USA]. *Intellekt. Innovatsi. Investitsii* [Intellect. Innovation. Investments.] Vol. 1, p. 79-84.

Пристальное внимание к проблемам образования и формирование долгосрочной парадигмы в образовательной политике всегда позиционировались важнейшими критериями систематизированного государственного мышления.

Более того, именно интегративно-целостное, концептуально продуманное образование в общенациональном масштабе неоднократно в истории становилось, зачастую парадоксально, тем единственным решающим фактором, который предоставлял тому или иному обществу совершить качественный скачок в социогенезе, обеспечив условие «эпохального» цивилизационного прорыва. Хрестоматийными примерами этому могут служить феномены европейского и американского Просвещения, уникальность советской педагогической системы XX века или же классический образец «немецкого учителя», создавшего «Германию Бисмарка».

В непростых реалиях XXI века образование больше не может рассматриваться лишь как исключительно педагогическая сфера: по меньшей мере, это сфера культурно-историческая, и она приобретает абсолютное стратегическое значение, гарантирующее не просто безопасность и значимость государства в мировом сообществе, но и онтологическую связь со всей целостностью национальной существования страны, её народа, её культуры.

Следуя общемировым тенденциям развития, испытывая существенные трансформации в цикле глобального социокультурного кризиса, фактически каждое государство современного мира не миновало также и кризиса фундаментального знания, прежде всего, знания гуманитарного. Ярче всего это проявилось в деструктивных тенденциях в системе образования и прагматизации философии образования, теряющей концептуальную преемственность онто-педагогических и этических традиций – залога культуросообразной доминанты развития и отдельной нации, и человечества в целом.

Ещё одним важнейшим аспектом национальной образовательной стратегии любого государства, а по факту и всей когнитивной модели современной цивилизации, является тот факт, что культурообразующая доминанта образования, и в частности, её гуманитарно-этический вектор, должны уравновесить процессы технотронной и информационной гиперболизации планетарного социума. И здесь категориальное значение «глубины познания», в корне отличающейся от информационной насыщенности, актуализирует вопрос об интеллектуальных ресурсах сознания человека и духовно-нравственных константах гуманистической культуры в целом.

В этой связи нелишне напомнить, что уникальная образовательная модель, советская педагогическая система, и прежде всего, её «высшая школа», оставила не только образец масштаба технологического и естественнонаучного гнозиса, но и эталон

человека-гуманиста, задававшего императивную высоту моральных и мировоззренческих принципов. Теоретический и методологический базисы научного исследования, как и общие этико-когнитивные просветительские принципы, в ней были также фундаментальны. Это означало, что даже специфика изучения данных, к примеру, сугубо технической или физической направленности, открывала, как «горизонт» смежного целеполагания, комплекс проблем гуманитарного профиля: вопросы социального прогнозирования, этики науки, социальных отношений, взаимодействия экономики, природы и общества, вопросов гуманитарно-педагогической сферы.

Вне всякого сомнения, именно всеобъемлющая экзистенция гуманитарного знания, его этико-аксиологический категориальный формат, возрождает социальный резерв, трансформирует общественное сознание, порождает интенцию гражданской инициативы, расставляет общенациональные приоритеты в области научных исследований, образовательной политики, культуры в целом. И, как правило, это соответствующий «ответ» на культурно-исторический «вызов» в категориях национальной безопасности.

Важнейшие векторы «недавних» по историческим меркам эмерджентных гуманитарных инициатив общеизвестны: их «плодами» стали колоссальные достижения в области науки, просвещения и культуры, обусловившие базисную социокультурную трансформацию общества, её положительный «системный эффект», и давшие значительный импульс дальнейшего государственного развития.

Речь идет о кардинальных изменениях американской внутренней политики в начале 60-х годов XX века, начало которым официально положила знаменитая речь президента Д.Ф.Кеннеди в Конгрессе, предельно ясно изложившего суть дела: или мы будем вынуждены учить русский, или необходимо начинать тотальную реформу системы образования в США. Американский истеблишмент понял, что США начинает отставать от СССР именно потому, что не учитывает приоритета социальной сферы «передовой модели социализма»: прежде всего, всеобщего бесплатного качественного образования и, как сопутствующее следствие, наличия высокой бытовой культуры – качественной бесплатной медицины и новаций в секторе жилищно-коммунальной инфраструктуры. В итоге, были вложены колоссальные средства и реформированы все уровни американской образовательной системы.

Принципиально важно, что к обсуждению стратегии государственной образовательной политики максимально подключилась общественность. Дискуссионные площадки были настолько плодотворны и широки, что политический дискурс, заданный масс-медиа, трансформировался в практику широ-

ких гражданских волеизъявлений на местах, стал важен каждой семье, думающей о будущем своих детей: «Стремительный поток научно-технических открытий в современном мире выдвинул настоятельное требование, чтобы Америка не осталась позади в области обучения и подготовки своей молодёжи. Некоторые называют это эффектом «спутника», порождённым реакцией на озабоченность общественности подвигом русских» [5, с. 64].

И хотя «ледяной тон» обострявшейся «холодной войны» и обязательная финансовая составляющая хроник сохранялись в заявлениях прессы тех лет, подкупает недвусмысленность определения угрозы национальной безопасности – не менее существенной, чем военная: «Мы обрекли наше образование на девальвацию как неустойчивую валюту. К выпускникам средних школ мы снизили требования настолько, что теперь их нельзя назвать достаточными даже для оканчивающих элементарные школы. Серьёзность вызова, брошенного нам Советским Союзом, состоит... в том, что он угрожает нам своей системой образования» [8, с. 43].

Наконец, важность и масштаб начинаний в образовательной политике были зафиксированы как общенациональная задача в Протоколах дебатов Конгресса. За кажущимся прагматизмом политического мышления по факту обнаруживается высокая социальная этика: «Перед нашей нацией не стоит более важной задачи, чем распространение и совершенствование возможностей образования для всего нашего народа. Образование это наиболее выгодное капиталовложение, которое может сделать общество, и одновременно самая богатая награда, которую оно может присудить. Сегодня более чем когда-либо в истории нам нужно развивать наиболее полно наши интеллектуальные ресурсы. Наша система образования не идёт в ногу с проблемами и нуждами нашего сложного технического общества», «неудовлетворительная сегодня, она станет ещё хуже завтра, если мы не предпримем действий, чтобы её усовершенствовать» [6, с. 1714].

Одним из важнейших итогов всех общенациональных инициатив в области американского просвещения XX века стала сформировавшаяся в 80-х годах в педагогике «высшей школы» США базовая социо-гуманитарная парадигма на основе философии культуры научного творчества – а это, в свою очередь, послужило фундаментом «элитарного образования для XXI века» на принципах национально-культурных приоритетов.

Необходимо подчеркнуть, что традиционно в американской образовательной стратегии педагогический и философский контенты находятся в неразрывной связи, в равной степени апеллируя константами прагматизма и экзистенциализма, провозглашая одной из ключевых целей «нравственную цель школы» [7, с. 71].

Ещё в первой половине XX века педагогика и в Америке, и в Европе естественным образом трактовалась как прикладная философия. Однако появление «в середине 40-х годов «Общества по философии образования в США», а после войны – и в европейских странах, выпуск в свет специализированных журналов по философии образования» и, наконец, «организация в 70-х годах специализированных кафедр по философии образования и системы подготовки аспирантов, национальные, региональные и международные конференции и конгрессы по философии образования, выделение специальных секций по философии образования внутри Международных философских конгрессов – всё это означало не только социальное признание необходимости объединения работы педагогов и философов, но и создание социальных и культурных условий для единых исследовательских программ...» [2, с. 12, 13, 24], которые и задали общий вектор всей обновляемой образовательной политике, синтезирующей достижения технологического сектора науки и её гуманитарной сферы.

Феномен синтеза теоретико-философского гнозиса и эмпирико-исследовательских обучающих практик обусловил появление в образовательной среде США анклавов высокой академической и креативной науки, изменивших в корне научно-педагогическую среду и повысивших на порядок социальную динамику американского общества. Впоследствии именно эти гуманитарные кластеры парадоксально детерминировали теоретический «прорыв» в области «высоких технологий» и «материализовали» феномены «виртуального мира», социального моделирования, широких когнитивных практик «конструирования будущего».

В 1987 году, в качестве своего рода теоретического обобщения разработок американской философии образования, в свет вышла резонансная работа профессора философии Чикагского университета А. Блума «Закат американской учёности», ставшая катализатором всех последующих позитивных процессов, связанных с преподаванием гуманитарного курса дисциплин в США в 1990-2000 годах. Монография резко повысила значимость гуманитарного знания, указав на его достойное место наравне с естественными и общественными науками. Другим, не менее значимым просветительским компонентом, автор работы называл приобретение знаний, непосредственно направленных на личностный рост человека, его этических знаний.

Наряду с этим А. Блум заявлял, что, прежде всего, «элитарные учебные заведения» обязаны ввести изучение фундаментальной философии в качестве ключевого компонента гуманитарного образования, актуализировав именно ценностный его аспект, передающий содержание знаний, накопленных всей западной цивилизацией. Констатировалось, что

«преподавание в высшей школе предметов обществоведческо-гуманитарного цикла – важнейший компонент формирования будущего интеллектуального потенциала нации. Мировоззренческие установки, получаемые в ходе изучения этих дисциплин, включают ориентацию американского студенчества в существующей системе, принципы взаимоотношения человека, общества и государства. Поэтому содержательная сторона этих предметов цикла, организация учебного процесса – предмет особого внимания» [3, с. 88, 94].

Отмечалось, что в классической гуманитарной парадигме философия в первую очередь центрировала и наполняла антропологическими и экзистенциальными смыслами любое образование. «Вечные вопросы» философского знания рассматривались животрепещущими проблемами современности, постижение которых необходимо просвещённому человеку. Именно философия называлась «аргументированным поиском фундаментальных истин, исследованием ключевых посылок, лежащих в основе нашего мышления» [12, с. 110]: она учила стратегическому целеполаганию, независимому мышлению, глобальному взгляду на динамику мировых процессов, пониманию универсальности подбора «микро»- и «макро» систем, синергетическому принципу и, наконец, широчайшей моральной ответственности, то есть всему тому, что на конференции ООН 1992 года («Повестка дня на XXI век») было названо важнейшими условиями преодоления факторов «общества риска» и залогом «устойчивого» цивилизационного развития.

Итак, на рубеже XXI века в образовательной политике США произошли значительные изменения и, к удивлению многих, на фоне манифестации постулатов «информационного общества» и приоритетов дистанционного обучения, доминирующее значение приобрёл гуманитарный акцент классического академического просвещения, а также философии как интегрирующего знания, выходящего на уровень концепции национальной безопасности.

То есть, как раз в годы активной трансформации базовых педагогических установок мировой образовательной модели, заданной трендом «болонской системы», именно в США подчёркивается значимость гуманитарного знания как одного из ключевых культурогенных факторов, и в частности, отмечается, что «гуманитарное образование – это отнюдь не ряд академических дисциплин и традиционных сентенций, а определённый образ мышления, условие развития человеческого таланта» [10, с. 5].

Таким образом, в рамках «гуманитарной повестки» элитарность учебного процесса эволюционировала до масштаба этико-социальной и гностико-педагогической парадигмы, манифестирующей «культ учёбы», культуру знания и умения мыслить

как престижнейший социальный стандарт и важнейшее, первостепенное условие высокого социального статуса и достатка.

К слову, европейский образовательный стандарт, демонстрирующий приверженность «болонской» интерактивной модели, также в той или иной степени коррелирует смыслы и содержание учебного процесса с антропологическими презумпциями классического просвещения. И в этом случае критерий «элитарности» образования не сфокусирован лишь на интеллектуальности, раскрывая целый спектр эмоционально-когнитивных возможностей человека, а гуманитарный аспект знания очень часто возвышается до гуманистического. Такую ситуацию иллюстрирует пример создания технического института в Португалии, поначалу лишённого «гуманитарной составляющей». Её вскоре вернули, отдав гуманитарному профилю более 50% нагрузки, на вопрос «почему?» ответив, что студенты «просто перестали быть людьми» [1, с. 39].

В этой связи, очевидно, что столь кардинальный, отно-антропологический по своей сути, выбор за гуманистический вектор образования и обязательный гуманитарный цикл при составлении учебных программ, не должен быть манифестирован «одиноким» идеологическим заявлением, но представлен аргументированной позицией научного и педагогического сообщества, озабоченного долгосрочной и проблемной стратегией философии образования и философии культуры.

Действительно, как свидетельствуют разработки глобальной образовательной стратегии США начатой в 80-90 годы XX века и нацеленной на весь XXI век, именно «философская проблематика здесь центральная, и с ней нельзя не считаться» в контексте становления фундаментального национально-культурного мировоззрения человека и гражданина, воспитания уникальности его культурной идентичности в поликультурной среде: этнической или социальной. Причём, в этом ключевом тезисе ещё нет апологетики «мультикультурализма», напротив, «красной чертой» проходит конвергентность гуманизма: «Никакое общество не будет процветать, если его граждане отрицают возможности общей культуры, которая объединяет всех, несмотря на различия в происхождении, образовании и мировоззрении». Вместе с тем, «никакое общество не может рассматривать себя как самостоятельное, если оно не считает свою собственную культуру в некотором смысле уникальной» [11, с. 81].

Центральным принципом диалога культур, в том числе и в русле образовательной политики, был определён не просто антропологический принцип, но и его теологические предпосылки, что чрезвычайно расширяло гностические проекции в разных сферах наук и привносило мощный этический, гуманитарно-гуманистический базис субъективиза-



ции индивидуального познания и дальнейшей его интеллектуальной и общекультурной экстерииоризации. Причём, речь шла не об информации, манипулирующей предпочтениями невежд, но именно о феномене знания, подчёркивалась его редкость и ценность. В частности, справедливо утверждалось, что именно «общественно-гуманитарные науки стремятся углубить наше проникновение в сущность многосторонней реальности человеческого существования. Они раздвигают возможности наших культурных горизонтов и обогащают наше самопознание как личностей, существующих в обществе и в истории. Эти дисциплины способствуют большему пониманию человеческой природы и её теологическому... восприятию, они имеют тенденцию отражать индивидуальные особенности человека, его оригинальность, стиль, творчество» [4, с. 127-129].

И, наконец, подчеркивалось, что комплексный философский подход к гуманитаризации образования не просто заостряет проблематику в непосредственно социальной плоскости – он предоставляет фундаментальный мировоззренческий ориентир для стратификационно целостного общества, выстраивая его единый социокультурный континуум:

«гуманитарные науки – не просто форпост в борьбе с неграмотностью и ограниченностью сознания, это подчас едва ли не единственный интеллектуальный ресурс для реального, не конъюнктурного объединения государства и культуры, различных слоёв общества, зачастую даже не имеющих представления о своём прошлом или же утративших надежду на перспективу будущего развития» [9, с. 29].

Итак, мы видим, как философско-образовательная парадигма может объективно расширить методологический и обогатить ценностный формат гуманитарного знания, сформировать системообразующие социокультурные принципы, способные противостоять современному «информационному хаосу», что в свою очередь детерминировано повесткой национальной безопасности каждой страны. Являясь значимым фактором интеграции гуманитарных, естественных и социальных наук, неся необходимый антропологический ресурс знания, философия в контексте образовательной традиции становится фундаментальным ориентиром, концептуализирующим политическую, экономическую деятельность, социальные проекты, обеспечивающим долгосрочность национальных инициатив и государственных стратегий.

### Литература

1. Лешкевич, Т.Г., Зубова, Д.А. Вселенная человека. Приглашаем к сотрудничеству / Т.Г. Лешкевич, Д.А. Зубова // Вестник РФО. – 2011. – № 1 (57). – С. 36-39.
2. Огурцов, А.П. Образы образования. Западная философия образования XX век / А.П. Огурцов. – Санкт-Петербург: РХГИ, 2004. – 520 с.
3. Пивнева, Л.Н. Высшая школа США: социально-политический аспект / Л.Н. Пивнева. – Харьков: ХГПУ, 1992. – 154 с.
4. Applying the Humanities / D. Callahan; A.L. Caplan; B. Jennings. – New York: Plenum, 1985. – 329 p.
5. Arnold, B.B. USA and Its Economic Future / B. B. Arnold. – New York: Macmillan, 1964. – 64p.
6. Congressional Record. – February 6, 1962. – Washington, DC. – 2335 p.
7. Dewey, J. Moral Principles in Education / J. Dewey. – New York: Philosophical Library, 1959. – 565 p.
8. Hyman G. R. The New York Herald Tribune. – August 22, 1960. – p. 43.
9. Lyman, R.W. The State of the Humanities / R.W. Lyman. – ACLS Newsletter. – New York, 1985. – Vol. 36, 1/2. – 83 p.
10. The Humanities in the University: strategies for the 1990's / Connor W.R., Trench R.S., Miller J.H. – et. Al. New York, 1988. – pp. 5-12.
11. Tonking, H., Edwards, J. The World in the Curriculum. Curricular strategies for the XX cent / H. Tonking, J. Edwards. – New York, 1981. – 282 p.
12. University of Southern Maine // Undergraduate Catalog. – 1987-88. Op.cit. – p. 110.

### References

1. Leshkevich, T.G., Zubova D.A. (2011) [The universe of the man. Weinvitetocooperation]. *Vestnik Rossiyskogo filosofskogo obshchestva* [Bulletin of the Russian philosophical society]. Vol. 1(57), pp. 36-39. (In Russ.)
2. Ogursov, A.P. (2014) *Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniyaXX vek* [Images of education. Westernphilosophy of education. XX century]. St. Petersburg: Publishing House «RHGI», 520 p. (In Russ.)
3. Pivneva, L.N. (1992) *Vysshaya shkola SSHA: sotsial'no-politicheskiy aspekt* [USA high school: socio-political aspect]. Kharkov: Publishing House «HGPU», 154 p. (In Russ.)

4. Callahan; D., Caplan; A.L., Jennings, B. (1985) *Applying the Humanities*. New York: Plenum, 329 p. (In Engl.)
5. Arnold, B.B. (1964) *USA and Its Economic Future*. New York: Macmillan, 64p. (In Engl.)
6. *Congressional Record. February 6* (1962) Washington, DC, 2335, p. (In Engl.)
7. Dewey, J. (1959) *Moral Principles in Education*. New York: Philosophical Library, 565 p. (In Engl.)
8. Hyman, G.R. (1960) *The New York Herald Tribune* .August 22, p. 43. (In Engl.)
9. Lyman, R.W. (1985) *The State of the Humanities*. ACLS Newsletter. – New York, Vol.36, ½., 83p. (In Engl.)
10. Connor, W.R., Trench, R.S., Miller, J.H. (1988) *The Humanities in the University: strategies for the 1990s*. New York, pp. 5-12. (In Engl.)
11. Tonking, H., Edwards, J. (1981) *The World in the Curriculum*. Curricular strategies for the XX cent. New York, 282 p. (In Engl.)
12. *University of Southern Maine*. Undergraduate Catalog. 1987-88. Op.cit. – p. 110. (In Engl.)

**Информация об авторе:**

**Алексей Викторович Сухоруких** – кандидат философских наук, докторант кафедры философии, культурологии, науковедения, Белгородский государственный институт искусств и культуры, Белгород, Россия  
e-mail: sukhorukikh.al@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 26.12.2018; принята в печать 04.02.2019.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

**Information about the author:**

**Suhorukhih Alexey Viktorovich** – Candidate of Philosophical Sciences, Doctoral of the Department of Philosophy, Cultural studies, Science, Belgorod state Institute of arts and culture.

The paper was submitted: 26.12.2018.

Accepted for publication: 04.02.2019.

The author has read and approved the final manuscript.