

О.А.Михалина

## Латиноамериканская философия и образование в поисках аутентичности

Статья посвящена актуальным проблемам развития латиноамериканской философии и образовательной мысли. Автором анализируются взгляды С.Боливара, Х.Марти, Х.Васконселоса, Э.Дусселя, П.Фрейре и других. Латиноамериканские философы отстаивают самостоятельный путь развития. Поиск «аутентичности» осуществляется через интеркультурный диалог как двустороннюю коммуникацию, признающую факт существования «Другого». Эволюция латиноамериканской философии развивается от интеркультурности к транскультурации.

**Ключевые слова:** Латинская Америка, философия образования, «теология освобождения», постмодернизм, интеркультурность, транскультурация.

В последнее время ученым открывается целый пласт неизвестного знания о философии образования в других странах и континентах. Значительный интерес представляет философско-образовательная мысль Латинской Америки, что дает возможность восполнить пробел в исследованиях, глубже познать проблемы и специфику «незападных» философских культур.

Латинская Америка представляет собой цивилизацию «пограничного типа»<sup>1</sup>, «многовекторную»<sup>2</sup>, осложненную своей собственной неоднородностью (взаимодействие разнородных цивилизационных пластов — автохтонных

индейских культур и привнесенного европейского начала), в которой особенно остро стоит проблема сохранения культурной специфики и самобытности в условиях модернизации и глобализации. Противоречивые процессы межцивилизационного взаимодействия поставили на повестку дня латиноамериканского общества в целом и образования в частности проблемы переоценки ценностей, экзистенциальной ориентации человека (латиноамериканца) в современном мире, определили основания латиноамериканской рефлексии — проблему сущности «американского человека».

---

Оксана Александровна Михалина — кандидат философских наук, доцент кафедры связей с общественностью Новосибирского государственного педагогического университета (zaroza@mail.ru).

В отличие от цивилизаций, в которых индивидуальность часто заключена в рамки традиционного «группизма», коллективизма (Китай, Япония, Тропическая Африка) личность в Латинской Америке гораздо более автономна. Исследователи связывают эту черту с иберийским культурным наследием, создавшим специфический тип индивидуализма. В отличие от англосаксонского варианта — рационального и предприимчивого инициативного индивидуализма, иберийская личность опирается на *dignidad* (достоинство) — ценность неопределенную и иррациональную, но определяющую обособленность конкретного человека, его «самость». Х.Отрега-Гассет использует в этой связи понятие «партикуляризм», то есть такое умонастроение, «при котором мы верим, что нам не нужно обращать внимания на других». Такого рода партикуляризм означает размыкание индивидуального и общественного, оппозицию личностного и социального. ~~Исследователи~~ ~~используют~~ ~~понятие~~ ~~человека~~ ~~в~~ ~~его~~ ~~национальной~~ ~~и~~ ~~региональной~~ ~~специфике~~ — не только как «мексиканца» или «аргентинца», но и как «латиноамериканца», как модель «нового» человека, отличающегося от старой модели «европейца», — объединяет многих латиноамериканских мыслителей. Данные идеи определили и их философско-образовательные взгляды.

Философская мысль Латинской Америки сегодня представляет собой определенный конгломерат теорий и концепций, сложившихся, с одной стороны, под влиянием западноевропейских и североамериканских философских течений, с другой — на собственной региональной основе, сформировавшейся главным образом в XIX в. в латиноамериканской культуре. Латиноамериканские философы отстаивают самостоятельный путь развития, ориентированный на гуманистические идеалы, выдвигают идею множественности культурно-исторических типов цивилизаций (Х.Э.Родо, М.Гонсалес Прада, Х.Васконселос, Л.Сеа, Ф.Миро-Кесада и др.). Латиноамериканская философия

образования «находится в поисках своей аутентичности».

Представители *просветительского направления* С.Боливар, А.Бельо, Д.Ф.Сармьенто, Х.Марти, Х.Васконселос, С.Рамос и др. заложили основы образовательной и просветительской деятельности на континенте, определивших постановку духовного «суверенитета» латиноамериканской мысли. Многие из них занимали важные государственные посты в сфере образования, были педагогами. Наиболее видным представителем *просветительской философии* в Латинской Америке был венесуэльский государственный деятель, полководец и мыслитель Симон Боливар, который утверждал, что «народное образование составляет надежные принципы общего благополучия, прочную базу свободы народов»<sup>4</sup>. Он верил, что образование при содействии государства способствует повышению уровня социальной жизни освободившихся от колониальной зависимости стран, ускоряет процесс их экономического и социального развития, формирует нации «свободных людей». Величие и будущее страны, освободившейся от колониальных оков, зависит от уровня образованности населения. Видя в образовании динамичную силу, воздействующую на все стороны жизни общества, он отмечал, что «нации движутся к вершинам своего влияния в той мере, в какой им сопутствует образование. Они устремляются вперед, если вперед движется образование»<sup>5</sup>. С.Боливар воспринимал свой мир как некую *иную* по отношению к Западу цивилизацию, лишенную *целостности*, и пребывающую в состоянии *пограничности*, духовной раздробленности. «Мы как бы являем собой человечество в миниатюре, живем в особом мире... Мы ... изолированы или, лучше сказать, отстранены от мирового опыта», — писал С.Боливар<sup>6</sup>. Он сетует на отсутствие национальной идеи, которая придала бы полноту бытия соответствующей цивилизации.

Философ, поэт и публицист, национальный герой Кубы Хосе Марти, про-

должая идеи Боливара, поддерживавшего концепцию Латинской Америки как особого человеческого мира, отмечал: «Неудивительно, что в Америке самобытный человек не дал одержать над собою верх книге, завезенной из чужих стран. Простые люди с их самобытной жизнью победили книжников с их искусственным образованием. Туземец-метис победил чужестранца-креола. Борьба идет не между цивилизацией и варварством, а между ложной ученостью и самобытностью»<sup>7</sup>. «Вступая в жизнь, молодежь смотрит на мир сквозь очки, заимствованные у янки или французов...»<sup>8</sup>. Кубинский мыслитель Х.Марти считал, что человек является неразрывной частью вселенной, природы, живет и развивается по тем же законам, что и она. Поэтому гармоничное формирование и воспитание личности происходит лишь при и взаимодействии с природой, исходя из подлинной сущности человека. Он понимал, что каждый народ должен иметь свою систему образования, отражая в ней и общечеловеческие прогрессивные тенденции, и национальные особенности. Просветительская философия борьбы Х.Марти выражена в его словах: «Мыслить — значит служить человечеству». «Созидать — вот лозунг нового поколения»<sup>9</sup>. Правильно поставленное образование, определяемое интересами общества, служит источником его развития. Дать образование, утверждал Х.Марти, значит «разместить в каждом человеке все предшествующее общественное творчество, сделать каждого человека итогом вечно развивающегося мира, поднять его на научный уровень своей эпохи»<sup>10</sup>.

Сторонники развития самобытных форм образования ставили задачу созидания и качественно новой оценки латиноамериканской цивилизации, предлагая творческий подход как к собственному историческому наследию, так и к опыту других стран. Для них две Америки — США и Латинская Америка — совершенно различные человеческие миры, и они полагали, что Латинская Америка должна утвердить свою собст-

венную историческую индивидуальность. В этом смысле мексиканский философ С.Рамос считал, что духовное возрождение страны может быть достигнуто путем глубокой реформы системы образования на основе новой теории человека<sup>11</sup>.

Философия образования в Латинской Америке — это прежде всего философия человека. Латиноамериканские философы обращаются к человеку как «центру универсума», считая свою философию определенной педагогической системой, нацеленной на формирование у латиноамериканского человека исторического предназначения, своей миссии в истории. В рамках «*философии латиноамериканской сущности*» (мексиканцы Л.Сеа, А.Касо, С.Рамос, Х.Васконселос и др.) ей отводится воспитательная роль.

Выдвигая свою концепцию этнокультурной педагогики, Хосе Васконселос ставит две цели образования: ориентация сознания на культурный синтез и формирование морально «незаинтересованного» человека, т.е. формирование в человеке чистой морали. Мыслитель считал свою философию педагогической системой, нацеленной на формирование у латиноамериканского человека осознания своей миссии в истории. Когда человеку в процессе обучения «извне» навязываются чуждые ему идеалы, единственный способ изменить подобный подход и поднять уровень образования Х.Васконселос видит в «идентификации образования с философской системой»<sup>12</sup>, приспособлении процесса обучения к тому мировоззрению, которое эта система предлагает. Будучи основателем мексиканского философского общества, Х.Васконселос как никто другой из просветителей Латинской Америки был связан с образованием, являясь директором школы, ректором Национального университета, министром просвещения, директором национальной библиотеки. Он понимал и пытался решить грандиозную задачу по формированию «новой души» мексиканца, исходя из национальных особенностей страны, добиться «умствен-

ного освобождения», а, следовательно, изменить философию образования. В рамках философии «мексиканской сущности» А.Касо были поставлены проблемы «нового гуманизма», призванного сформировать человека в условиях капитализма, сохранив при этом целостность вопреки угрозе отчуждения<sup>13</sup>.

Представителями «философии латиноамериканской сущности» акцентируется внимание на особенностях национальной мысли, вопросах «аутентичности» и этнической идентичности, в их работах звучит тезис об «индейском Ренессансе» как о возрождении «автохтонного способа быть и мыслить»<sup>14</sup>. Любое инокультурное заимствование, оказываясь вовлеченным в латиноамериканский контекст, перестает быть тождественным самому себе, преломляясь сквозь призму «инаковости». По словам известного мексиканского философа Леопольдо Сеа, «абстрактному» универсализму европейской философии противостоит «конкретный» универсализм философии латиноамериканской<sup>15</sup>. Незавершенность процесса культурного синтеза в Латинской Америке, с одной стороны, означает, что формирующееся целое никогда не равно самому себе и, следовательно, не может быть загнано в прокрустово ложе какой-либо статичной логической схемы. С другой — объясняет сложность внутреннего мира латиноамериканцев, сочетание множества разнородных элементов в их культуре<sup>16</sup>.

Следующее направление — «*философия освобождения*» — стало заметным явлением в культурной жизни континента в 1970-е годы и достигло, по словам уругвайского философа Артуро Ардао, определенного уровня не просто «философии в Латинской Америке, но латиноамериканской философии»<sup>17</sup>. Представителями «философии освобождения» являются: Л.Сеа и А.Вильегас (Мексика), Э.Дуссель и А.Роиг (Аргентина), А.Ардао (Уругвай), Ф.Миро Кесада (Перу), П.Фрейре (Бразилия) и др. Специфика «философии освобождения» заключалась в ином подходе к толкованию инаковости латиноамериканского культурного мира.

Пафосом освобождения проникнуты философские взгляды Э.Дусселя, обосновывающего «педагогика освобождения», которую аргентинский философ отличает от «педагогии» — науки об образовании. Педагогика ему представляется частью философии, которая оперирует категориями отец—сын, учитель—ученик, врач—больной, философ—не философ, политик—гражданин и т.п. Воспитание начинается в семье и продолжается в обществе «Педагогика освобождения всегда должна иметь в виду bipolarность воспитательного процесса»<sup>18</sup>.

Точкой отправления для педагогической рефлексии относительно латиноамериканской ситуации является у Э.Дусселя так называемая «символическая педагогика». Э.Дуссель осуществляет герменевтическое прочтение этой ситуации, исходя из познания латиноамериканской реальности (символ «отца» как государства противопоставляется им «матери»-культуре и «сыну»-народу). Его критическое отношение к господствующей системе образования вызвано тем, что необходимо было демистифицировать философию образования, внутренними моментами которой являются культура, господствующая и претендующая на то, чтобы быть «универсальной» (культура «центра», Европы); культура просветительская, выражающая интересы неокolonialной элиты; культура «масс», отчужденная как в «центре», так на «периферии» Ценности и символы этой культуры представляет «китч» — мода «человека-массы». Подлинно народная культура, т.е. культура метисов, негров, индейцев и т.д., связана с «педагогикой освобождения», является ее основанием. Именно путь к «новой Тотальности, основанной на справедливости», связанный с изменением «точки зрения на «Другого» (латиноамериканского человека), признание его самобытности, своеобразия, неповторимости является основой «педагогика освобождения» Э.Дусселя как его философско-образовательного проекта, направленного в те годы на преодоление разрыва между системой

воспитания и образования и потребностям общества.

В рамках унификации образа жизни в соответствии с западными стандартами, проблема сохранения культурно-цивилизационной индивидуальности в условиях модернизации в Латинской Америке стоит особенно остро. Это касается всех неевропейских цивилизаций, где трагические срывы модернизационного процесса привели к нарушению системы ценностей экзистенциальной ориентации человека в мире, а, следовательно, и повлияли на процесс образования и воспитания. Отношения двух историко-культурных регионов — Латинской Америки и Запада — является одной из ведущих тем латиноамериканской философской мысли, в том числе и в области образования. Как пишет, А.С.Колесников, история латиноамериканской мысли во многом является последовательным *воспроизведением* основных течений и культуры *западной философии*<sup>19</sup>. Можно отметить только некоторое *запаздывание* в этой преемственности. Латиноамериканская мысль является как бы отзвуком, «эхом» философии европейской. Если, например, европейский позитивизм утвердился в 40-е годы XIX в., то в Латинской Америке — это конец XIX — начало XX вв. Экзистенциалистские умонастроения появляются в европейской философии после Первой мировой войны, в Латинской Америке они достигают апогея своего распространения в 60—70-е годы<sup>20</sup>. Хотя латиноамериканская философия образования только в начале пути институционализации, и пока не существует работ обобщающего характера, все же мыслителями делаются попытки осмыслить историю развития философии образования, вписывая в нее латиноамериканский контекст.

*Современную философско-образовательную мысль* (П.Гираделли мл., Г.Паппас, Х.Грасиа, А.Тейхейра, М.Кунга, Д.Рибейра, Х.Фрейре Коста, Э.Соэрес и др.), представленную философами XX—XXI вв., отличает стремление к «живому» поиску наиболее оптимальных концепций образования для

региона, к рецепции европейской и североамериканской философии образования, активной концептуализации и переосмыслению философско-образовательного мысли в контексте неопрагматистского и постмодернистского дискурсов.

Так, бразильский философ и историк образования Паоло Гираделли мл.<sup>21</sup> дает характеристику четырем революциям, которые произошли за последние столетия в теории образования. Они связаны с именами И.Ф.Гербарта, Дж.Дьюи, П.Фрейре — *политическое измерение образования и постмодернизм* Р.Рорти, Ж.-Ф.Лиотар (открытость и свобода теории образования), И.Иллич и др. Остановимся на характеристике последних трех вышеобозначенных «революций».

В конце XIX — начале XX вв. в образовании произошла революция, связанная с именем Дж.Дьюи. Теория образования стала обогащаться за счет психологии и социологии. Если Гербарт характеризовал XIX в. как век коллективного образования, то благодаря Дьюи XX в. стал веком педагогики как философии и теории образования. Концепция образования Дьюи приобрела международное значение в реформировании образования, которое охватило и Латинскую Америку. Среди реформаторов, мыслителей и педагогов были те, кто поддерживал интерес к идеям прагматизма в образовании — Ф.Сармьенто, Х.Варела, Э.Молина (Чили), М.Саенз (Мексика) но были и противники — Х.Васконселос (Мексика), считавший, например, что прагматизм может быть адекватно применим в США, а «его адаптация к таким странам, как наши, ведет к тому, что автономия, укоренная в собственной культуре, будет самоубийственной»<sup>22</sup>. Мексика была единственной страной в Латинской Америке, которую Дьюи лично посетил, сначала летом 1926 г., прочитав два курса лекций в Мексиканском национальном университете, а затем в 1937 г. Но особенно восприимчивой к прагматизму в образовании оказалась Бразилия (движение «Новая школа» в 1950—1960-е годы). Эволюция прагматизма Дьюи в

Латинской Америке прошла путь от признания до полного забвения в течение нескольких десятилетий. Сегодня рецепция идей Дьюи происходит в новых изменившихся условиях и связана с процессами демократизации, пересмотром и переосмыслением прагматизма в образовании. В настоящий момент наблюдается расширение (по сравнению со второй половиной XX в.) прагматистской философии образования в Латинской Америке<sup>23</sup>. Дж.Нубиола в статье «Рецепция Дьюи в испаноязычном мире» отмечает, что актуализация прагматизма может быть понята не как последний «писк» моды в академическом мире, а как повод начать преодоление разрыва между двумя мирами: Латинской Америкой и Северной Америкой<sup>24</sup>.

В XX в., как считает П.Гираделли<sup>25</sup>, особенно после Второй мировой войны и появления так называемого «третьего мира», произошла еще одна революция, связанная с именем бразильского философа П.Фрейре. Сущностью его теории стала идея, подчеркивающая политическое измерение образования. Образование для Дьюи имело смысл только в демократическом обществе. Фрейре, напротив, размышлял об образовании в недемократическом обществе и рассматривал образование как двигатель социальной демократии. «Педагогику угнетенных» можно рассматривать как развитие или ответ на книгу Франца Фанона «Проклятым заклеименные» (фр. *Les Damnés de la Terre*), в которой подчеркивается необходимость обеспечения коренного населения таким образованием, которое будет являться одновременно современным (вместо традиционного, патриархального) и антиколониальным (а не просто насаждением культуры колонизаторов)<sup>26</sup>. Фрейре являлся ярким представителем «философии освобождения», направленной на «пробуждение континента», на формирование нового мышления, которое критически отражало действительность и в то же время придало бы ей культурное и историческое единство, региональную подлинность («аутентичность»). Нужна была философия, под-

держивающая создание свободного и справедливого общества, основанная на идеях национального и социального освобождения. В Латинской Америке философия и идеология оказались связаны, с одной стороны, с реальными политическими и экономическими проблемами, присущими странам региона, а с другой — с теми академическими интеллектуальными кругами, которые стремятся к созданию своей «аутентичной» философии<sup>27</sup>.

Фрейре высказывает предположение о том, что освобождение человека от закрепощающих сил еще не обеспечивает его подлинно свободную жизнь, поскольку в любой момент могут появиться новые закрепощающие силы. Поэтому человека надо не столько освобождать, сколько укреплять, усиливать, для того чтобы он смог освободиться сам. Таким образом, освобождающее образование превращается в «усиливающее образование». По мнению Фрейре, образование должно дать каждому человеку осознание наличия социальных сил, влияющих на него, критическое (аналитическое) понимание природы этих сил и тем самым возможность обратного влияния на них с тем, чтобы трансформировать мир. Большинство людей, особенно в развивающихся странах, лишены этого сознания и порождают то, что Фрейре назвал «культурой молчания». Понятно, что образовательные программы, направленные на сохранение существующего порядка, не преодолевают эту культуру. Значит, содержанием образования должно стать не изучение мира вообще, а того мира, который влияет на человека, формирует его сознание<sup>28</sup>. При этом человек не будет просто анализировать эти силы, но и размышлять, что он может и должен сделать, чтобы изменить этот порядок. Познавая и планируя свое действие, человек становится свободным. Освобождающее образование в его интерпретации видит основную задачу не в усвоении тех или иных лозунгов или ценностей, но в пробуждении критического мышления, которое не должно

останавливаться и после революции. В основе философии образования Фрейре — диалог, рефлексия, взаимодействие и коммуникация. В книге «Образование как практика свободы» Фрейре писал: «Наши традиционные учебные программы и планы никак не развивают критическое сознание, так как не связаны с жизнью и ориентированы на слова, выходящие реальность, которую должны были бы представлять»<sup>29</sup>. Такое образование он метафорически называл «банковским» (banking education), а школу сравнивал с депозитарием, где процессом сохранения вложенных средств управляет клерк-учитель.

Фрейре занимался философией образования, что позволило объединить не только классические подходы Платона, но и современную марксистскую критику и теорию борьбы с колониализмом. Оригинальность идей Фрейре — в синтезе разных философских и политических традиций, заявленных им в педагогическом контексте: диалектика Гегеля «хозяина и раба» сообщает его видение на освобождение от авторитарных форм образования; экзистенциализм Ж.-П. Сартра и М. Бубера делает возможным описание самотрансформации угнетенного в пространство интерсубъективности; исторический материализм влияет на его концепцию историчности социальных отношений; его акцент на любви как на необходимом предварительном условии аутентичного образования схож с радикальной христианской «теологией освобождения»; и антиимпериалистический революционизм Э. Че Гевары и Ф. Фэннона поддерживает представление об «угнетателе в доме» так же, как его приверженность к практике воинственного антиколониализма<sup>30</sup>. С 80-х годов XX в. философия Фрейре, сливаясь с давно и хорошо опробованным методом проектов и лежащей в его основе философией Дьюи, нашла широкое применение в инженерном образовании (Европа и США)<sup>31</sup>. Но и сегодня интерес к философии Фрейре не ослабевает, она современна и актуализирована в современном философско-образовательном дискурсе. Как пишет

А. Дардер, «глобализация» капитала, движение к пост-фордистским экономическим мерам гибкой специализации и консолидация неолиберальной образовательной политики требуют не только энергичного и продолжающегося вклада в изучение работ Фрейре, но и переосмысления его идей в контексте текущих дебатов по информационным технологиям, глобального экономического реструктурирования и борьбы, чтобы развить новые способы революционной борьбы»<sup>32</sup>.

В конце XX в. произошла четвертая революция — возникла постмодернистская теория образования. Как полагает П. Гираделли мл., дело не в том, чтобы отбросить Гербарта, Дьюи и Фрейре, а в том, чтобы прочитать их без фундаменталистской перспективы. Сегодня необходим культурный призыв, обращенный к педагогам, а не какая-то новая или старая педагогическая теория. В настоящее время в рамках постмодернистских тенденций в исследовании национальной философской традиции стало возможно выйти за пределы концептуального языка общепринятой европоцентристской модели. Создание национальных систем образования, ориентированных преимущественно на западноевропейские и американские стандарты, выявило и проблемы их развития, которые требуют переосмысления не только процесса образования, но и условий социальной, культурной жизни, типа мышления. В ряде стран такие условия развития образования приходят в противоречие с национальными особенностями, культурой, менталитетом. Идет «позиционирование» национальных философий образования в рамках культур и цивилизаций.

За последние 20—30 лет Латинская Америка сделала большой рывок вперед. И этот факт сегодня становится все более очевидным для всего мира. Латинская Америка принадлежит к пограничным, гетерогенным цивилизациям, так как ей «легче сравнивать себя с «другими», так как у них в этом отношении больше исторического опыта, они многообразней по своей природе,

им легче «резонировать» на сигналы других и синхронизировать свои усилия с другими цивилизациями. Они лабильней гомогенных цивилизаций, и уровень толерантности к «другому» у них во много крат выше», «...они широко распахивают свои двери, открываясь всему миру и жадно впитывая его опыт» «не столько в плоскости перевоплощения и способности к имитации и взаимодействию, сколько в способности к инновационному поиску в целом, стремлении изобретать и воплощать изобретенное в действительность»<sup>33</sup>. Важную роль в этих процессах в странах Латинской Америки играет образование.

В философско-образовательной мысли латиноамериканских государств идет формирование нового взгляда на концепцию образования<sup>34</sup>, закладывающего основания той или иной культуры в рамках обширного региона, признается межкультурный диалог как альтернативный путь либеральной и этноцентрической концепции знания. Вместе с этим предлагается концепция «диалогического пространства», которое строится через активное познание своих географических, политических, социальных, экономических и культурных различий. Основным понятием здесь является «критический мультикультурализм» как альтернатива «мультикультурализму». «Диалогическое пространство» — сфера коллективного способа подумать над собой, над своей реальностью, расспрашивать себя и трансформировать свои контексты — это одна из оригинальных попыток взаимоотношения «универсального и регионального».

Вообще опыт Латинской Америки очень показателен: здесь подспудно, параллельно с западной историей продолжает существовать «другая история знания, связанная с индихинскими индейскими традициями, и именно она сегодня очень интересным образом возрождается, например, в Межкультурном университете в Эквадоре, где преподавание ведется не на основе западноевропейской традиции, а на базе индейской эпистемологической индихинской модели, где европейское наследие

включено в программу, но не является главным»<sup>35</sup>.

Другим примером является существование «шаманских школ», или «шаманских мастерских» в Колумбии<sup>36</sup> как попытка поддержать традиционные структуры иерархии, системы власти, повысить самоуважение индейцев, веру в собственную эффективность, наладить кооперативные взаимоотношения между индейцами и неиндейцами, привить уважение к местной культуре, стремление не создавать вакуума, уничтожая собственную культуру аборигенов не будучи в состоянии дать им культуру западную.

В документах министерства образования Колумбии этнообразование определяется как «постоянно развивающийся внутри культуры процесс приобретения знаний и ценностей и развития способностей в соответствии с потребностями, интересами и стремлениями человеческих общностей в целях обеспечения возможности их полноценного участия в культурном контроле, осуществляемом этническими группами»<sup>37</sup>.

Чем лучше и чем полнее используется мировой опыт развития разных стран и народов, тем «свободнее и смелее действуют новые поколения в интересах преодоления омертвевшего традиционализма, с другой стороны, — тем шире и богаче развивается каждая локальная цивилизация, тем больше перспектив для будущей мультикультурной глобальной цивилизационной системы»<sup>38</sup>. Новый этап отношений между латиноамериканской и западноевропейской философией — это интеркультурный диалог как двусторонняя коммуникация, признающая факт существования «Другого».

*Интеркультурная философия* (Р.Форнет—Бетанкур) представляет собой новое видение социокультурной реальности существования и перспективу современного философствования, когда философская ситуация (что, несомненно, важно и для философии образования) рассматривается герменевтически с интеркультурных позиций, как новый способ «разговора» национально-регио-



нальных философий. Эту идею выдвигал еще Л.Сеа, полагая, что латиноамериканская философия должна приступить к выполнению задачи по поиску значения, которое сможет служить основой для будущего типа культуры<sup>39</sup>. Интеркультурная философия, согласно Н.И. Петякшевой, фиксирует внимание философской рефлексии на интерконтексте, интеркоммуникации и пытается выйти на уровень, способствующий переосмыслению идеи универсальности как регулятивной программы, нацеленной на развитие последовательной солидарности между всеми «универсумами», которые составляют наш мир. «С интеркультурных позиций, — пишет Н.И.Петякшева, — новая глобальная ситуация рассматривается как новый способ разговора с Азией, Африкой, Латинской Америкой (и т.д.) со стороны Европы, и наоборот»<sup>40</sup>. Философская деятельность заключается не в отчуждении, а в присвоении и освоении конкурентных цивилизационных позиций. В образовании о возможности интеркультурной философии можно говорить с точки зрения понимания ее как стратегии для создания механизма взаимной адаптации, позволяющей сосуществовать культурному многообразию в образовательной реальности<sup>41</sup>. Интеркультурный диалог, признание в «Другом» возможности собственного инобытия позволяет избрать путь диалога цивилизаций, а не их столкновения.

Эволюция латиноамериканской философии мыслится от интеркультурности к транскulturации (Н.С.Кирабаев, С.А.Нижников, М.В.Тлостанова, А.В.Семущкин и др.). «Транскulturация — понятие, введенное кубинским антропологом Ф.Ортисом в 1940 г. в качестве альтернативы общепринятым тогда асимметричным концепциям аккультурации и однонаправленного перевода в зоне культурных контактов, по классификации британского антрополога Б. Малиновского»<sup>42</sup>. Транскulturация представляет собой всю сферу культурного «воображаемого» (пост) современности, основывается на динамическом многообразии, причем прежде всего эпистемологическом, а не этно-

культурном, предполагая новое осмысление как уже рассматривавшихся прежде явлений, границ, миграций, полилингвальности, культурного многообразия, так и актуализировавшихся сегодня понятий транснациональных языков, дискурсов и традиций. Транскulturация как новая эпистема, основывается на культурном полилоге, в котором, однако, не должно происходить полного синтеза, слияния, полного культурного перевода, где культуры встречаются, взаимодействуют, но не сливаются, сохраняя свое право на «непрозрачность». Члены школы «колониальной власти» (Э.Дуссель), как и Миньоло утверждают, что транскulturация «может быть представлена как особый тип пограничного мышления, а пограничное мышление выражает необходимость в выработке эпистемологии подавленных»<sup>43</sup>.

Определение субъектности транскulturального гибрида (метиски) и феномена «пограничья» пытается дать чикано-феминистка Г.Ансальдуа: сообщество транскulturальных индивидов, постоянно переходящих из одной культурной системы в другую, но везде остающихся «чужими». Данное положение актуально в связи с усилением социальной мобильности в образовании, науке, социальными передвижениями людей из одной страны в другую. Ансальдуа предлагает «жонглировать культурами», обитая в плюралистичной вселенной, создавать новый способ познания и оценки себя и окружающего мира, пытаясь отказаться от субъектно-объектного дуализма<sup>44</sup>. Двойное или пограничное сознание часто порождает примеры двунаправленного культурного и эпистемологического перевода, постоянно курсирующего между западным и незападным, где он рассматривается в геоисторических рамках современной мировой /колониальной системы в ее взаимоотношениях с проектом модерна и с колониальностью как двумя сторонами одного процесса, приведшего к тому мировому порядку, в котором мы существуем<sup>45</sup>.

Интерпретация транскulturации через понятие двойного культурного

перевода дает возможность переосмысления «геополитики знания в качестве новой эпистемологической модальности, которая формируется на перекрестке западной традиции и множества традиций и моделей, которые были подавлены навязанной миру западной системой знаний, дисциплинарных делений, модусов мышления»<sup>46</sup>. Концепция транскультурации позволяет переосмысливать образование как способ «нащупывания возможных путей выхода из ситуации постмодерна»<sup>47</sup>.

Итак, необходимость изучения философско-образовательной мысли «латиноамериканского мира» вытекает не только из чисто исследовательского интереса к анализу самобытности ее мысли и многообразных путей развития, но также в связи с необходимостью преодоления стереотипов в понимании истоков философии образования, ориентированной сегодня на западные стандарты мышления.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Я.Г.Шемякин. Европа и Латинская Америка. Взаимодействие цивилизаций в контексте всемирной истории. М., 2001.

<sup>2</sup> В.М.Давыдов. Цивилография и цивилизационная идентификация Латино-Карибской Америки. М., 2006, с. 47—48.

<sup>3</sup> В.Г.Хорос. Заключение. — Латиноамериканская цивилизационная общность в глобализирующемся мире. По материалам конференции. М., 2007, с. 129.

<sup>4</sup> S.V o l i v a g. Obras completas. La Habana, 1950, vol. III, p. 832.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> С.Б.Оливар. Избранные произведения. М., 1983, с. 54, 56.

<sup>7</sup> Цит. по: Латиноамериканская цивилизационная общность в глобализирующемся мире, с. 170.

<sup>8</sup> Х.Мартин. Избранное. М., 1978, с. 271—281.

<sup>9</sup> О.А.Тарасова. Педагогические реформаторы Латинской Америки XIX—XX веков. Пятигорск, 2007, с. 53.

<sup>10</sup> Там же, с. 57.

<sup>11</sup> Latin American Philosophy in the Twentieth Century: Man, Values, and the

Search for Philosophical Identity. New York, 1986, p. 67.

<sup>12</sup> См.: J.V a s c o n s e l o s. De Robinson a Odiseo. Obras. Madrid, 1935, t. II, p. 1505; Н.И.Петякшева. Социально-нравственная проблематика в современной буржуазной латиноамериканской философии. М., 1984, с. 82.

<sup>13</sup> М.Л.Колесов. Философия и культура Латинской Америки. Симферополь, 1991, с. 82.

<sup>14</sup> А.В.Пискунова. Транскультурация латиноамериканского мифа в эпоху Великих географических открытий. Ростов-на-Дону, 2006, с. 15.

<sup>15</sup> А.С.Колесников. Кросс-культурное взаимодействие в современном мире и диалог. Россия — Запад — Восток: компаративные проблемы современной философии. — <http://anthropology.ru/ru/texts>

<sup>16</sup> Там же.

<sup>17</sup> Н.И.Петякшева. Латиноамериканская «философия освобождения» в контексте компаративистики. М., 2000, с. 3—4.

<sup>18</sup> Э.Д.Дуссель. Латиноамериканская этическая философия. — Философская мысль современной Латинской Америки. М., 1987, с. 118—142.

<sup>19</sup> А.С.Колесников. Философская компаративистика в истории идей. — Философский век. Альманах. Вып. 25. История философии как философия. Часть 2. СПб., 2003, с. 27.

<sup>20</sup> Latin American Philosophy in the Twentieth Century: Man, Values, and the Search for Philosophical Identity.

<sup>21</sup> П.Гираделли. Теория образования: Герbart, Дьюи, Фрейд и постмодернисты: взгляд со стороны философии образования. — Реферативный журнал. Философия, 2002, № 2, с. 158—163.

<sup>22</sup> J.V a s c o n s e l o s. De Robinson a Odiseo.

<sup>23</sup> M.V.D a C u n h a. Introduction. — Studies in Philosophy and Education. Pragmatism in Latin America, 2005, Vol. 24, N 6, p. 435—436.

<sup>24</sup> J.N u b i o l a. The reception of Dewey in the Hispanic World. — Ibid., p. 437—453.

<sup>25</sup> П.Гираделли. Указ. соч., с. 159.

- <sup>26</sup> P.F r e i r e. Pedagogy of the oppressed. New York, 1970.
- <sup>27</sup> М.Л.К о л е с о в. Указ. соч., с. 43.
- <sup>28</sup> P.F r e i r e. Op. cit.
- <sup>29</sup> P.F r e i r e. Education for Critical Consciousness. Education As Practice of Freedom. Continuum. New York, 1998, p. 37.
- <sup>30</sup> Р.М с л а р е н, N.D e L i s s o v o y. Paulo Freire (1921—1997). — Conceptual Tools, Philosophy of Education, Criticism. — <http://education.stateuniversity.com>
- <sup>31</sup> R.M.F e l d e r, L.K.S i l v e r m a n. Learning and Teaching Styles In Engineering Education. — Engr. Education, Vol. 78, 1988, p. 674—681.
- <sup>32</sup> A.D a r d e r. Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love. Boulder, 2002, p. 251.
- <sup>33</sup> Человек и общество в современной латиноамериканской цивилизации. М., 2000, № 8, с. 92.
- <sup>34</sup> Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina [Intercultural citizenship: concepts and pedagogies from Latin America]. Lima, 2008.
- <sup>35</sup> М.В.Т л о с т а н о в а. Судьба университета в эпоху глобализации. — Знание. Понимание. Умение. М., 2005, № 3, с. 184.
- <sup>36</sup> J.J a c k s o n. Preserving Indian culture: Shaman schools and ethno-education in the Vaupes, Colombia. — Cultural anthropology. Washington, 1995, Vol.10, N 3, p. 302—321.
- <sup>37</sup> Ibid., p. 308.
- <sup>38</sup> Человек и общество в современной латиноамериканской цивилизации. М., 2000, № 8, с. 5.
- <sup>39</sup> Latin American Philosophy in the Twentieth Century: Man, Values, and the Search for Philosophical Identity, p. 229.
- <sup>40</sup> Н.И.П е т я к ш е в а. Компаративистика как основа интеркультурности? Рабочие тетради по компаративистике. Гуманитарные науки, философия и компаративистика. СПб., 2003, с.19.
- <sup>41</sup> А.С.К о л е с н и к о в. Интеркультурная философия в образовании.— Компаративное видение истории философии. СПб., 2008, с. 5—8.
- <sup>42</sup> М.В.Т л о с т а н о в а. От мультикультурализма к транскulturации: переосмысление проблемы межкультурного диалога в новом мировом порядке. — Россия, Франция, Германия, Португалия в контексте европейской интеграции. М., 2005, с. 57.
- <sup>43</sup> А.С.К о л е с н и к о в. Указ. соч.
- <sup>44</sup> Философский дискурс в контексте кросскультурного взаимодействия. М., 2008, с. 21.
- <sup>45</sup> Там же.
- <sup>46</sup> Там же, с. 27.
- <sup>47</sup> Там же, с. 31.