

**Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ростовский государственный университет путей сообщения»
(ФГБОУ ВО РГУПС)**

На правах рукописи

Рюмина Марина Сергеевна

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Специальность: 09.00.11 – Социальная философия

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата философских наук

Научный руководитель:

Доктор философских наук, профессор
Тахтамьшев Владимир Григорьевич

Ростов-на-Дону – 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологические аспекты социально-философского анализа экзистенциального кризиса образования в современных обществах.....	20
1.1.Кризис современного образования: теоретическая модель явления и методология его исследования.....	20
1.2.Кризис современного образования в контексте исторического генезиса теории и практики образования.....	38
Глава 2. Социально-культурные предпосылки экзистенциального кризиса современного образования.....	59
2.1. Структурные изменения в современных социальных системах как предпосылка социальных дисфункций современного образования.....	59
2.2. Несоответствие идеологии и практики образования социально-культурным характеристикам общества постмодерна как предпосылка экзистенциального кризиса современного образования.....	72
Глава 3. Экзистенциальный кризис образования как следствие отрыва современных сообществ от их трансцендентальных оснований.....	96
3.1. Проблема утраты смысловых обоснований образования как предпосылка экзистенциального кризиса.....	96
3.2. Следствия экзистенциального кризиса образования в современном обществе и перспективы его преодоления.....	112
Заключение.....	128
Список литературы.....	135

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Актуальность избранной темы определяется углубляющимся кризисом современной модели образования, который имеет практически универсальный характер. Образование представляет собой один из базовых институтов современного общества, выполняющий жизненно необходимые для общества функции: социализации, воспроизводства культуры общества, социальной мобильности, формирования гражданской позиции и др. Но при этом уже несколько десятилетий не прекращается обсуждение проблемы кризиса образования всех уровней, не только в России, но и в западных странах.

После выхода в свет в конце 60-х годов XX века книги Ф. Кумбса «Кризис образования в современном мире», где проблематика кризиса образования впервые была четко озвучена, появилось множество подходов к пониманию природы этого кризиса и разных его аспектов.

Е.В. Бодрова и С.В. Никитина справедливо отмечают: «Мировой кризис образования, помимо девальвации традиционных социальных ценностей и поисков нового мировоззрения, характеризуется все более возрастающим различием в уровне и качестве образования между богатыми и бедными странами, а также внутри стран между социальными слоями. Современный кризис образования вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого благополучного состояния все более приобретает хронический характер. Развернувшаяся в последние десятилетия информационная революция еще более обострила проблемы образования. Образование теряет привычные модели трансляции знаний и образцов и вынуждено искать новые. В такой ситуации разрыва наступает то, что называется образовательным кризисом, т.е. поиском новой парадигмы образования, предполагающей ориентацию на развитие личности, ее творческих способностей, введение гибких и проектных форм обучения, увеличение доли в объеме часов на индивидуальные формы подготовки, обеспечение индивидуальных траекторий обучения студентов.

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что отечественные исследователи неоднозначно оценивают и трактуют понятие “кризис образования”, неодинаковые предлагаются и пути его преодоления»¹.

Учитывая разнообразные подходы к пониманию кризиса образования, а также его многоаспектность, необходимо исходить из комплексного понимания этого феномена, проявляющегося в культурно-мировоззренческой, социальной, экономической и экзистенциальной (связанной с уникальным личностным существованием) сферах.

Актуальным является выделение экзистенциальной составляющей кризиса образования, поскольку образование – это не только социальный институт, но один из модусов человеческого бытия в мире. Человеческое существование сопряжено с поисками смысла жизни и деятельности. Если вопрошание о смысле не получает ответа, человеческое существование переживается как проблематичное и кризисное. Именно этот процесс – обесмысливания образования с точки зрения личности как основного субъекта образования и понимается здесь как экзистенциальный кризис образования.

Проявления кризиса современного образования прослеживаются в трех основных сферах – социальной, культурной и экзистенциальной, все эти сферы взаимосвязаны. Но чаще всего внимание исследователей привлекают первые две сферы, хотя, на наш взгляд, третья – наиболее важная и болезненная.

Проявления кризиса в социальной сфере обнаруживаются в разнообразных дисфункциях института образования: низком уровне подготовки учеников школ, если говорить о высшем образовании – в рассогласовании между образованием и потребностями рынка труда в определенных специалистах и низком качестве их подготовки, в снижении престижа образования, деформации его важнейшей функции социального лифта и т.д.

¹ Бодрова Е.В., Никитина С.Б. Кризис системы образования. Поиск новой парадигмы образования на рубеже XX–XXI веков. Официальный сайт Московского гуманитарного университета. URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova&Nikitina.pdf> (дата обращения – 08.09.2015).

Кризис образования в культурной сфере связан, прежде всего, с постмодернистским размыванием мировоззренческих и ценностных ориентиров образования. Образование практически утрачивает воспитательную функцию, поскольку в постмодернистской культуре нет ни абсолютных ценностей, ни моральных авторитетов, сами понятия истины и авторитета считаются ложными и устаревшими. Кроме того, перепроизводство культурной информации и возникновение новых механизмов ее распространения оставляют без удовлетворительного ответа вопросы о том, чему и как необходимо учить в условиях информационного взрыва. Устаевают привычные «дисциплинарные» образовательные технологии, унаследованные от индустриальной эпохи, но не происходит формирования новых – внедрение информационных технологий в образовательный процесс дает неоднозначные результаты, доступность информации не приводит автоматически к росту уровня знаний, а способствует скорее их хаотизации и формированию иллюзии всезнания.

Экзистенциальный кризис современного образования заключается в том, что оно не способно ответить на важнейшие для человека как субъекта обучения вопросы «в чем смысл образования» и «зачем оно мне?» Здесь имеется в виду не узко прагматичное понимание образования как получения знаний и навыков, обеспечивающих выполнение определенных профессиональных функций, а рассмотрение его как процесса формирования целостного человека, включающего его в широкий спектр социокультурных связей и прививающего ему ценностно-мировоззренческие ориентиры. Без ответа на эти вопросы невозможно создать главное – мотивацию обучения. Но без мотивации образование превращается в символическое и дисциплинарное насилие, а при ослаблении дисциплинарных механизмов, характерном для современного этапа общественного развития, профанируется, поскольку человек, формально вовлеченный в образовательный процесс, просто не учится.

При этом именно экзистенциальный кризис современного образования изучен недостаточно, особенно в сравнении с анализом социальных проявлений, причин и последствий кризиса образования. Слабой изученностью проблемы

экзистенциальной составляющей кризиса образования определяется актуальность данного диссертационного исследования.

Кризис образования рассматривается в исследованиях, как правило, в связи с конкретными проблемами отдельных обществ и преимущественно в социологическом или педагогическом ключе. Однако эта проблема нуждается в социально-философском анализе, поскольку имеет универсальный и мировоззренческий характер, что также определяет актуальность темы диссертационного исследования.

Степень научной разработанности темы диссертационного исследования. Данное диссертационное исследование опирается на широкий спектр научных разработок проблем образования, предпринятых исследователями разных специальностей. Проблемы философии образования и анализа кризисных моментов в развитии современного образования затрагивались, например, такими исследователями, как Т.С. Косенко и Н.В. Наливайко² (анализ роли и функций образования в современных обществах), Б.С. Гершунский³ (необходимость гуманизации образования и выработки личностно-ориентированных подходов к образованию), А.П. Огурцов и В.В. Платонов⁴ (темы динамики философских идей в сфере образования, мировоззренческого кризиса современного образования, исторических аспектов осмысления феномена образования), проблема необходимости формирования новой парадигмы образования и разработка этой

² Косенко Т.С., Наливайко Н.В. Философия воспитания: социально-философское введение в проблему. Новосибирск, 2012.

³ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998.

⁴ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004.

парадигмы представлены в работах Г.И. Герасимова⁵, Ю.Г. Волкова⁶ и А.В. Лубского⁷.

В исследованиях В.Н. Филиппова и В.Н. Гончарова⁸ рассмотрены социологические аспекты кризиса образования в зарубежных странах, О.Ю. Андреева и А.Н. Кабацков⁹ представили социологический анализ кризисного состояния современной российской системы образования, обусловленного трансформационными процессами, М.В. Жданова, А.О. Зоткин, П.Г. Кабанов, Н.А. Люрья¹⁰ исследовали влияние на институт образования информационных технологий и глобализационных процессов. В работе Б. Ридингса¹¹ проанализированы распад модели университета, сложившейся в эпоху классического модерна, и проблемы формирования новой модели университетского образования, ориентированного на формальные показатели эффективности и универсализм. Х. Ортега-и-Гассет¹² рассмотрел проблему определения миссии университета в современном мире, Э. Фромм¹³ исследовал негативное влияние формализованного и утилитарно-ориентированного образования на личность и др. Комплексный результат этих исследований использовался в данной диссертации.

⁵ Герасимов Г.И. Образовательный ландшафт познавательно-развивающей парадигмы // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 12.

⁶ Волков Ю.Г., Герасимов Г.И., Лубский А.В. ИППК ЮФУ: к новой парадигме высшего образования в федеральных университетах России // Гуманитарный ежегодник. 2014.

⁷ Герасимов Г.И., Лубский А.В. Диалог о парадигмальном подходе в образовании // Гуманитарий Юга России. 2014. № 1.

⁸ Гончаров В.Н., Филиппов В.Н. Философия образования в условиях духовного обновления России. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1994.

⁹ Андреева О.Ю., Кабацков А.Н. Институциональный кризис образования через призму профессиональной культуры // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 7. № 1.

¹⁰ Жданова М.В., Зоткин А.О., Кабанов П.Г. и др. Актуальные проблемы философии и социологии образования. Томск, 1998.

¹¹ Ридингс Б. Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6.

¹² Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010.

¹³ Фромм Э. Иметь или быть. М.: АСТ, 2000.

А.П. Огурцов и В.В. Платонов в фундаментальной монографии «Образы образования. Западная философия образования. XX век»¹⁴ не только всесторонне проанализировали развитие основных направлений и идей современной философии образования, но и поставили ряд существенных вопросов, на некоторые из них мы попытались ответить в данной работе.

Диссертационное исследование опирается на работу Б. Ридингса¹⁵, касающуюся причин кризиса современной модели университетского образования. С точки зрения Ридингса, этот кризис обусловлен прежде всего кризисом национального государства, важным элементом поддержания которого служит классический университет. Глобализационные процессы, подрывая основы национального государства, разрушают в то же время и модель классического университета, и ту модель человека, которую эти университеты призваны были формировать – гражданина национального государства и представителя его культурной элиты. Ослабление национальных государств усиливает неопределенность функций современных университетов.

Необходимо отметить важность исследования Ф. Кумбса¹⁶, послужившего точкой отсчета для многочисленных исследователей проблемы кризиса современного образования. Кумбс практически первым обозначил проблему нарастания кризисных тенденций в современном образовании в целом, а не только в рамках отдельных государств.

Социальные аспекты кризиса образования затрагивались такими авторами, как Ф.Р. Филиппов¹⁷, З. Бауман¹⁸, П. Бурдьё¹⁹, У. Бек²⁰, Т. Парсонс²¹, П.А. Сорокин²² и целым рядом других ученых.

¹⁴ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004.

¹⁵ Ридингс Б. Университет в руинах. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010.

¹⁶ Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. М., 1970.

¹⁷ Филиппов Ф.Ф. Социологический анализ проблем образования. Франция глазами французских социологов. М.: Наука, 1990.

¹⁸ Бауман З. Законодатели и толкователи: культура как идеология интеллектуалов // Новое литературное обозрение. 2003. № 5.

Большое значение имеет социально-философский анализ функций образования, последствий «образовательной революции» XX века (понятие «образовательная революция» предложено Т. Парсонсом), изменения роли образования в обеспечении социальной мобильности, проблем образования, возникающих в связи с переходом к обществу позднего модерна или постмодерна, характеризующегося «индивидуализацией» образа жизни, «гибкостью» социальной структуры и «неопределенностью идентичностей» (З. Бауман). Неспособность современного образования служить эффективным каналом социальной мобильности, отмеченная, например, У. Бекон и П. Бурдые, является одной из важнейших причин его кризиса, в том числе и в экзистенциальном аспекте, поскольку снижается мотивация учащихся к овладению знанием при усилении значения чисто символической составляющей образования.

Данное диссертационное исследование опирается не только на работы, непосредственно затрагивающие проблематику кризиса образования, но и на многочисленные исследования специфики современного общества.

В работе широко используются концепции «дисциплинарного общества» М. Фуко, «индивидуализированного общества» и «текучей современности» З. Баумана, концепция современности Э. Гидденса, теория постиндустриального общества Д. Белла и др. Для нас была важна также разработка проблемы кризиса идентичности и специфики становления личности в обществах позднего модерна, особенно идеи З. Баумана и Э. Гидденса.

В целом можно отметить, что работ, непосредственно затрагивающих проблематику данного диссертационного исследования, не так уж много. В качестве редкого примера можно привести диссертационное исследование О.А.

¹⁹ Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. М.: Socio-Logos, 1996.

²⁰ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.

²¹ Парсонс Т. Система современных обществ: пер. с англ. М.: Аспект Пресс, 1998.

²² Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.

Проховник «Культурно-антропологический кризис и новые задачи образования в эпоху постсовременности»²³. Существует довольно много работ, посвященных проблеме гуманизации образования. Например, Н.Ю. Максимовой «Гуманизация образования как социокультурный процесс: философские аспекты»²⁴ или Ф.Д. Хайруллина «Гуманизация высшего технического образования и духовное развитие инженерно-технической интеллигенции»²⁵. Однако проблема гуманизации образования близка, но не тождественна проблеме экзистенциального кризиса образования, поскольку имеет отношение, как будет показано далее, прежде всего к изменению методов обучения, но не к его экзистенциальной составляющей.

Следует отметить, что большинство диссертационных исследований по гуманизации образования имеют специализированный – педагогический или (реже) социологический характер. Например, работы А.Ю. Ермакова «Гуманизация – основа построения личностно ориентированного физкультурного образования старшеклассников»²⁶, Г.С. Садыковой «Гуманизация профессионально-прикладной физической подготовки студентов высших технических учебных заведений»²⁷, А.В. Кюрегяна «Гуманизация образования на биоэтической основе в зарубежной школе и педагогике: XIX–XXI вв.»²⁸, А.А. Новиковой «Гуманизация высшего образования как фактор формирования

²³ Проховник О.А. Культурно-антропологический кризис и новые задачи образования в эпоху постсовременности. Дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д., 2006.

²⁴ Максимова Н.Ю. Гуманизация образования как социокультурный процесс: философские аспекты. Дис. ... канд. филос. наук, М., 2006.

²⁵ Хайруллин Г.Д. Гуманизация высшего технического образования и духовное развитие инженерно-технической интеллигенции. Дис. ... д-ра социол. наук. Уфа, 2000.

²⁶ Ермаков А.Ю. Гуманизация – основа построения личностно ориентированного физкультурного образования старшеклассников. Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.

²⁷ Садыкова Г.С. Гуманизация профессионально-прикладной физической подготовки студентов высших технических учебных заведений. Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2010.

²⁸ Кюрегян А.В. Гуманизация образования на биоэтической основе в зарубежной школе и педагогике: XIX–XXI вв. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2014.

социальной компетентности студентов»²⁹. Поэтому затрагиваемая ими проблематика имеет довольно узкий характер и не предполагает философского осмысления проблемы.

Мы можем заключить, что экзистенциальные аспекты современного кризиса образования пока изучены недостаточно. Будучи отчасти представлены в социологической и педагогической литературе, эти аспекты нередко рассматриваются в отрыве от универсальных процессов социокультурной динамики, что приводит к недостаточно глубокому пониманию природы породивших кризис процессов и некоторому утопизму при попытке найти решение проблем образования.

Таким образом, тема экзистенциального кризиса образования представляет собой широкое поле для дальнейших исследований.

Целью исследования является выявление сущности, предпосылок и последствий экзистенциального кризиса образования в современном обществе. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие **исследовательские задачи**:

- выявить основные аспекты кризиса образования, в том числе экзистенциальный аспект;
- исследовать мировоззренческие предпосылки кризиса современной модели образования в историческом и социокультурном контексте;
- проанализировать структурные изменения как предпосылку социальных дисфункций института образования в индивидуализированных обществах эпохи постсовременности;
- исследовать, как переход от общества классического модерна к обществу позднего модерна или постмодерна повлиял на кризис сложившейся в эпоху классического модерна модели образования;
- выявить сущность и предпосылки экзистенциального кризиса образования;

²⁹ Новикова А.А. Гуманизация высшего образования как фактор формирования социальной компетентности студентов. Дис. ... канд. социол. наук, Тюмень, 2012.

– исследовать попытки удовлетворения экзистенциальных потребностей личности в идентичности и смысле существования за пределами институциональной системы образования.

Объектом исследования выступает начавшийся во второй половине XX века общий кризис образования.

Предметом исследования является одна из составляющих общего кризиса образования – экзистенциальный кризис современного образования.

Гипотеза исследования. Экзистенциальный кризис является одной из важных составляющих современного кризиса образования. Экзистенциальный кризис – это неспособность существующей модели образования удовлетворить экзистенциальные потребности личности в самореализации, смысле существования, четкой идентичности.

Экзистенциальный кризис образования предстает как субъективная сторона объективных социокультурных процессов, ведущих сегодня к размыванию оснований модели образования, сложившейся в эпоху классического модерна. Экзистенциальный кризис образования порождается мировоззренческим кризисом эпохи постмодерна и социальными дисфункциями института образования, связанными с переходом к состоянию постсовременности.

Теоретико-методологические основания диссертационного исследования. Диссертационное исследование движется в русле постнеклассической (или «интегральной», по С.А. Кравченко³⁰) программы социального познания, среди теоретиков-предшественников которой такие авторы, как Э. Гидденс, П. Бурдьё, М. Фуко, Н. Элиас, А. Шюц, а среди отечественных авторов – С.А. Кравченко, Ж.Т. Тощенко и др.

Использование именно этой исследовательской программы позволяет выявить сущность экзистенциального кризиса образования как субъективной стороны объективных процессов, ведущих в индивидуализированном обществе к размыванию оснований системы образования, сложившейся в эпоху классического модерна.

³⁰ Кравченко С.А. Социология: парадигмы через призму социологического воображения. М.: Экзамен, 2004. С. 482.

В диссертационном исследовании использовались методы исторического, сравнительного, функционального, системного анализа; культурологический подход; диалектический и критический методы философского исследования; элементы экзистенциального анализа, а также общенаучные принципы познания – объективность, системность, обобщение, эмпиризм, восхождение от абстрактного к конкретному и др.

Диссертационное исследование опирается на комплекс философских и социологических исследований кризиса образования в современном обществе, а также социологические и социально-философские концепции, анализирующие общества эпохи модерна и постмодерна (концепции массового общества, «индивидуализированного общества», «другого модерна», «текущей современности» и т.д.). Все эти концепции позволяют понять специфику обществ позднего модерна или постмодерна, «индивидуализированного общества», которая и предопределяет кризис нынешней модели образования, сложившейся в общих чертах в более раннюю эпоху (эпоху классического модерна, индустриального общества) в обществах с иными структурными и культурными характеристиками.

Диссертационное исследование опирается также на анализ глобализационных процессов, предпринятый такими авторами, как Э. Гидденс, З. Бауман, У. Бек, поскольку глобализация воздействует на динамику современных образовательных систем, особенно это касается университетского образования.

В диссертационном исследовании используются концепция образовательной революции Т. Парсонса, концепция кризиса идентичности З. Баумана, концепции индивидуализации обществ эпохи позднего модерна З. Баумана и У. Бека, концепция «Я» как рефлексивного проекта Э. Гидденса, исследования потребления и потребительского общества Ж. Липовецки и Э. Фромма, концепция образования как дисциплинарной практики и символического насилия М. Фуко и П. Бурдьё, идеи Д. Белла об отсутствии в постиндустриальном обществе трансцендентальной этики, что служит предпосылкой мировоззренческого кризиса. Диссертационное исследование

опирается на эмпирические социологические исследования, характеризующие состояние современных систем образования в России и западных обществах.

В диссертации также используются работы, касающиеся исследований развития в постиндустриальных или постмодерных обществах новых практик самореализации личности, связанных с развитием феномена «*spirituality*», служащего суррогатом «трансцендентального проекта».

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– кризис образования рассмотрен в единстве трех его аспектов – культурного (мировоззренческого), социального и экзистенциального; выявлен и определен феномен экзистенциального кризиса образования как неспособности существующей модели образования удовлетворить экзистенциальные потребности личности в самореализации, смысле существования, четкой идентичности;

– проанализированы мировоззренческие предпосылки дисфункций современного института образования, способствующие экзистенциальному кризису: мировоззрение эпохи позднего модерна или постмодерного общества не имеет модели человека, которая могла бы служить ориентиром для образовательного процесса;

– показаны социальные предпосылки экзистенциального кризиса образования, заключающиеся в социальных дисфункциях современного института образования;

– показано, что непосредственной причиной кризиса образования во всех его аспектах послужили переход от общества классического модерна к обществу позднего модерна или постмодерна и кризис сложившейся в эпоху классического модерна модели образования, уже не соответствующей в полной мере новым структурным характеристикам социума и запросам личности;

– выявлена такая предпосылка экзистенциального кризиса образования, как рассогласование между индивидуальными потребностями в смысле жизни, осознании своего места в мире, понятной идентичности – и утилитарной

нацеленностью системы образования лишь на реализацию социальных функций, подготовку индивида к определенным социальным ролям;

– охарактеризованы способы восполнения недостатков ценностно-смысловых аспектов модели институциональной системы образования, которые нацелены на решение экзистенциальных проблем личности за пределами самого института образования и которые лишь усугубляют кризис образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Кризис образования, осознанный исследователями в середине XX века, приобрел к настоящему времени хронический характер. Кризис имеет три основные составляющие: культурную, социальную и экзистенциальную. Культурная, мировоззренческая составляющая выражается в неопределенности идейных и ценностно-нормативных ориентиров образования, выявленных философией образования и педагогикой; социальная – в многочисленных дисфункциях современного института образования, выявляемых социологическими исследованиями; экзистенциальная, затрагивающая человеческую субъективность, внутренний мир личности, выражается в неспособности существующей модели образования ответить на вопросы о личностном смысле обучения. Экзистенциальная составляющая кризиса является наименее изученной. Этот аспект кризиса образования в качестве предмета нашего исследования мы обозначаем понятием экзистенциального кризиса образования как неспособности существующей модели образования удовлетворить экзистенциальные потребности личности в самореализации, смысле существования, четкой идентичности. Экзистенциальный кризис образования предстает как субъективная сторона объективных социокультурных процессов, ведущих сегодня к размыванию оснований системы образования, сложившейся в эпоху классического модерна.

2. Философия образования второй половины XX века приходит к осознанию необходимости внесения в образование гуманистической, личностной составляющей, выработки новой парадигмы образования, отказа от прежних моделей обучения, сложившихся в эпоху классического модерна. Однако она не

достигает этой цели, поскольку мировоззрение эпохи позднего модерна или постмодерна не имеет модели человека, которая могла бы служить ориентиром для образовательного процесса. Это является результатом общей мировоззренческой неопределенности, характерной для постсовременных обществ. Мировоззренческий кризис образования является предпосылкой экзистенциального кризиса, поскольку именно неопределенность ценностных и идейных ориентаций заставляет человека переживать ту или иную форму деятельности как бессмысленную.

3. Экзистенциальный кризис образования усиливается социальным кризисом современных систем образования. Эпоха классического модерна сопровождалась формированием модели образования, которая сегодня не удовлетворяет в полной мере запросы общества и личности. Эта модель подразумевала прочную связь между национальным государством и национальной многоуровневой системой образования, основной задачей которой были культурная унификация, воспитание гражданской идентичности и лояльности, передача знаний и навыков, способствующих эффективному выполнению социальных функций в рамках устойчивой социальной и профессиональной структуры. К середине XX века эта модель достигла одновременно и своего апогея и начала кризиса, что проявилось в нарастающей волне критики системы образования и выявлении ее многочисленных социальных дисфункций. В настоящее время этот кризис стал хроническим, достиг уровня универсальности и всесторонности.

4. Непосредственной причиной кризиса образования во всех его аспектах послужил переход от общества классического модерна к обществу позднего модерна или постмодерна. Сложившаяся в эпоху классического модерна модель образования уже не соответствует в полной мере новым структурным характеристикам социума и запросам личности. В частности, она уже не способна эффективно обеспечить вертикальную мобильность и соответствовать постоянно меняющимся требованиям гибкой глобализирующейся информационной экономики. С другой стороны, сложившаяся система образования находится в

кризисе из-за общего кризиса идеологии модерна, в частности идеологии национального государства. Неспособность образования эффективно выполнять свои социальные функции приводит к девальвации ценности образования и способствует нарастанию неудовлетворенности им, что усиливает экзистенциальную составляющую кризиса образования. Социальные функции образования не соответствуют индивидуальным запросам людей в самореализации, определении идентичности, потому что интересы общества и индивида расходятся в эпоху позднего модерна все сильнее.

5. Сущностной характеристикой экзистенциального кризиса образования является рассогласование между индивидуальными потребностями в смысле жизни, осознании своего места в мире, понятной идентичности и утилитарной нацеленностью системы образования лишь на реализацию социальных функций, подготовкой индивида к определенным социальным ролям. Поскольку современные общества лишены того, что Д. Белл назвал «трансцендентальной этикой», способной придать смысл общественному бытию, выполнение социальных ролей, участие в социальной жизни вообще сами по себе уже лишены для индивида любого смысла, кроме обеспечения выживания. Но неэффективное выполнение образованием его социальных функций, например, функции социального лифта, зачастую ставит под вопрос даже утилитарное его назначение. Предпосылкой экзистенциального кризиса образования является инертность сложившейся системы образования, которая несмотря на использование ею современных коммуникативно-информационных технологий еще не смогла предложить личности удовлетворяющие ее ценностно-целевые основания используемых образовательных практик.

6. По мере усиления значимости индивида, мировоззренческого кризиса, неопределенности нормативных предписаний в эпоху постсовременности («индивидуализированного общества», по определению З. Баумана) человек начинает искать способы решения экзистенциальных проблем вне сложившейся системы социальных институтов, в том числе и вне института образования, который уже не может передать индивиду систему мировоззренческих

ориентиров, способных удовлетворить его потребность в смысле жизни. Во второй половине XX века появляются новые способы формирования ценностно-целевой структуры целостной личности, разрабатываемые многочисленными нетрадиционными религиозными и псевдорелигиозными группами, практиками психологической коррекции, целью которых является помощь в «самореализации», «раскрытии своего Я» и т.д. Многие из этих практик связаны с попытками создания новых трансцендентальных проектов, которых лишена современная культура. В результате этого дисфункция современного института образования способствует возникновению новых социальных механизмов удовлетворения экзистенциальных запросов, которые часто не отвечают интересам перспективного развития общества.

Теоретическая и практическая значимость исследования. Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении и анализе феномена экзистенциального кризиса образования в индивидуализированном обществе эпохи позднего модерна, его сущности, причин и последствий. Данный феномен представляет интерес для дальнейшего научного изучения в рамках социальной философии, философии культуры, философии образования и педагогики.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для экспертной оценки проектов реформирования образования, для научно-исследовательской работы, а также в преподавании таких дисциплин, как социальная философия, философская антропология, философия образования, социология образования. Результаты исследования представляют определенный интерес и для психологии, поскольку раскрывают социально-культурные предпосылки некоторых психологических проблем, характерных для индивида в современном обществе.

Работа имеет теоретическую и практическую значимость в контексте реформирования российского образования, поскольку позволяет критически и рефлексивно отнестись как к некоторым непродуманным внешним заимствованиям в сфере организации образования (особенно высшего), так и к сохраняющемуся устаревшему пониманию социальных функций образования как

выполнения «государственного заказа» при полном игнорировании запроса к образованию со стороны обучающихся.

Апробация результатов исследования: Основные положения диссертационного исследования были отражены в 9 научных публикациях, в том числе в 1 монографии, в 4 статьях в научных изданиях, входящих в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК РФ, а также обсуждались на научных конференциях (на Международной научно-практической конференции «Транспорт–2014», Международной научно-практической конференции «Транспорт–2015» в Ростовском государственном университете путей сообщения), на Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Путь в науку» (апрель, 2016).

Структура диссертационного исследования. Диссертационное исследование состоит из трех глав, шести параграфов, введения, заключения и списка литературы.

Глава 1. Теоретико-методологические аспекты социально-философского анализа экзистенциального кризиса образования в современных обществах

1.1. Кризис современного образования: теоретическая модель явления и методология его исследования.

Кризис современной модели образования давно является объектом анализа многих научных направлений. Прежде чем обратиться непосредственно к его анализу, необходимо отметить, что понимается под современной системой образования.

Использование этого понятия обусловлено тем, что, несмотря на частные различия между системами образования разных государств, все современные системы образования нацелены на выполнение сходных функций и имеют общие черты.

Любая система образования современных обществ (за исключением образовательных учреждений, нацеленных на специфические цели – подготовку священнослужителей, например):

- имеет многоуровневую структуру, подразумевает формализованный и бюрократический тип организации образовательного процесса;
- нацелена на подготовку кадров для рынка труда – т.е. ориентирована в основном утилитарно и прагматически;
- служит каналом социальной мобильности и главным механизмом, обеспечивающим распределение социальных статусов;
- опирается на систему научного знания;
- воспроизводит национальную культуру, обеспечивая культурную унификацию и формируя гражданина определенного национального государства;
- строится на сходной модели передачи знания и контроля его усвоения, общих дисциплинарных практиках;
- сталкивается с однотипными проблемами, порожденными логикой функционирования современных обществ, в частности, динамикой перехода к

постсовременности, глобализацией и т.д., которые в значительной степени обесмысливают или деформируют все перечисленные выше функции, порождая кризис образования – не в одной конкретной стране, а во всех современных обществах. За исключением тех обществ, которые вообще нельзя назвать в полном смысле слова «современными» и где современная модель образования практически отсутствует.

Именно такая модель переживает кризис и служит объектом данного диссертационного исследования.

В своей фундаментальной монографии А. Огурцов и В. Платонов отмечают: «Общими тенденциями философии образования в новом XXI веке являются: 1) осознание кризиса системы образования, философской мысли и педагогического мышления как выражения кризисной ситуации нашего времени; 2) трудности в определении идеалов и целей образования, соответствующих новым требованиям формирующегося информационного общества; 3) конвергенции между разными направлениями философии образования; 4) поиск новых философских концепций, могущих служить обоснованием системы образования и педагогической теории и практики»³¹.

Проблема кризиса образования была поставлена на рубеже 60–70-х годов XX века, хотя и до этого многие исследователи отмечали, что в современном образовании нарастают негативные явления. В 1967 году на Уильямсбургской конференции ЮНЕСКО директором Международного института планирования образования Ф. Кумбсом был сделан доклад «Всемирный кризис образования». По заказу отделения образования, науки и культуры ООН в 1970 году в свет вышло исследование Ф. Кумбса, которое называлось «Кризис образования в современном мире: системный анализ»³². После этих знаковых событий тема кризиса образования стала одной из самых обсуждаемых и остается такой до сегодняшнего дня.

³¹ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004. С. 17.

³² Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. М., 1970.

Для Ф. Кумбса кризис образования проявлялся, прежде всего, в отставании систем образования от научно-технического прогресса. Прирост знаний осуществляется такими темпами, что образование как довольно статичная система не успевает реагировать на изменения. Другим проявлением кризиса, согласно Ф. Кумбсу, было общее отставание образовательных институтов и от быстрых изменений в обществе. Эти факторы способствовали девальвации ценности образования.

Основными предпосылками кризиса образования Ф. Кумбс считал неспособность существующих образовательных институтов удовлетворить потребности народных масс в образовании, недостаток финансирования, ригидность общества и сохраняющихся предрассудков и т.д. Легко заметить, что нынешние измерения кризиса гораздо многообразнее. Хотя и те проблемы, которые отметил Ф. Кумбс, сохраняют свою актуальность, поскольку не во всех обществах образование достигло одинаковой степени развития, во многих обществах до сих пор образование остается недоступным широким слоям населения, а религиозные традиции ограничивают доступ некоторым слоям общества к образованию даже там, где возможность получить образование существует. Однако в наиболее развитых странах мира кризис образования перешел на качественно новый уровень, обусловленный динамикой общества.

Следует отметить, что Ф. Кумбс заговорил об отставании образования тогда, когда темп изменений был существенно ниже, чем сегодня, когда еще не развернулись в полную силу такие процессы, как информатизация и глобализация, поставившее образование в условия такого информационного взрыва и культурного хаоса, который в 1970-е годы был еще непредставим. Соответственно, проблемы, поставленные Ф. Кумбсом, не исчезли, но только обострились.

В 1960–1970-е годы ценностный кризис образования, который можно понимать, как симптом ценностного кризиса цивилизации вообще, только обозначил себя. Философское течение, выразившее его суть – постмодернизм, еще не завоевало широкой популярности. Сегодня же мы имеем дело с тотальным

кризисом ценностей модерна, ценностей Просвещения, что подрывает мировоззренческие основания образования и воспитания.

Помимо общего кризиса идеологии Просвещения, мы сегодня переживаем также и кризисы оснований национальных культур. Современные системы образования складывались одновременно с формированием современных национальных государств, и одной из важнейших функций этих систем было воспроизводство национальной культуры как основы национальной и политической идентичности, как фундамента мировоззренческого, ценностного, нормативного единства современных обществ. Однако в эпоху глобализации, когда ослабевает принцип национального суверенитета, когда все институты в той или иной степени глобализируются, становятся частью транснациональных, а не национальных связей, образование начинает утрачивать свою национально-культурную составляющую, оно становится универсальным. Но в таком случае что должно стать его мировоззренческим фундаментом, какие ценности оно должно воспроизводить и прививать обучающимся? Глобализация затрагивает прежде всего институты высшего образования; школа пока еще остается каналом трансляции национальных культур и ценностей. Но в условиях усиления миграционных процессов, притока в развитые страны инокультурного населения школы также начинают испытывать определенные трудности, поскольку им необходимо не только осуществлять аккультурацию новых членов общества, но и учитывать их культурные особенности, в соответствии с принципами толерантности. Это ведет к определенным проблемам в трансляции культурных ценностей. Национальные культуры утрачивают свою культурную замкнутость, общества становятся все более открытыми инокультурным влияниям, что, с одной стороны, расширяет мировоззренческие перспективы, с другой же – усиливает мировоззренческую, ценностную и нормативную неопределенность, подрывает национальные идентичности³³.

Если глобализационные процессы размывают культурные идентичности извне, то постмодернистская критика подрывает их изнутри. В такой ситуации

³³ Бек У. Что такое глобализация? М., 2001.

мировоззренческий и ценностный кризисы образования постоянно усиливаются, они усугубляются высокой динамичностью современных обществ, подвижностью их социальной структуры, размыванием четких социальных идентичностей. Все это не может не сказываться на образовании, делать его все более проблематичным. Под вопросом оказываются и содержание, и методики образования, и его иерархичная бюрократическая организационная структура, сложившаяся в эпоху классического модерна. Описывая трудности, с которыми сталкиваются современные системы образования, британский социальный философ З. Бауман пишет:

«...если со времен эпохи Просвещения образование воспринималось как строго структурированная система, в которой управляющие занимают строго определенные позиции и обладают всей полнотой инициативы, то система никем не управляемая и, видимо, не управляемая в принципе, не может не привести теоретиков и практиков образования в замешательство...

... Непреодолимое ощущение кризиса, в большей или меньшей степени распространившееся среди философов, теоретиков и практиков образования, – это нынешнее воплощение "жизни на распутье", порождающей лихорадочный поиск нового самоопределения, а в идеальном случае и новой идентичности, – мало связано с виной, ошибками, недосмотрами профессиональных педагогов, равно как и с промахами теории образования, оно происходит из всеобщего разложения личности, из дерегулирования и приватизации процесса ее формирования, из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментарности жизни, характеризующей наш мир...

Нынешний кризис в системе образования – это прежде всего кризис унаследованных институтов и философий. Предназначенные для реальности иного рода, они находят все более затруднительным для себя усвоение происходящих перемен, приспособление к ним или их сдерживание... Кризисом эпохи постмодерности поражены все устоявшиеся образовательные институты сверху донизу»³⁴.

³⁴ Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. С. 159–161.

В отечественной науке кризис образования также активно и всесторонне обсуждается. Тем более что в российских условиях универсальный кризис образовательной модели осложняется кризисом перехода, транзита к новой социально-экономической модели. Советская модель образования обладала явно выраженной спецификой и была неразрывно связана с советским проектом модерна. Неудивительно, что разрушение этого проекта ввергло отечественное образование в кризис. Однако, как оказалось, институт образования более прочен, чем породивший его режим. Несмотря на непрерывный процесс реформирования, российское образование до сих пор сохраняют многие советские черты, причем одна из главнейших, которую упорно не замечают реформаторы, – это централизация и бюрократизация образования. Образование в России по-прежнему остается придатком государства, что лишает его возможности самореформирования, гибкого приспособления к меняющейся реальности, учета требований потребителей образовательных услуг. Государство видит себя в качестве главной и практически единственной инстанции, задающей образованию ориентиры развития и оценивающей его качество, что не приводит к успеху, как легко можно заметить, наблюдая результаты реформ.

Однако анализ кризиса образования в отечественной науке не ограничивается только российской спецификой. Многие исследователи-педагоги говорят о необходимости глобальной смены парадигмы образования в меняющихся условиях. Так, например, И.М. Ильинский³⁵ и Б.С. Гершунский³⁶ говорят о необходимости новой парадигмы и новой философии образования для образования XXI века, учитывающей вызовы, с которыми в эту эпоху сталкивается человечество.

Видя связь между образованием и обществом, И.М. Ильинский отмечает необходимость изменений общества и господствующей в нем модели человека для изменения образовательной парадигмы: «Экономический человек должен уступить место человеку человеческому, а "потребительское общество",

³⁵ Ильинский И.М. Образовательная революция. М.: Изд-во МГСА, 2002.

³⁶ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 2002.

"цивилизация удовольствий", "виртуальная реальность" и шабаш иррациональности – ценностно-ориентированной исторической воле, призванной переориентировать нынешний ход событий с тем, чтобы избежать планетарной катастрофы»³⁷.

Думается, И.М. Ильинский упрощает модель современного человека, едва ли можно свести ее только к экономическому аспекту, но даже если это было бы так, сменить экономическую модель можно лишь в том случае, если мы имеем альтернативный проект общественного устройства. К сожалению, на данный момент времени человечество такими проектами не располагает (если не считать проектами отказ от современной цивилизации вообще, предлагаемый некоторыми фундаменталистами). В этом заключается слабая сторона всех проектов, связывающих смену образовательной модели с трансформацией общества, некоторые из которых мы рассмотрим в дальнейшем.

Б.С. Гершунский, говоря о необходимости новой философии образования, утверждает: «Если конвергенция, духовная интеграция, сотрудничество и взаимопонимание – единственно возможный путь выживания и прогрессивного развития человеческой цивилизации, то эти же идеи должны быть главенствующими и в сфере образования, предопределяя ведущие стратегические направления ее развития, высшие по своей значимости цели и задачи всего процесса обучения, воспитания и развития учащихся. Наиболее серьезная, инвариантная для разных стран проблема образования, на наш взгляд, связана с фактическим отсутствием четкой и продуманной политики в этой сфере, с невниманием к ее прогностическому, философскому обоснованию. Но для этого должны получить приоритетное развитие проблемы разработки всего комплекса вопросов, связанных с фактическим становлением новой отрасли научных знаний – *философии образования*»³⁸.

³⁷ Ильинский И.М. Образовательная революция. М.: Изд-во МГСА, 2002. С. 173–174.

³⁸ Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. № 10. 2001. С. 5.

На наш взгляд, в подобного рода рассуждениях, довольно популярных в отечественном педагогическом дискурсе, содержится одна очень важная ошибка. Философия образования не может быть «опережающей» развитие общества, если она претендует на то, чтобы быть положенной в основу реально функционирующего института образования. Система образования – институт, нацеленный на воспроизводство культурных ценностей. Иными словами, система образования встроена в определенное общество и связана с ним и его социальными потребностями. Радикальная трансформация института образования на основе новой философии возможна лишь тогда, когда данная философия станет в обществе доминирующей и будет соотнесена с его структурными и культурными особенностями. Вне этого контекста новые философские модели образования могут приводить лишь к элитарным образовательным экспериментам, не меняющим систему в целом. Иными словами, для радикальной трансформации образования нужна не просто новая философия образования, но новая философия вообще – как новый тип мировоззрения. А новые мировоззрения, получившие широкое распространение, в истории возникали обычно в результате глубоких социальных трансформаций. В частности, генезис философии Просвещения и философии Нового времени нельзя понять, не учитывая социальный контекст, в котором они возникли. Однако эта проблема находится за пределами нашей исследовательской проблематики. Нам важно отметить, что кризис современной образовательной модели выявлен и проанализирован многими исследователями, как отечественными, так и зарубежными. Выявлен также и его затяжной характер – процесс непрерывного реформирования не дает однозначных результатов.

Так, В.Е. Бодрова и С.Б. Никитина замечают: «Современный кризис образования вместо ожидаемого перелома в его течении и наступления устойчивого благополучного состояния все более приобретает хронический характер. Развернувшаяся в последние десятилетия информационная революция еще более обострила проблемы образования. Образование теряет привычные модели трансляции знаний и образцов и вынуждено искать новые. В такой

ситуации разрыва наступает то, что называется образовательным кризисом, т.е. поиском новой парадигмы образования, предполагающей ориентацию на развитие личности, ее творческих способностей, введение гибких и проектных форм обучения, увеличение доли в объеме часов на индивидуальные формы подготовки, обеспечение индивидуальных траекторий обучения студентов»³⁹.

Переход кризиса в «хроническую» стадию отмечает и Г. Ильин: «Продолжительность кризиса, начавшегося, по Кумбсу, в конце сороковых и длящегося по сей день без видимых улучшений, позволяет высказать утверждение, что то, что принято обозначать этим термином, является отнюдь не переходным периодом, а именно устойчивым состоянием»⁴⁰.

Кризис образования имеет множество аспектов и проявлений. Можно выделить три основных аспекта: мировоззренческий, социальный и антропологический или экзистенциальный. О мировоззренческом аспекте мы уже сказали выше, его главное содержание – ценностная и идейная неопределенность, связанная с мировоззренческим кризисом, переживаемом современным обществом в целом. Именно эта сторона кризиса вызывает дискуссии о новой парадигме и новой философии образования, к которым мы еще обратимся в дальнейшем.

Второй аспект – социальный – наиболее разнообразен по своим проявлениям. Он связан с многочисленными дисфункциями современных образовательных институтов, притом эти дисфункции могут различаться в зависимости от того, с каким именно обществом мы имеем дело. В частности, если говорить о социальных дисфункциях российской системы образования, то можно, вслед за Д.А. Кармановой⁴¹, назвать следующие.

³⁹ Бодрова В.Е., Никитина С.Б. Кризис системы образования. Поиск новой парадигмы образования на рубеже XX–XXI веков. Официальный сайт Московского гуманитарного университета. URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova&Nikitina.pdf> (Дата обращения: 10.02.2015).

⁴⁰ Ильин Г. От педагогической парадигмы к образовательной // Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 64.

⁴¹ Карманова Д.А. Кризис российского образования: к проблеме аспектизации // Лабиринт. Журнал социально-антропологических исследований. 2012. № 1.

1. Отсутствие преемственности между средним и высшим звеньями системы образования. Уровень среднего образования настолько понизился, что вузы зачастую вынуждены создавать специальные курсы, чтобы хоть как-то исправить недочеты школы. Уровень подготовки абитуриентов сказывается на преподавании в вузах: вузы вынуждены «занижать планку», приспособившись к уровню подготовки студентов. Это неизбежно ведет и к понижению качества вузовского образования, т.е. порождает следующую дисфункцию.

2. Снижение качества вузовского образования, которое связано не только с названной выше причиной, но также со слабой технической оснащенностью вузов, недостаточным внедрением новых технологий обучения, бюрократизацией управления вузами, растущей нагрузкой на преподавательский состав – нагрузка российских преподавателей практически не имеет аналогов в мировой практике. Отсутствие у многих преподавателей финансовой и технической возможности для повышения уровня квалификации, участия в научной жизни. Все это ведет к устареванию содержания учебного процесса, отставанию от последних научных достижений. С другой стороны, вузовское образование практически оторвано от реальной жизни, замкнуто только в вузовской среде. В результате выпускники испытывают трудности, попадая на реальное место работы – их подготовки недостаточно для успешной профессиональной социализации.

3. Недостаточная информационная обеспеченность вузов. Содержание вузовских библиотек обновляется редко и в недостаточном объеме. Доступ к Интернету также организован в необходимом объеме отнюдь не везде. Это связано не только с недостатком финансирования, но также с нерациональным использованием имеющихся средств руководством вузов, когда предоставляемые инвестиции идут на второстепенные цели, базовые же проблемы остаются нерешенными. С этой проблемой связана и техническая недооснащенность вузов. Рассогласование между исходящими сверху требованиями и реальной ситуацией, в которой находится преподавательский состав, – одно из наиболее вопиющих противоречий современной российской системы образования.

4. Недостаток финансирования российских вузов. Несмотря на то что увеличение финансирования вовсе необязательно вызовет рост качества, его недостаток вызывает множество дополнительных проблем, часть из которых мы уже назвали выше. «По оценке некоторых специалистов сегодня в России на образование приходится 2,9% ВВП, тогда как в развитых странах – 4–5%. В пересчете на абсолютные цифры это означает, что по западным стандартам российское образование ежегодно недополучает примерно 250 млрд рублей, или около 8,5 млрд долларов... Однако сама по себе финансовая поддержка образования не приведет к резкому повышению его качества. В нашем образовании мало профессиональных менеджеров, умеющих эффективно расходовать деньги»⁴².

5. Следующая важная проблема – качество преподавательского состава. Падение престижа преподавательской работы в постсоветский период, связанное как с крайне низким уровнем оплаты труда, так и с невозможностью для большинства преподавателей заниматься реальными научными исследованиями, приводит к тому, что наиболее способные и амбициозные кадры «вымываются» из системы образования.

6. Изменение установок студентов по отношению к образованию. Эта проблема не только российская. Студенты часто настроены потребительски, они хотят «получить» знание, не прилагая к этому собственных усилий. У этой проблемы есть два разных аспекта. Первый – экономический. Студенты, особенно в российских условиях, нередко совмещают учебу с работой. Поэтому у них часто просто не хватает времени на полноценную включенность в учебный процесс. Эта проблема в принципе преодолима – при выработке гибких и индивидуализированных технологий обучения. Второй аспект связан с изменением способа получения информации в современном мире вообще. Обилие и доступность разнородной информации делает бессмысленными ее заучивание и запоминание. Однако без этих процедур невозможно создать устойчивую базу

⁴² Карманова Д.А. Кризис российского образования: к проблеме аспектизации // Лабиринт. Журнал социально-антропологических исследований. 2012. № 1. С. 81.

знаний у индивида. Тем не менее большинство студентов не нацелено на усвоение информации – им проще «посмотреть в Интернете». С другой стороны, в прошлое уходит образование, основанное на освоении больших печатных текстов – просто потому, что в современном обществе книга перестает быть главным источником информации. Навыки, прививаемые работой с книгой – логическое последовательное мышление, например, перестают формироваться на уровне школьного обучения. Отсюда – не критичность в восприятии информации, неумение ее анализировать, неспособность сосредоточиться на тексте. Как преодолеть эти проблемы, современная педагогика еще не знает, поскольку они возникли относительно недавно.

7. Проблема соответствия полученных специальностей и требований рынка труда. В российском обществе эта проблема в упрощенном виде часто представляется как перепроизводство экономистов и юристов и недостаток инженеров. На самом деле, это очень сложная проблема, связанная с динамикой рынка труда. Даже в экономиках более развитых стран, чем Россия, в современных условиях сложно установить однозначное соответствие между тем, чего требует рынок, и избираемой абитуриентом профессией. Подвижность рынка труда приводит к тому, что люди вынуждены часто менять профессию на протяжении своей трудовой биографии. Соответственно, в нынешних условиях нет смысла надеяться, что полученный диплом определит судьбу на всю жизнь. Связь между дипломом и будущей профессиональной карьерой становится все более эфемерной. Поэтому вузам (и государству) в современных условиях практически невозможно с точностью предсказать, какие специальности будут пользоваться спросом, а какие нет.

8. Ослабление функции социального лифта. Традиционной функцией образования в современных обществах была функция социального лифта. Получение образования открывало путь к успешной карьере и практически гарантировало получение престижной и хорошо оплачиваемой работы. Именно это было главным стимулом получать образование в обществах, где доминируют достигнутые, а не предписанные социальные статусы. Практически до второй

половины XX века доступ к образованию, особенно высшему, был ограничен: низшие слои общества имели мало шансов его получить, что означало их застревание на нижних этажах социальной пирамиды. Однако постепенно образование в развитых странах становилось все более доступным, что, в конце концов, привело к тому, что конкуренция возникла уже не между имеющими и не имеющими образование, а между теми, кто располагал дипломами о высшем образовании. Сложилась ситуация, когда диплом уже не гарантировал социальный рост, однако он превратился практически в обязательное условие для самого участия в конкурентной борьбе на рынке труда. Это привело, с одной стороны, к еще большему спросу на образование, а с другой – к его девальвации. Потому что уже не само образование, а именно документ об образовании имел решающее значение.

Это лишь часть существующих дисфункций российского (и не только российского) образования. Многие социальные дисфункции института образования имеют универсальный фундаментальный характер и присутствуют в той или иной форме во всех современных обществах. Об их характере мы упоминали выше, когда цитировали З. Баумана о несоответствии сложившейся в эпоху модерна системы образования характеру общества эпохи постмодерна. Подробнее мы вернемся к этой проблеме во второй главе.

Итак, мы рассмотрели мировоззренческий и социальный аспекты кризиса образования, теперь мы должны перейти к экзистенциальному. Именно этот аспект является для нас основным, и в литературе ему уделяется гораздо меньше внимания, чем другим аспектам. С нашей точки зрения, именно этот аспект базовый, поскольку напрямую затрагивает именно личность. Личность не переживает несоответствие между вузовскими специальностями и потребностями рынка труда, хотя это может напрямую касаться условий ее существования. Личность переживает такие состояния как тревога, забота, отсутствие смысла, зависимость, бессилие и т.д. Все эти экзистенциальные составляющие так или иначе присутствуют в сознании многих современных людей. Проявляются они и в восприятии образования.

С нашей точки зрения, суть экзистенциального кризиса образования заключается в том, что оно лишено для обучающегося внятного смысла. Человек не знает, зачем учится, зачем прилагает усилия. Именно потому, что внятного ответа на вопрос «зачем?» нет, многие и не прилагают особых усилий. Бессмысленность снижает мотивацию к обучению, девальвирует ценность образования. Личность не вовлекается в процесс образования целиком, не испытывает его преобразующего воздействия. Образование воспринимается чисто формально, как некое принуждение, как налагаемая обществом обязанность, уклонение от которой повлечет за собой негативные последствия. Но в самом деле, какое преобразующее воздействие может оказать на личность изучение алгебры или географии? Современное образование ориентировано, с одной стороны, на привитие основ научных и профессиональных знаний, с другой – на приобретение адаптивных навыков наподобие умения подчиняться формальной дисциплине. Есть у него и третья составляющая, связанная с освоением элементом гуманитарного знания, наиболее культурно-специфическая часть образования. Ни один из перечисленных сегментов не связан непосредственно с экзистенциальными потребностями человека.

Другой аспект экзистенциального кризиса образования – неспособность помочь индивиду с определением его идентичности, хотя в современных обществах проблема кризиса идентичности выходит на первый план. В высокодинамичном обществе позднего модерна или постмодерного общества, идентичность личности уже не предписывается ей обществом⁴³. Теряют значение прежние устойчивые идентичности вроде национальной и классовой, профессиональные идентичности редко служат устойчивым основанием личностной идентификации, поскольку, во-первых, не затрагивают личность целиком, во-вторых, все чаще меняются на протяжении жизни человека. Еще менее основ для стабильной идентичности дает в нынешних условиях образование, которое является лишь предварительным этапом для профессиональной карьеры, а карьера эта отличается непредсказуемостью. С

⁴³ Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2005.

другой стороны, в аномичных, культурно гетерогенных обществах отсутствует внятная модель человека, которая могла бы быть положена в основу образовательного процесса. Наоборот, то, на что ориентируется современное образование, – это открытость, незаданность, креативность и т.д. Но эти полезные в современном мире качества никак не могут сформировать устойчивую идентичность, напротив, они противоположны этой задаче. Формирование идентичности всецело становится задачей самой личности. К этой проблеме мы еще вернемся в Главе 3.

Осознание, что с антропологической составляющей образования «что-то не так», присутствует в педагогике и философии образования довольно давно. В современной педагогике и философии образования нередко говорится о необходимости гуманизации образования, его личностной ориентированности. Можно сказать, что это банальность, некое «общее место». Однако, как часто бывает при «банализации» понятия, оно утрачивает внятное содержание, которое на самом деле может быть весьма проблематичным. Обратимся к определениям.

«Педагогический терминологический словарь» предлагает следующие определения гуманизации образования: это «система мер, направленная на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования и технологии обучения, ориентированных на совершенствование личности, занимающей центральное место в структуре общественных отношений» и «концептуальное положение о приоритете личности в образовании, формировании ее гуманного мировоззрения и творческого потенциала»⁴⁴.

Словарь профессионального образования предлагает следующую формулировку: «Гуманизация образования – ориентация процесса обучения на развитие и саморазвитие личности, на приоритеты общечеловеческих ценностей, на оптимизацию взаимодействия личности и социума. Гуманизация образования направлена на создание таких форм содержания и методов обучения и

⁴⁴ Педагогический терминологический словарь. СПб.: Российская национальная библиотека. 2006. URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/861/%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F

воспитания, которые обеспечивают эффективное раскрытие индивидуальности учащегося – его познавательных интересов, личностных качеств; на создание таких условий, при которых он захочет учиться, будет лично заинтересован в том, чтобы воспринимать, а не отталкивать воспитывающие воздействия»⁴⁵.

Еще один вариант словарного определения: «Гуманизация образования – философская и социально-политическая доктрина, провозглашающая благо человека в качестве высшей цели образовательной деятельности»⁴⁶.

Можно привести множество определений, однако все они весьма похожи. И все они вызывает ряд вопросов. Первый и основной – что означают термины «личность» и «развитие личности»? Когнитивное и физическое развитие личности, например, еще никак не означают развитие личности как целостности. Нравственное развитие личности может не совпадать с когнитивным и физическим, и, кроме того, не существует универсальной модели нравственности. Создается впечатление, что термины «личность» и «развитие личности» воспринимаются как некая данность, хотя оба эти понятия могут приобретать абсолютно разное значение в рамках различных философских систем и культурных контекстов. Даже в рамках одной культуры, особенно современной, крайне сложно дать ответ на вопрос, что значит быть «развитой личностью»? Подобные же вопросы и замечания возникают и в связи с термином «интересы личности» и «совершенствование личности». Зная содержание школьных программ, трудно не задаться вопросом: как именно изучение школьных предметов должно способствовать совершенствованию личности? Можно ли успешное освоение школьных или вузовских программ рассматривать в терминах развития и совершенствования личности? Особенно с учетом того факта, что содержание этих программ определяется отнюдь не потребностями личности, а

⁴⁵ Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М., 1999. URL: http://professional_education.academic.ru/1055/%D0%93%D0%A3%D0%9C%D0%90%D0%9D%D0%98%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF_%D0%9E%D0%91%D0%A0%D0%90%D0%97%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%9D%D0%98%D0%AF

⁴⁶ Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М., 2006. С. 84.

потребностями общества⁴⁷. Общество определяет, какие знания и навыки должен освоить индивид, чтобы занять потом соответствующую социальную нишу и выполнять свои обязанности, но это не имеет отношения к совершенствованию личности, если только не сводить сущность личности к набору функций. Под совершенствованием личности в данном случае понимается лишь усиление адаптивного потенциала личности, обеспечение его успешной социализации. Но как показывают психологические исследования, ценой успешной социализации может стать и глубоко несчастное сознание, и психологические проблемы. Социальный успех и гармоничная личность не всегда сопутствуют друг другу. Высокий уровень невротизации современных обществ, растущее число людей, страдающих депрессивными расстройствами даже в самых благополучных странах, – явное тому подтверждение.

Когда исследователи пытаются конкретизировать содержание гуманизации образования, становится понятно, что под этим термином скрываются все те же социальные потребности, которые, по сути, образование и должно удовлетворять как социальный институт. Всего лишь смягчаются формы и методы обучения, «культивации» индивида с учетом общего «смягчения» условий жизни в современных обществах и новых социальных запросов на гибкость и креативность:

«Гуманизации образования в большей степени соответствует не принцип удовлетворения образовательных потребностей "абстрактной" личности, а принцип диалога, учета интересов различных социальных слоев и групп, оказывающего влияния на интересы и потребности конкретной личности. Это вовсе не означает, что личность обучаемого заменяется социальной группой; вне последней она немислима и может быть понятна лишь в определенном социально-историческом контексте. Отношения между участниками образовательного процесса не сводятся к диалогу "личность–государство"; они становятся более сложными и опосредованными. В качестве промежуточного

⁴⁷ См., напр.: Бергер П., Бергер Б. Что такое социальный контроль? Случай образования // П. Бергер, Б. Бергер, Р. Коллинз. Личностно-ориентированная социология. М., 2004.

звена следует, вероятно, принять социальную группу и общество в целом. ...Реформа образования в конце XX века привела к смешению личностного принципа в педагогике и образовательной политике. Гуманистический смысл первого из принципов необоснованно распространялся на уровень государственной политики в сфере отечественного образования. Вместе с тем гуманизация образования осуществляется через достижение более полного соответствия общечеловеческих ценностей, общества и отдельных социальных групп, порождающих образовательные потребности и идеалы; носителем и выразителем диалога становится конкретная личность»⁴⁸.

Гуманизация образования – это всего лишь образовательная стратегия, призванная сделать преподавание более эффективным. Но она не предполагает – и в условиях современного общества не может предполагать – ответы на вопрос о целях образования, выходящие за пределы социальных функций образования. Но когда институт образования начинает давать сбои именно в выполнении своих социальных функций, вопрос о личностном смысле образования неизбежно актуализируется еще в большей степени, чем при нормальном функционировании системы образования.

Мы полагаем, что утрата экзистенциального смысла образования в современных обществах связана с разрушением единства индивида и общества. Образование, ориентированное на выполнение социальных функций, воспринимается как инструмент символического насилия⁴⁹ общества по отношению к личности, и никакая гуманизация средств этого насилия не может изменить ситуации. Не только образование, но само общество выступает как реальность, отдельная от индивида и противостоящая ему. В современных индивидуализированных обществах не существует мировоззренческих систем, способных объединить личность и общество в гармоничное целое, при котором выполнение социальных функций отождествляется с осуществлением смысла

⁴⁸ Максимова Н.Ю. Гуманизация образования как социокультурный процесс: философские аспекты. Дисс. ... канд. филос. наук. М., 2006. С. 4.

⁴⁹ Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Основы теории символического насилия / Пер. с фр. Н. Шматко // Вопросы образования. 2006. № 2.

жизни. Современный индивид вынужден жить в двух мирах – приватном мире своего «Я», своих интересов и проблем и социальном мире, к которому «Я» должно адаптироваться, приспособиться ради физического выживания. Такая ситуация не является исторически универсальной.

В следующем разделе мы рассмотрим, как историческая динамика вела к динамике в области образовательных форм, каким образом сложилась та ситуация в образовании, которая неизбежно порождает экзистенциальный кризис образования.

1.2. Кризис современного образования в контексте исторического генезиса теории и практики образования

Философский подход к анализу образования имеет долгую историю и возникает практически одновременно с философской рефлексией. Истоки философии образования мы можем найти в греческой мысли, особенно в идеях таких ее представителей, как Сократ, Платон и Аристотель. Образование не могло не привлекать внимание этих мыслителей, поскольку определенная образовательная концепция существовала в рамках самой греческой культурной традиции. Мы рассмотрим развитие традиции греческой пайдей, опираясь на ее авторитетного исследователя В. Йегера⁵⁰.

Для полисной демократии пайдейя – процесс воспитания и формирования свободного гражданина полиса, способного участвовать в управлении им, и, что очень важно, в его защите. Пайдейя – как процесс и как результат – была тем, что отличало граждан от не граждан, тех, кто не обладал необходимыми для гражданина качествами. В каком-то смысле, пайдейя была одним из инструментов поддержания социального неравенства в рамках греческих сообществ. Говоря современным языком, функции пайдейи были преимущественно социальными, но поскольку греческая культура не знала

⁵⁰ Йегер В. Христианство и греческая пайдейя. М., 2014.

противопоставления «индивида» и «общества», «общества» и «государства», пайдейя формировала идеального человека-гражданина.

В греческой философии пайдейя приобретает некоторые новые смысловые оттенки. У Сократа обучение нацелено не только на формирование гражданина, но на разыскание истины, открытие истины, способствующее благому образу жизни. И у Платона сама философия была пайдейей, поскольку ее задача – способствовать постижению истины, благого образа жизни и, в конечном итоге, достижению спасения. В своих произведениях «Государство» и «Законы»⁵¹ Платон трактует обучение «философов» и «стражей» – элиты идеального государства – как залог процветания всего общества. У Платона идея образования переплеталась с идеей спасения, т.е. имела религиозный аспект. Правильная жизнь в идеальном государстве необходима не сама по себе, а как залог благой участи души.

Аристотель рассматривает пайдейю уже в более прагматическом ключе. Для него пайдейя – не условие спасения души, а прежде всего способ обеспечить нормальное функционирование общества, счастья всех его членов. То есть Аристотель возвращается к первоначальному пониманию пайдейи, но углубленному и осмысленному философски.

Пайдейя в представлении греческих мыслителей подразумевала не только передачу знаний и необходимых для жизни умений, но прежде всего формирование характера, разнообразных качеств гармоничной личности, поэтому она включала и физическую подготовку, и «мусическое воспитание» (музыка, стихосложение, пение), и привитие этических принципов, и философию и др. Понятие пайдейи было унаследовано и христианской мыслью, где оно приобрело уже несколько иной смысл, поскольку было вписано в контекст религии спасения.

Для Оригена и каппадокийских учителей церкви пайдейя была формой обожения, и в данном случае они продолжали традицию Платона, хотя обожение у Платона понималось, конечно, совершенно иначе. Для Климента

⁵¹ Платон. Государство. Собрание сочинений: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994.

Александрийского сам Христос выступает как Педагог, великий Учитель человечества⁵².

Естественно, пайдейя христианских мыслителей содержательно имела мало общего с эллинской пайдейей. Но важно само наследования принципа целенаправленного формирования человека в соответствии с неким идеалом, определяемым господствующим мировоззрением. Здесь мы видим важную черту любой образовательной «парадигмы» – должна быть мировоззренческая модель, в рамках которой существует и модель человека, проект человека. Именно этот проект должен быть осуществлен в ходе образовательного и педагогического воздействия. Философия образования разных эпох была связана с мировоззренческими проектами, причем в большинстве случаев этот проект конструировался не философией, философия лишь подвергала его рефлексии, способствовала артикуляции смыслов, заложенных в культурной традиции.

Образование эпохи Средневековья решало иные задачи, чем греческая пайдейя. Ушел идеал гражданина полиса, образование соотносило человека прежде всего с истинами христианской религии. Образованный человек эпохи Средневековья – это клирик. Основной философской системой, определяющей форму образования, была схоластика. В формировании системы средневекового образования большая роль принадлежала Алкуину (ок. 730–804 гг.). Он был автором ряда учебников по грамматике, риторике, диалектике и арифметике, которые использовались в школах практически до окончания средневековой эпохи. Алкуин был видным деятелем образовательной реформы в период Каролингского Возрождения, одним из авторов указа Карла Великого «О необходимости занятий науками».

Алкуин осуществляет синтез между античной и христианской традициями, его трактат «Об истинной философии»⁵³ создает характерную для средневекового обучения схему преподавания, устанавливает систему «семи свободных

⁵² Йегер В. Христианство и греческая пайдейя. М., 2014.

⁵³ Алкуин. Лекции об истинной философии // Антология философии Средних веков и эпохи Возрождения. М., 2001.

искусств», которая включала два цикла: низшую ступень – «тривиум» – грамматика, диалектика (логика), риторика и высшую ступень – «квадриум» – арифметика, геометрия, музыка и астрономия. В разработку системы семи свободных искусств большой вклад внесли также Боэций и Кассиодор, еще до Алкуина создававшие учебники по логике и арифметике. Эта система знания в эпоху Средневековья увенчивалась теологией как высшей наукой, связанной с познанием Бога. Алкуин внес большой вклад в сохранение и развитие логики и диалектики в эпоху средневековья.

Логика и диалектика, ставшие технической основой схоластики, сформировали специфическое видение мира, объединяющие разум и веру. Земной мир был устроен рационально, разумно, его познание было возможно на основании разума. Бог же, давший начало этому миру, находится за пределами этого мира и познаваем рационально лишь настолько, насколько он сам это позволяет. В целом, познание Бога должно было опираться, прежде всего, на веру и авторитет Священного Писания и Священного Предания. Семь свободных искусств – это семь путей познания, которые вели к теологии, «царице наук». Сами по себе они не дают полного и завершенного знания. Так, Гуго Сен-Викторский в своем «Дидакалическом трактате» утверждал, что мирские науки (математика, логика и др.) учат истине, но они бессильны постичь истину христианства, истину веры⁵⁴.

Только теология могла помочь понять замысел Бога, намеки на который, знаки и символы которого были рассеяны повсюду в окружающем человека мире. Средства рационального, логического анализа постоянно совершенствовались в ходе развития схоластики. Огромная роль в совершенствовании средневековой логики и диалектики принадлежала Пьеру Абеляру. Именно его идеи о соотношении разума и веры были положены в основу теологии, основанной на диалектике. Завершает долгую средневековую дискуссию о соотношении веры и разума Фома Аквинский – своим учением о двух истинах, «истине разума» и «истине веры».

⁵⁴ Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 1998.

Главной целью человека в эпоху Средневековья было достижение спасения души, и наиболее предпочтительной для этой задачи была роль монаха. Система схоластической философии и модель обучения, построенная на этой философии, были нацелены, прежде всего, на познание Бога. Познание мира было лишь предварительным шагом на пути к Богу. Но в эпоху Средневековья предпринимались и попытки выработать некоторые практические рекомендации по воспитанию подрастающего поколения. Так, учитель детей французского короля Винсент из Бове, автор трактата «О воспитании знатных детей» подчеркивал значение формирования нравственности. Он призывал смягчить методы воспитания, говорил о значении в воспитании шуток и игр. В воспитании он предлагал опираться на природные свойства детей: незлобивость, искренность, бескорыстие, слабоволие и т.д. Винсент из Бове предлагал действовать убеждением и мягким принуждением, считая телесное наказание крайней мерой⁵⁵. Для Бове характерна идея о связи интеллектуального и этического воспитания. Это старая идея, известная еще со времен Сократа. Интересные педагогические идеи высказывали также Жан Шарль Герсон, Раймонд Луллий и ряд других авторов.

Однако идеи о методах воспитания детей – не центральные для нашей темы. Для нас важна общая мировоззренческая и антропологическая парадигма образования, а она достаточно очевидна в эпоху средневековья. Образование – это путь к познанию Бога и совершенствованию человека. Сам процесс познания уже способствует совершенствованию и приближению к Богу. Наиболее совершенным воплощением идеи средневекового образования были университеты.

Средневековая модель образования сочетала в себе элементы обучения необходимым в социальной жизни знаниям и функцию приближения к Богу и обретения спасения, причем вторая функция считалась основной. В начале XX века немецкий философ Макс Шелер выделил три функции образования и знания: образовательную, спасительную – и «знание ради господства», т.е. прикладное,

⁵⁵ Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 1998.

утилитарное знание⁵⁶. Средневековое знание сочетало в себе все три функции, но ядром его было знание ради спасения.

Средневековая модель образования и его квинтэссенция – университет, стали разрушаться под влиянием развития экономики и культуры, потребности общественной жизни предполагали новые модели обучения. Большую роль в размывании средневековой модели образования сыграли духовные искания эпохи Возрождения, новое видение человека и новое отношение к земному существованию.

Представления об образовании эпохи Возрождения не были абсолютно противоположны тем представлениям о роли образования, которые лежали в основе средневековой модели образования. Тем не менее, формы образования, представления о содержании знания существенно менялись. В частности, критике подвергалась схоластическая философия и схоластические методы познания, идеал духовного человека как клирика или монаха. Человек по-прежнему считается творением Бога, но восприятие Бога и человека, значение земной жизни значительно переосмысливается, что происходит, во многом, под влиянием возрождения античных представлений о человеке.

В эпоху Возрождения возникает новое представление о человеке как творческом существе, открытом любым возможностям, что отражено в знаменитой «Речи о достоинстве человека» Дж. Пико делла Мирандолы:

«И установил, наконец, лучший творец, чтобы для того, кому не смог дать ничего собственного, стало общим все то, что было присуще отдельным творениям. Тогда принял Бог человека как творение неопределенного образа и, поставив его в центре мира, сказал: "Не даем мы тебе, о Адам, ни определенного места, ни собственного образа, ни особой обязанности, чтобы и место, и лицо и обязанность ты имел по собственному желанию, согласно твоей воле и твоему решению. Образ прочих творений определен в пределах установленных нами законов. Ты же, не стесненный никакими пределами, определишь свой образ по своему решению, во власть которого я тебя предоставляю. Я ставлю тебя в центре

⁵⁶ Шелер М. Философское мировоззрение // М. Шелер. Избранные произведения. М., 1994.

мира, чтобы оттуда тебе было удобнее обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие божественные". О, высшая щедрость Бога-отца! О высшее и восхитительное счастье человека, которому дано владеть тем, чем пожелает, и быть тем, чем хочет!»⁵⁷

Бесконечное развитие человеческих способностей и возможностей становится главным лозунгом мыслителей-гуманистов Возрождения. Идеалом эпохи становятся гений, творец, блестящий интеллект.

Важную роль в познании мира стало играть изучение вновь открытого наследия античности, античность понималась как идеал культуры и идеал человека. Изучение классических языков, не только латыни, стало важным элементом обучения образованного человека. Попытка осуществить новые представления об обучении на практике была предпринята, например, Витторино да Фельтре, создателе «Дома счастья»⁵⁸. Это образовательное учреждение было призвано воспитывать гармоническую личность. Здесь изучались классические языки и литература, естественная история, алгебра и геометрия, астрономия и черчение. Большое внимание уделялось физическому воспитанию, здесь обучались фехтованию, стрельбе из лука, плаванию, что напоминало физическую подготовку военной аристократии. Большое внимание уделялось воспитанию самостоятельности, сознательного отношения к материалу. Целью было воспитать целостную личность, соединить интеллектуальное, нравственное и физическое совершенство, что напоминает античную пайдейю, но, естественно, без присущего ей политического и мировоззренческого контекста. Поэтому подобные проекты не могли стать универсальными в обществе того времени. Они неизбежно имели ограниченный и элитарный характер.

⁵⁷ Мирандола Дж.П. Речь о достоинстве человека // Цит. по: История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. Т. 1. М.: Искусство, 1962. С. 506–514.

⁵⁸ Ревякина Н.В. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников. М.: Directmedia, 2015.

Образовательные проекты содержались в философских размышлениях о справедливом обществе. Томмазо Кампанелла и Томас Мор, сделали образование важным элементом своих утопий.

Образование становится у них практически государственной задачей. Городом Солнца у Кампанеллы⁵⁹ управляет наиболее образованный горожанин. Образование является неотъемлемой частью жизни горожан, при этом даже сама городская среда, в частности, архитектура, должна стать элементом образования. Стены зданий должны быть разрисованы соответствующей обучающей живописью, отражающей содержание всех наук. Обучающиеся не разделяются в соответствии с полом, женщины тоже имеют право на образование.

Задачей образования является не только воспитание, но и улучшение людей. Изучаются разнообразные науки о природе, а также история и искусства. Важным элементом обучения является физическая подготовка, а также приобщение к различного вида ремеслам. По мнению Кампанеллы, правильное образование способствует не только умственному развитию, но и физическому совершенству и привлекательности. Изучение наук и законов природы соответствует религии Города Солнца – поклонению Богу Солнца и природе.

В утопии Томаса Мора⁶⁰ образование является частью повседневного существования всех утопийцев и связано с общественным трудом, которым заняты все дееспособные граждане. Обучение детей должно быть связано с будущей трудовой деятельностью, таким образом, знание приобретает практический характер. Интеллектуально развитие должно сопровождаться и физическим воспитанием. Мор предлагает идею обязательного государственного образования на родном языке. В то же время, он сохраняет уважение к схоластической традиции обучения и предлагает соединить схоластические отвлеченные знания и научные, прикладные дисциплины.

Значительный вклад в философское осмысление образования внес Эразм Роттердамский. В своем труде «О первоначальном воспитании детей» Эразм

⁵⁹ Кампанелла Т. Город Солнца // Утопический роман XVII–XVIII вв. М., 1971.

⁶⁰ Мор Т. Утопия. М.: Наука, 1978.

предлагал сочетать античные и христианские принципы воспитания, внимание как к физической составляющей, так и к интеллектуальной и нравственной⁶¹. Эразм отвергал модель образования, основанную на зубрежке и слепом почитании авторитетов. Одним из первых он предлагал учитывать врожденные способности, при этом полагая, что врожденные способности могут быть раскрыты и реализованы только через труд. Как и утописты, он был сторонником образования для женщин, сторонником идеи народного образования. Образование должно включать изучение основ наук, как и человеческой истории. Эразм полагал, что судьба человека и его положение в обществе зависят от воспитания и образования, полученных им. С развитием и совершенствованием образования он связывал надежды на позитивные изменения в обществе и церкви.

В эпоху Возрождения начинается формирование эмпирической науки, чьи методы познания мира отличались от предлагаемых в схоластике. Возникает критика ограничения познавательных возможностей человека, ограничений, налагаемых на свободный разум. Наиболее ярким проявлением этой критической позиции становится учение об идолах разума Фрэнсиса Бэкона. Ему же принадлежит утопический трактат «Новая Атлантида»⁶², где образованию и освоению наук также придается очень большое значение, поскольку идеальное общество управляется учеными в соответствии с научными принципами.

Таким образом, в эпоху Возрождения формируется новый идеал образования – ориентированный не столько на постижение Бога и спасение души, сколько на реализацию способностей и возможностей человека и освоение наук для изучения и покорения природы. Религиозная составляющая постепенно уходит на второй план, поскольку меняется само мировоззрение общества, образование постепенно выходит из-под контроля Церкви, где оно находилось на протяжении всей эпохи Средневековья. Но ослабление роли Церкви не означает ослабления роли религии. Религия еще надолго остается значимым элементом

⁶¹ Торосян В.Г. История воспитания и педагогической мысли. М.: Берлин, 2015.

⁶² Бэкон Ф. Новая Атлантида. Опыты и наставления нравственные и политические. М.: Литературные памятники, 1954.

мировоззрения, но по мере развития научного познания и капиталистического типа экономики, все в меньшей степени влияет на представление о содержании образования и его функциях. Что еще является важным новым элементом в размышлениях об образовании в эпоху Возрождения – так это усиление внимания к детям. Средневековое образование – это, главным образом, образование взрослых людей, его нравственная составляющая связана с необходимостью сознательного противостояния греху, движения к Богу. В эпоху Возрождения также сохраняется идея образования взрослых и самосовершенствования через образование, освоение наук и искусств, но постепенно происходит осознание того факта, что в ходе образования формируются человеческие качества, и человек должен быть обучаем с детства. Утописты даже превращают образование в государственную задачу, таким образом, происходит постепенное смещение размышлений об образовании в сферу социальной проблематики, роли образования уже не в жизни человека, а в жизни общества.

Важной фигурой в развитии философии образования и педагогики эпохи раннего Нового времени был Ян Коменский⁶³. Коменский был сторонником идеи всеобщего обучения, считал, что учить следует всему знанию, которое существует. Соответственно, он придавал одинаково большое значение и гуманитарному, и естественному знанию. Ему принадлежит идея организации учебного процесса в соответствии с возрастом учеников и сложностью осваиваемого материала, введение предметного принципа обучения. Обучение и воспитание для него – неразрывный процесс. Коменский вдохновлялся античными идеями об образовании, а также идеями писателя-гуманиста Ф. Рабле и философа Ф. Бэкона. Мироззрение Коменского тяготело к материализму и рационализму, тем не менее, он сохранял приверженность христианству и конечной целью человека считал спасение души. Правильное и всестороннее образование и воспитание способствуют этой цели.

В эпоху Просвещения и Нового времени философия уходит от средневековой модели образования и знания. Принципами образования все

⁶³ Коменский Я.А. Великая дидактика / Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.

больше становятся рационализм и прагматизм, все больше осознается значение образования для развития человеческих способностей. Все больше внимания уделяется подготовке человека к его роли в обществе, религия постепенно оттесняется на периферию обучения. Ее моральная значимость сохраняется, сохраняется и ее присутствие в образовательном пространстве, но цели образования становятся светскими. Так, для Д. Локка главной целью образования являлись овладение знанием, а также формирование нравственных принципов⁶⁴. При этом главное, чем должен руководствоваться человек – это здравый смысл и разум. Важными навыками, требующимися для нормального существования в обществе, являются самодисциплина и самоограничение, т.е. разумное управление собой в любых жизненных обстоятельствах. Большое значение для развития образования играла идея Локка о разуме как «чистой доске» – разум человека наполняется тем, что прививается ему в ходе воспитания, таким образом, образованию принадлежит важнейшая роль в создании человека с определенными качествами. У Ж.-Ж. Руссо был противоположный взгляд на образование. По его мнению, образование должно следовать естественной природе человека, его естественным склонностям и потребностям⁶⁵. Главное в воспитании – естественное развитие заложенных в человеке способностей. Идеи Руссо противоречили общему направлению мыслей об образовании его эпохи, но его утопия «естественного человека», совершенного от природы, вдохновляла многих создателей альтернативных педагогических концепций вплоть до наших дней.

В эпоху Просвещения и раннего модерна образование утрачивает «метафизический горизонт». «Проект человека», определяющий образование, – это рационалист, полезный член общества, готовый следовать определенным моральным нормам. Горизонт человека и горизонт образования ограничиваются обществом, социальной реальностью, которая еще не признана, но скоро станет единственной реальностью.

⁶⁴ Локк Д. Мысли о воспитании / Соч.: в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988.

⁶⁵ Руссо Ж.-Ж. Рассуждения о науках и искусствах / Педагогические соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1981.

Если в античной философии образования социальным горизонтом человека был полис, и целью воспитания должно было бы воспитание идеального гражданина полиса, то в эпоху Нового времени на смену гражданину полиса приходят гражданин и подданный государства – сначала абсолютистского, а потом национального. Универсализм средневековой модели образования остается в прошлом. По мере формирования государства эпохи модерна возникает новый горизонт осмысления образования – оно постепенно становится не образованием вообще, а национальным образованием, системой воспитания гражданина определенного государства и носителя определенной национальной культуры.

В формировании такой модели образования большую роль сыграла немецкая классическая философия. В немецкой классической философии проблеме образования, воспитания и просвещения уделялось много внимания. Для И. Канта образование необходимо для формирования человека, просвещение – путь к умению мыслить самостоятельно и выносить нравственные суждения. Через просвещение идет путь к формированию свободной, мыслящей, ответственной личности, способной стать сознательным гражданином общества. «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения»⁶⁶.

Б. Ридингс⁶⁷ отмечает, что для И. Фихте образование – это путь к осознанию человеком самого себя, для Г. Гегеля образование и воспитание – важнейшая преобразующая сила, способствующая развитию человека «из самого себя»,

⁶⁶ Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение // Собр. соч.: в 8 т. Т. 8. М., 1994. С. 29–37.

⁶⁷ Ридингс Б. Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah> (Дата обращения: 10.12.2014).

раскрытию его духовного потенциала. В рамках немецкой философской традиции была сформирована модель университета Нового времени, автором которой был немецкий философ Вильгельм Гумбольдт. В соответствии с этой моделью университет становился храмом знания и в то же время воплощением национальной культуры. Б. Ридингс так описывает эту модель, ставшую своеобразным итогом дискуссий об образовании, в которых принимали участие такие мыслители, как И. Кант, Ф. Шиллер, И. Фихте.

«План Берлинского университета, намеченный Гумбольдтом, включал фундаментальную реорганизацию дискурса знания, в результате чего университет должен был принять на себя опосредующую, культурную функцию, возложенную на него государством: поиск объективного культурного смысла государства как исторической величины и одновременно субъективное нравственное воспитание граждан-субъектов как потенциальных носителей этой идентичности. Знание не может ни оставаться совсем без внешнего определения, ни быть эмпирически детерминированным своим практическим применением.

...Неверно, что университет – это место для размышления, переходящего затем в действие. Он не является простым инструментом государственной политики, но должен воплощать собой мысль как действие, как стремление к идеалу. В этом состоит его неразрывная связь с государством, т.к. государство и университет – две стороны одной монеты». Университет стремится воплотить мысль как действие, направленное к идеалу; государство должно реализовать действие как мысль, как идею нации. Государство берет под свою защиту деятельность университета, университет хранит мысль государства. И оба они стремятся реализовать на практике идею национальной культуры»⁶⁸.

Модель университета, разработанная Гумбольдтом, стала прообразом модели современного университета, которая сегодня переживает глубокий кризис, связанный с разрушением той модели государства и общества, которые ее породили.

⁶⁸ Ридингс Б. Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah> (Дата обращения: 10.12.2014).

Формирование индустриального общества и глубокие структурные и культурные потрясения, сопровождавшие индустриальную революцию, отражались в философии образования XIX века. Для этой эпохи образование стало насущной задачей, при этом социальные функции образования – подготовка квалифицированных кадров для технизированной экономики и развивающейся науки, грамотных граждан, способных участвовать в избирательном процессе, все дальше отодвигали древнюю идею о такой задаче образования, как формирование гармоничной личности. Еще большим анахронизмом стала идея образования как приближения к Богу и уподобления Богу. Полностью изменился мировоззренческий и социальный контекст образования. В философии О. Конта, Дж. Милля, Г. Спенсера образование – это прежде всего механизм приспособления человека к обществу, развитие навыков, необходимых для приспособления к социальной среде и профессиональной деятельности. Осознается роль образования как механизма, обеспечивающего социальную мобильность. То есть восприятие образования становится все более утилитарным. Именно такой тип знания и образования М. Шелер называл «знанием ради господства», как уже отмечалось выше. Человек покоряет природу, расширяет свои возможности, рационально управляет обществом, развивает производство и технику – все это обеспечивает невиданную ценность и востребованность знания и образования. В то же время образование практически утрачивает антропологическое измерение, точнее, все содержание антропологического сводится к социально-функциональному. Человек равен своей функции в социальном, экономическом и политическом порядке современности. Но эта ситуация порождает впоследствии не только расцвет образования, но и его глубокий кризис.

В начале XX века в философии образования Дж. Дьюи, в значительной степени определившего развитие американской системы образования, возникает подход к образованию, который можно назвать проблемным⁶⁹. Мир предстает как

⁶⁹ Дьюи Дж. Общество и его проблемы / Пер. с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косиловой. М.: Идея-Пресс, 2002.

совокупность задач, с которыми сталкивается человек. Соответственно, задача образования подготовить его к умению решать жизненные проблемы. Образование не должно быть отвлеченным и чисто теоретическим. В то же время Дьюи подчеркивает необходимость формирования определенных личностных качеств – от человека требуются смелость, самостоятельность, активность. Все эти качества наряду со знанием необходимы для гражданина современного демократического общества. Но если этот подход влечет за собой интересные последствия для организации учебного процесса, то в мировоззренческом плане он ничего не добавляет к общему утилитаризму современного понимания образования.

На протяжении XX века к проблемам образования обращались разные философы. Так, Х. Ортега-и-Гассет в своей работе «Миссия университета»⁷⁰ отстаивает необходимость преподавания «классических» дисциплин, плохо сочетающихся с утилитаристским климатом эпохи. В то же время, преподавание этих дисциплин он связывает с необходимостью сохранения культуры, национальной культуры, прежде всего, то есть не выходит за рамки гумбольдтовской модели университета. В другой своей знаменитой работе «Восстание масс»⁷¹ философ подвергает резкой критике инфантилизм и безответственность современного массового человека, причем легко понять, что одной из предпосылок таких его качеств является недостаточное, поверхностное образование. Затрагивал проблемы образования в своей философии и К. Ясперс⁷².

Однако в XX веке мировоззренческая значимость философии постепенно снижается, образование же становится предметом интереса общественных и гуманитарных наук, изучающих его, прежде всего, как социальный институт. К социологическому анализу образования мы обратимся в следующей главе. Но в середине XX века как определенный кризисный симптом возникает философия образования как отдельная философская дисциплина. Это происходит в 40-е годы

⁷⁰ Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Минск, 2005.

⁷¹ Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Избранные труды. М., 1997.

⁷² Новичкова Г.А. Проблемы воспитания и образования в трактовке К. Ясперса // Философские науки. 2011. № 3. С. 65–78.

XX века в Колумбийском университете США, однако не следует, конечно, считать философию образования исключительно американским явлением. Ее границы вообще довольно сложно очертить. Так, И. Сафронов справедливо отмечает: «Термин "философия образования" вводит в заблуждение: кажется, что это есть область философии, специализирующейся на образовании. Однако анализ работ по философии образования показывает, что хотя элементы философской рефлексии в этих работах встречаются, но не они образуют главное содержание. Кроме того, в этих работах имеются и другие формы рефлексии: методологическая, историческая, аксиологическая, проектная и т.д. Иначе говоря, это вообще рефлексия над образованием и педагогикой, которую трудно отнести к какой-нибудь одной дисциплине. Конечно, если не считать философию просто формой неспециализированной рефлексии, что противоречит философской традиции, имеющей собственный корпус философских текстов, специфические проблемы и формы мышления.

Философия образования – это ответ на кризис образования, кризис традиционных научных форм его осмысления и интеллектуального обеспечения, исчерпанность основной педагогической парадигмы. Философия образования обсуждает предельные основания образования и педагогики: место и смысл образования в культурном универсуме жизни, понимание человека и идеала образованности, смысл и особенности педагогической деятельности и т.п.»⁷³.

В рамках философии образования второй половины XX века можно выделить ряд направлений, так или иначе соотносящихся с различными общепедagogическими направлениями. В свете проблематики нашего исследования, наибольший интерес представляет антропологическое направление, представленное педагогической антропологией. Как указывает А. Огурцов⁷⁴, основы педагогической антропологии заложили такие философы, как О. Больнов,

⁷³ Сафронов И.П. Философия образования: состояние, проблемы, перспективы. URL: http://bank.orenipk.ru/Text/t13_206.htm (Дата обращения: 27.02.2015).

⁷⁴ Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. 2002. № 1.

М. Бубер, И. Дерболав и др. Таким образом, это направление находится под влиянием антропологических и экзистенциалистских установок и ориентиров.

Педагогическая антропология формируется в 60-е годы XX века, когда гуманитарные науки находились под влиянием структуралистских идей и проблема человека, казалось, вообще теряла смысл. Человек в свете воззрений М. Фуко превращался в фикцию, некую условность, точку пересечения различных структур. Под угрозой оказались принципы антропологизма и субъектности. Однако именно в этот период педагогическая антропология анализирует образования в таких терминах, как «встреча», «забота», «наставление» и др. Педагогическая антропология пыталась рассматривать образование не как часть социальной структуры, не как инструмент обработки человеческого материала, не как «индустрию знания» (популярный в XX веке термин), но как процесс живого общения и рождения смысла. Но в условиях современного общества делать это становилось все труднее.

В 50–60-е годы XX века педагогическая теория переживала кризис своих мировоззренческих оснований. Одной из составляющих этого кризиса становилась критика традиционного деления на гуманитарные и естественные науки, основанного на признании специфики объекта изучения, определяющей и специфику методов познания. Критика велась с позиций отрицания специфики гуманитарного знания, считалось, что они должны стремиться к идеалу, определяемому науками естественными. Таким образом, неявно оказывалась под ударом «духовная» сторона образования. Педагогическая антропология в определенной степени противостояла этой тенденции.

Исходным принципом педагогической антропологии (при всем разнообразии существующих в XX веке антропологий) было «понимание человека как открытого существа, как существа, которое постоянно и заново определяет себя. Человек – существо, которое не только дано, но дано лишь постольку, поскольку оно становится, поскольку человек сам себя созидает»⁷⁵. Здесь заметны и наследие философской антропологии с ее идеями пластичности и

⁷⁵ Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. 2002. № 1.

незавершенности, открытости человеческой природы, и наследие философии экзистенциализма с его убежденностью в человеческой свободе и ответственности и трагичности человеческого существования, заброшенного в мир «заботы». Педагогическая антропология уделяла много внимания отношению «Я» и «Другой», т.е. трактовала процесс обучения как специфический тип коммуникации, в котором люди открывают себя и других, много внимания уделялось также анализу исторического аспекта педагогической проблематики, на примере которой наиболее заметны открытость и изменчивость человеческой природы. Ряд авторов предполагали, что педагогическая антропология должна построить новый образ человека и определить тем самым нормативную основу для педагогической рефлексии. Однако результаты оказались иными.

В рамках педагогической антропологии существовали различные течения, как более, так и менее сциентистски ориентированные. В своем обсуждении человеческой природы, того, как она предстает в педагогическом процессе, представители педагогической антропологии вынуждены были учитывать данные различных наук – социологии, психологии, биологии, причем данные этих наук затрудняли следование некоторым основным антропологическим постулатам. Так, например, все труднее говорить о человеческой свободе, когда известными становятся все новые и новые формы детерминации человеческого поведения и мышления, когда даже тезис о пластичности человеческой природы оказывается под сомнением под влиянием изучения генетических механизмов, влияющих на поведение и мышление.

По замечанию А.П. Огурцова, на исходе XX века педагогическая антропология находилась в состоянии общего кризиса, поскольку в ее рамках так и не удалось выработать некий мировоззренческий проект, антропологическая составляющая которого могла бы быть положена в основу новой философии образования. Зато можно говорить о том, что педагогическая антропология как комплексная дисциплина, синтезирующая достижения различных наук, накопила достаточно большой запас знаний, касающихся механизмов обучения и воспитания.

Х. Вульф замечает, характеризуя состояние педагогической антропологии: «Педагогическая антропология – центральная область педагогического знания, которая сегодня характеризуется плюрализмом и диверсификацией. Нет модели, нет теории, нет парадигмы педагогики, которые могли бы притязать на то, что они сами по себе в состоянии продуцировать необходимое для воспитания знание. Педагогическое знание не ограничивается результатами научного знания. Оно охватывает многие формы знания. К нему принадлежат философские, научные, эстетические, практические, знаковые и символические системы, которые находятся в сложных отношениях друг с другом. В антропологическом знании не может существовать какой-либо систематики. Поэтому антропологическое знание чрезвычайно многообразно и гетерогенно»⁷⁶.

Важнейшим достижением не только педагогической антропологии, но и философии образования XX века вообще являлось удержание значимости понятия личности. Личность признается центром образовательного процесса, образование должно быть «личностно-ориентированным», «способствовать всестороннему развитию личности», «самоактуализации личности»⁷⁷ и т.д.

Однако эти принципы, на наш взгляд, наталкиваются на одну фундаментальную проблему – отсутствие внятной концепции личности, отсутствие антропологического проекта. Само признание «открытой природы человека» противоречит такому проекту. Человек может стать чем угодно – но чем же он должен стать? Открытость, свобода, диалогичность – все эти характеристика человеческого бытия не дают ответа на этот вопрос, они определяют качества человека, но не его сущность, проблемы смысла человеческой жизни и проблемы личностной идентичности остаются открытыми.

Таким образом, философский анализ проблем образования в конце XX – начале XXI века пока не может предложить единой образовательной парадигмы, а содержательно находится в зависимости от анализа образования в рамках таких

⁷⁶ Цит. по: Огурцов А.П. Педагогическая антропология: поиски и перспективы // Человек. 2002. № 1.

⁷⁷ Юсупова О.В. Философия образования и современная педагогическая антропология // Педагогика. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2.

наук, как социология, психология, биология, культурная антропология, история и др., причем эта зависимость признается и самими философами. На наш взгляд, подчиненное положение философии – часть того же кризиса, который препятствует появлению новой мировоззренческой парадигмы образования – общего состояния культуры. Таким образом, анализ культуры и общества мог бы больше сказать о кризисе образования, чем собственно философия образования. Культурологический и социологический анализ образования мы рассмотрим в следующей главе.

На основании вышеизложенного мы можем прийти к следующим **основным выводам.**

Кризис современной модели образования, осознанный в середине XX века, приобрел хронический характер. Кризис имеет три основные составляющие: культурную (мировоззренческую), социальную и экзистенциальную. Мировоззренческая составляющая выражается в неопределенности идейных и ценностно-нормативных ориентиров образования, социальная – в многочисленных дисфункциях института образования, экзистенциальная – в неспособности образования ответить на вопросы о смысле обучения и решить проблему личностной идентичности. Экзистенциальная составляющая кризиса является наименее изученной.

Предпосылки экзистенциального кризиса образования связаны с характерным для эпохи модерна пониманием образования. Образование эпохи модерна ориентировано преимущественно на выполнение социальных функций, но в весьма слабой степени связано с экзистенциальными потребностями человека в смысле их личностной идентичности.

Философия образования второй половины XX века приходит к осознанию необходимости внесения в образования гуманистической, личностной составляющей. Однако она не достигает этой цели, поскольку мировоззрение эпохи позднего модерна или постмодерного общества не имеет модели человека, которая могла бы служить ориентиром для образовательного процесса.

Образование, как и общество в целом, не располагает общей мировоззренческой парадигмой, что отличает нынешнюю ситуацию от предшествующих исторических эпох, когда образование опиралось на целостную картину мира, как правило, имеющую религиозный или, используя термин Д. Белла, «трансцендентальный» характер. Исключением была лишь философская парадигма образования классического модерна, коренящаяся в идеологии Просвещения, которая как раз переживает сегодня глубокий кризис.

Глава 2. Социально-культурные предпосылки экзистенциального кризиса современного образования

2.1. Структурные изменения в современных социальных системах как предпосылка социальных дисфункций современного образования

Как мы показали в предыдущей главе, кризис современной модели образования является одной из самых обсуждаемых проблем последних десятилетий. Поиск путей выхода из кризиса подразумевает анализ его причин, прежде всего, социальных, поскольку масштаб современного кризиса и его универсальность предполагает его обусловленность глубокими структурными изменениями, переживаемыми современными обществами.

Итоги развития институтов образования к середине XX века завершились чем-то, подобным триумфу. Т. Парсонс писал о введенном им понятии «образовательная революция»:

«Образовательная революция рассматривается как процесс, состоящий из нескольких черт. Во-первых, одной из черт образовательной революции является распространение начального образования: до начала XX века в большинстве обществ даже элементарная грамотность была навыком, которым обладало меньшинство. За относительно короткий промежуток времени всеобщая грамотность населения стала неотъемлемой чертой современных социетальных обществ. Во-вторых, важной чертой образовательной революции стало последовательное повышение уровня образованности населения за пределы элементарной грамотности. После определенного момента "отсев" не закончивших среднюю школу стал рассматриваться как серьезная проблема. К тому же все большее число людей вовлекалось в систему высшего образования. Это привело к серьезным структурным переменам в системе высшего образования и стало третьей важной чертой образовательной революции. Фактически изменилось представление о роли университета в современном

обществе: из относительно элитного учебного заведения университет превратился в фабрику по массовому выпуску специалистов для нужд индустриального общества. При этом существенно выросло число самих высших учебных заведений.

...Образовательная революция, актуализировала социализирующую роль университетов: высшие учебные заведения предлагали индивиду не только набор специальных знаний, но содействовали включению его в демократическое общество, создавая основу для новой гражданственности»⁷⁸.

Д. Белл в известной работе «Грядущее постиндустриальное общество»⁷⁹ подчеркивал огромную роль науки, знания и образования в постиндустриальных обществах. Он, как и Т. Парсонс, фиксировал постоянный рост числа выпускников высших учебных заведений, все более широкий охват системами образования всех слоев общества, видел в развитии науки залог технологического развития и экономического процветания. Эти предсказания оказались верными, но не совсем полными. Наука действительно превратилась в двигатель экономики передовых стран, однако достижения наукоемкой экономики и технический прогресс породили ряд изменений, способствующих распространению довольно примитивных и рутинных видов труда, связанных с использованием передовых технологий.

В то же время некоторые последствия развития новейших технологий привели к настоящему информационному взрыву, который, как это ни парадоксально, привел не столько к росту рационализации и просвещенности широких слоев населения, сколько к противоположному эффекту. Появление Интернета и свободного доступа к самой разной информации подорвало монополию системы образования на формирование и распределение знания, что не могло не сказаться на ее авторитете и престиже. Информационные технологии позволяют тиражировать непроверенную и ложную информацию, при этом

⁷⁸ Парсонс Т. Система современных обществ. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Parsons/05.php (Дата обращения: 30.09.2014).

⁷⁹ Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М., 1999.

большинство пользователей не обладает необходимой подготовкой для оценки ее качества. С другой стороны, феномен Интернета позволяет переосмыслить традиционный подход к обучению и создает для желающих широкий доступ практически к любому знанию – в Интернете можно успешно учиться, и будущее, по всей видимости, за различными формами сетевого образования.

Не только информационные технологии лишили образовательную систему, сложившуюся в эпоху классического модерна, ее прежнего статуса.

Уже в 70–80-е годы XX века исследователи все чаще фиксируют кризисные моменты в развитии образования, начинается процесс постоянного его реформирования. В настоящий же момент, несмотря на все попытки реформ и часто достаточно хорошие результаты, достигнутые в отдельных случаях, проблематика кризиса превратилась в некоторую банальность, а сам кризис – в обычное состояние.

Кризис выражается в падении интереса к образованию, что не всегда автоматически означает нежелание заканчивать те или иные учебные заведения, но чаще – пассивность и низкие результаты обучения, несмотря на все старания педагогов, рассогласование между потребностями рынка труда и результатами работы высших и средних учебных заведений.

Все больше внимания уделяется бюрократическому контролю за деятельностью преподавателей, их научной и педагогической эффективностью, при этом перед ними ставится нередко чисто рыночная задача – привлекать все больше «потребителей» для своих курсов. Процесс обучения из культуросозидательной и социализирующей практики все больше превращается в «оказание образовательных услуг», меняется формат отношений между педагогом и учеником.

Первый этап социологических размышлений о кризисе образования был связан с осознанием того факта, что система образования не справляется с задачей обеспечения равенства возможностей и жизненных шансов, которая была перед ней поставлена. Вместо этого системы образования просто воспроизводили существующую конфигурацию социального неравенства. Данная проблематика

активно исследовалась и обсуждалась, например, во французской социологии образования, где ей были посвящены работы таких известных исследователей, как П. Бурдьё и Р. Будон.

На основе данных эмпирических исследований образования во Франции П. Бурдьё, в частности, утверждал: «Сын высшего чиновника имеет в двадцать четыре раза больше шансов поступить в университет, чем сын сельскохозяйственного рабочего, и в сорок раз больше, чем сын рабочего, и его шансы также вдвое выше, чем у сына среднего чиновника»⁸⁰.

Связь образовательной системы и системы неравенства принимает и более сложные формы, чем описанные выше. У Бурдьё в статье, посвященной университетам, мы находим интересный анализ того, как классовое неравенство выражается в неравенстве университетских дисциплин.

«В реальной жизни наших факультетов существует целая серия согласованных делений. Внутри каждого факультета дисциплины тоже иерархизированы. Например, социальное происхождение студентов права или медицины выше, чем на факультетах естественных наук, и, как показывает статистика, социальное происхождение студентов гуманитарных факультетов снижается при переходе от философского к географическому. То же самое для точных и естественных наук, если двигаться от математики к геологии (земля всегда в самом низу). Если взять преподавателей, то увидим тот же процесс, но более яркий, поскольку здесь действует эффект суперотбора. Таким образом, учебные иерархии перекрывают скрытые социальные иерархии»⁸¹.

Понятно, что ранжирование университетских дисциплин в разных обществах имеет свою специфику, но сам принцип универсален. К ранжированию

⁸⁰ Цит. по: Филиппов Ф.Ф. Социологический анализ проблем образования // Франция глазами французских социологов. М.: Наука, 1990. С. 235.

⁸¹ Бурдьё П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской академии наук. М.: Socio-Logos, 1996. С. 11.

университетских дисциплин следует добавить и ранжирование вузов по степени их престижности и возможности способствовать успешной карьере.

Рост числа детей из непривилегированных классов, получающих доступ к образованию в 1960-е годы, не изменил ситуацию с неравенством радикально, но в этот период начинает обозначаться новая проблема: образование перестает быть гарантией социального продвижения.

Р. Будон и Я. Маркевич-Ланьо в своей статье, опубликованной в 1980 году, «высмеивали взгляд, уходящий своими истоками в XIX в., будто школа может быть инструментом социального продвижения и способствовать смягчению или даже стиранию социального и политического неравенства. Действительно, потребность в демократизации образования и расширении возможностей «квалификационного маневра» выпускников учебных заведений на рынке труда растет. Тенденция к некоторому смягчению различий тоже налицо. Но при всем этом «вероятность для выпускников средней или высшей школы добраться до соответствующей социопрофессиональной категории, традиционной для приобретенного уровня образования, уменьшилась», а «трудности для дипломированных специалистов в поисках работы», напротив, возросли, эффективность образования снизилась, и отнюдь не только под воздействием демографических факторов, на которые иногда ссылаются. Отсюда пессимистический вывод авторов: «Полная демократизация школьных шансов – цель утопическая. Она не могла бы быть реализована только при устранении иерархии, связанной с разными типами профессиональной деятельности»⁸².

Второй этап социологических размышлений о кризисе образования был связан уже не столько с проблемой неравенства шансов, сколько со структурными изменениями общества, которым институт образования перестает соответствовать. Проблема заключается в том, что сама общая цель образовательного процесса – подготовка индивида к стабильному исполнению определенной социальной роли, теряет свое значение. Современное образование

⁸² Филиппов Ф.Ф. Социологический анализ проблем образования // Франция глазами французских социологов. М.: Наука, 1990. С. 237.

должно готовить не столько специалиста, сколько индивида, обладающего адаптивными навыками, способствующими приспособлению к постоянно меняющимся условиям, о способах формирования которых нет общего мнения.

Новое состояние общества, к которому должен адаптироваться индивид, обозначается в современной социологической теории разными терминами – «текущая современность», «индивидуализированное общество», «общество риска», «постсовременное общество» и др. Для него характерны:

- размывание иерархии ценностей,
- неустойчивость и непредсказуемость во всех сферах социального бытия.
- неопределенность поведенческих моделей, отсутствие четких идентичностей.

В условиях «текучести» и «гибкости» (термины З. Баумана) социальных структур и практик в норму превращаются качества, противоположные тем, что должна формировать сложившаяся в XX веке модель образования, а именно – умение постоянно меняться, переключаться с одной сферы деятельности на другую, стремиться к изменению, а не к стабильности, не планировать надолго, а эффективно действовать в конкретных жизненных ситуациях, не создавать прочные стабильные связи, а налаживать все новые необходимые контакты и т.д.

Наиболее адаптивной, по мнению Баумана и других аналитиков «текущей современности», становится модель «человека без свойств», без прочной идентичности, без определенных взглядов – это все, что ограничивает мобильность и изменчивость, все, что создает определенность, становится ограничением и тормозом на пути самореализации в современном изменчивом мире.

В современном обществе человек оказывается вынужденным постоянно играть множество ролей в «спектакле», сценарий которого постоянно меняется. Нормой становится не умение встраиваться в существующий порядок, чему учила сложившаяся модель образования, а постоянное нарушение устоявшихся правил, придумывание новых моделей поведения. Соответственно, образовательная система, наверное, впервые в истории, сталкивается с необходимостью не

передать опыт, а научить отказываться от имеющегося опыта и конструировать собственные гибкие поведенческие модели.

Современный индивид должен уметь не столько отыскивать и понимать логику происходящего, сколько действовать в условиях отсутствия такой логики.

Система образования, несмотря на различия, которыми она обладает в разных странах, имеет определенные общие черты, обусловленные потребностями модернизирующихся обществ, одним из базовых институтов которого она является. Функциями этой системы в обществах классического модерна являлись:

- подготовка специализированных кадров,
- обеспечение равенства возможностей и социальной мобильности,
- культурная унификация и формирование культурной и национальной, гражданской идентичности.

Также важнейшей функцией массового образования было формирование определенной модели человека с определенной мировоззренческой установкой и поведенческими навыками. Образовательные учреждения представляли собой школу дисциплины и подчинения не в меньшей степени, а, может, даже в большей степени, чем храмы знаний. (Механизмы дисциплинирования были раскрыты в работах М. Фуко.) Школа – практически первая бюрократическая формальная организация, с которой сталкивается индивид в современном обществе, и без длительной адаптации к формализованной среде он едва ли смог бы эффективно адаптироваться к современному обществу, для которого формальная организация – доминирующий тип организации совместной деятельности.

Образовательные учреждения модерна обучали индивида подчиняться правилам, встраиваться в иерархию, ориентироваться на определенные авторитеты, планировать свою деятельность. Однако правила и график, четкая постановка целей, зависимость от авторитетов перестают быть эффективными моделями поведения в постсовременных обществах. Они перестают быть эффективными не только в рамках образования – о кризисе бюрократических

моделей управления свидетельствуют поиски новых моделей управления в менеджменте, переход от жестких бюрократических моделей организации к «гибким».

Практически все базовые социальные функции института образования, как они сложились в ходе модернизации, так или иначе подвергаются эрозии. Прежде чем рассмотреть эту проблему подробнее, остановимся на самом понятии функций. Как это ни странно, функциональному анализу образования при обсуждении кризиса уделяется не слишком много внимания, и в самой социологии образования не существует определенности в вопросе о том, какие именно социальные функции выполняет этот институт.

Один из основателей социологии, Э. Дюркгейм⁸³, занимался также и анализом института образования. С его точки зрения, образование играет большую роль в обеспечении социальной солидарности. Важнейшей функцией образования являлась также социализация и гомогенизация общества. Гомогенизация особенно важна в культурно неоднородных обществах, где существуют различные системы норм и ценностей, противоречие между которыми может вести к аномии и социальной дезорганизации. Функцией образования является также воспроизведение общества. Каждое общество имеет свою систему воспитания и образования, целью которой является воспроизводство существующей социальной структуры и культуры.

Толкотт Парсонс, анализируя функции образования, выделял довольно абстрактные функции, сходные с функциями других социальных институтов: дистрибутивную, политическую, экономическую и академическую. Только академическая функция связана со спецификой собственно образования. Но, учитывая системный подход Парсонса, можно добавить также функцию поддержания образца, «творческо-новаторскую функцию»⁸⁴, функцию

⁸³ Рыбцова Л. Дюркгейм о взаимосвязи педагогики и социологии // Известия Уральского государственного университета. 2011. № 4(95). С. 60–67. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры.

⁸⁴ Парсонс Т. Система современных обществ. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Parsons/05.php (Дата обращения: 30.09.2014).

социальной мобильности – именно система образования является одним из главных механизмов распределения индивидов по статусным позициям, подрывает систему наследования статусов и систему неравенства. Хотя многие критики образования, например, П. Бурдьё, отмечали, что система образования воспроизводит систему неравенства, невозможно отрицать тот факт, что в современных обществах статусы не наследуются автоматически. Даже если индивид принадлежит к верхним слоям общества, он должен обладать каким-то профессиональным статусом, который может получить, лишь имея определенный документ об образовании – если он не желает просто жить на «ренту» своего имени и состояния. Но «жизнь на ренту» реально доступна для незначительного меньшинства. Подавляющее же большинство индивидов в современном обществе так или иначе должно пройти через систему образования для получения определенной профессии, что позволит обрести собственный социальный статус и занять соответствующую позицию в социальной структуре.

Парсонс писал:

«Главное в новой фазе образовательной революции – это равенство возможностей и гражданское равенство. Теперь уже не подразумевается, что существует "врожденная способность" индивида достигать справедливого положения непосредственно через рыночную конкуренцию. Вместо этого признается, что стратификация по способностям должна быть опосредована целым комплексом различных стадий, которые проходит индивид в процессе своей социализации. Все в большей мере создаются условия для того, чтобы имеющие худшие начальные позиции могли преуспеть с помощью отбора, регулируемого в невиданных доньше масштабах универсалистскими нормами. "Утопизм" полного политического равенства смягчается с помощью структур, располагающихся между "абсолютным" индивидом и высшим коллективом – национальным сообществом. Эти структуры не исключают неравенства как такового, они даже легитимизируют какие-то его формы, но при этом тяготеют к минимизации аскриптивной заданности такого неравенства или произвола в том, как они создаются. Люди "обучаются" и отбираются в соответствии с

социализированной способностью к выполнению ответственных ролей, требующих высокого уровня компетентности и влекущих за собой высокий уровень вознаграждений, включая доход, политическое влияние и, в несколько меньшей мере, власть»⁸⁵.

Функцию социальной мобильности у образования отмечал и Питирим Сорокин⁸⁶. Однако Сорокин выделял также функцию социального фильтра, которая действует двояким образом. С одной стороны, она обеспечивает отбор индивида «по способностям», что кажется справедливым. С другой стороны, этот фильтр зачастую отсеивает индивидов с неподходящим социальным происхождением, выходцев из социальных низов. Причиной отсеивания служит не само социальное происхождение, но отстаивание в освоении образовательных программ. Однако это отстаивание сплошь и рядом обусловлено именно социальными условиями, в которых находятся дети, принадлежащие к «низам», а не собственно их способностями к обучению. Именно этот факт и заставлял критиков образования говорить о том, что образование закрепляет сложившуюся систему неравенства в большей степени, чем выравнивает шансы.

«До последних лет люди склонны были рассматривать школу прежде всего как образовательный институт. Ее социальная функция виделась во "влипании" в учащегося определенного набора знаний и в корректировке его поведения. Тестирующая, селекционирующая и дистрибутивная функции почти полностью игнорировались, хотя именно эти функции школы едва ли менее значимы, чем функция "просвещения" и "образования". Лишь в последнее время многие специалисты в различных областях стали обращать внимание и на эти функции школы. В настоящее время очевидно, что, оставаясь "воспитывающим и образовательным" институтом, школа является и частью социального механизма, который апробирует способности индивидов, просеивает их, селекционирует их и определяет их будущие социальные позиции. Иными словами, фундаментальная

⁸⁵ Парсонс Т. Система современных обществ. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Parsons/05.php (Дата обращения: 05.01.2015).

⁸⁶ Сорокин П.С. Социальная стратификация и мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.

социальная функция школы заключается ... прежде всего в том, чтобы при помощи экзаменов и наблюдений определить, кто талантлив, а кто нет, какие у кого способности, в какой степени они проявляются, какие из них социально и морально значимы. Во-вторых, эта функция заключается и в том, чтобы устранить тех, у кого нет ожидаемых интеллектуальных и моральных качеств. В-третьих, устраняя "неудобных", закрыть для них пути для дальнейшего продвижения по крайней мере в определенные социальные области, но обеспечить продвижение способных учащихся в направлении тех социальных позиций, которые соответствуют их общим и специфическим свойствам. Успешно ли они реализуются или нет, но эти установки являются важнейшими функциями школы. С этой точки зрения школа и есть первичное тестирующее, селекционирующее и распределяющее средство»⁸⁷.

Наиболее очевидной функцией образования является социализация, причем эта функция имеет свои особенности на разных этапах образования. В школе индивид получает определенную сумму общих знаний об устройстве мира и общества, в котором он живет. Это знание структурировано определенным образом, и сама структура уже определяет картину мира. Индивид обучается мыслить в какой-то степени дифференцировано, поскольку мир в образовании не дается ему как целостность, а преподносится в качестве различных «предметов» – химии, истории и т.д., отделенных друг от друга. Школьное образование дает не только сумму структурированных знаний, оно также преподносит знание, ранжированное в соответствии с определенной системой ценностей. Школьные предметы занимают неодинаковое место в школьной программе – одним уделяется больше внимания, другим – меньше, соответственно, одни воспринимаются как более важные, чем другие. Преподавание истории и других обществоведческих дисциплин всегда соответствует определенным идеологическим установкам, воспринимаемым детьми некритично.

Идеологизированное преподавание обществоведения и национальной истории вполне оправдано, поскольку школа не только образовательное, но также

⁸⁷ Сорокин П.А. Социальная стратификация и мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992. С. 409.

воспитательное и идеологическое учреждение, целью которой является воспитание лояльных граждан, носителей определенной системы ценностей и убеждений. Школьная история всегда в той или иной степени окрашена не только идеологией, но и бессознательным «этноцентризмом» – представлением о превосходстве своей культуры и своего народа, что убедительно показал М. Ферро в работе «Как рассказывают историю детям в разных странах мира»⁸⁸.

Своеобразное ранжирование производится в преподавании родной литературы – именно школа прививает детям представления о «классиках» и писателях «второго ряда». Писатели, не попавшие в школьную программу, часто вообще остаются неизвестными, поскольку большинство граждан современных обществ, становясь взрослыми, читают не очень много. Литература, история, обществоведение, различные краеведческие дисциплины – тот комплекс знания, который формирует единый культурный комплекс у граждан того или иного общества, формирует общий культурный фундамент, без которого затруднено социальное взаимодействие. Чем гетерогеннее в культурном плане общество, тем важнее эта функция. Однако эта унификация может восприниматься как символическое насилие, особенно если в качестве учеников выступают представители разного рода меньшинств – этнических или религиозных.

Термин «символическое насилие» ввел П. Бурдьё, и, с его точки зрения, современный процесс образования полностью базируется на этом феномене. Образование является символическим насилием не только по отношению к меньшинствам и представителям низших слоев, но практически по отношению ко всем обучающимся. «Фактически ПВ (педагогическое воздействие – Авт.) есть символическое насилие..., понимаемое как установление границ, объективно участвующее в процессе навязывания и внушения определенных значений, которые после отбора и связанного с ним исключения считаются заслуживающими воспроизведения в ПВ. Такое ПВ есть воспроизведение

⁸⁸ Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа, 1992. С. 36.

произвольного отбора, который группа или класс совершает объективно в процессе и с помощью культурного произвола»⁸⁹.

Возможность символического насилия связана со встроенностью системы образования в структуру социальных отношений – экономических и политических, ее подчинении логике этих отношений. Система образования выступает как механизм их поддержания и закрепления – в частности, через воспроизводство определенных культурных значений.

Важным инструментом социализации индивидов в школе выступают не только школьная программа и школьные предметы, но и так называемая «скрытая программа» или «скрытый учебный план». Это понятие было введено одним из самых известных критиков современной системы образования И. Илличем. «Церемониал или ритуал самого обучения как такового и составляет ... скрытый учебный план».

Составляющими этого скрытого учебного плана являются все предубеждения и неявные установки, которые транслирует школа через своих учителей. Необходимость подчинения авторитетам, социальное неравенство, дискриминация, лицемерие, приучение к мысли о зависимости и несамостоятельности – все это преподается ученикам помимо воли учителя. Школа, по мнению И. Иллича, приучает людей к покорности и потребительству, к готовности пассивно принимать свой будущий статус, который невозможно получить, минуя школу. Школа приучает людей к мысли, что обучение и познание нового возможно только в школе, тем самым парализуются способности индивида к самостоятельному познанию. А само познание превращается в «символическое насилие», о чем писал П. Бурдьё.

«Признав необходимость школы, человек становится легкой добычей и для других институтов. Однажды позволив ограничить свою любознательность обучением по расписанию и учебному плану, молодые люди готовы подчиниться любому внешнему планированию. Обучение душит их порывы. Их уже нельзя

⁸⁹ Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. Кн. 1. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5415/5416> (Дата обращения: 12.01.2015).

предать – можно только обсчитать, ведь их учили ожидать, а не надеяться. Их больше не поражают поступки других людей – ни добрые, ни злые, ведь их научили, чего можно ждать от всякого другого человека, которого учили так же, как их. И это отношение равно распространяется и на людей, и на механизмы»⁹⁰.

Сказанное И. Илличем о школах в равной мере распространяется и на университеты, хотя социализация в университетах имеет свою специфику в сравнении со школьным образованием.

2.2. Несоответствие идеологии и практики образования социально-культурным характеристикам общества постмодерна как предпосылка экзистенциального кризиса современного образования

Функция подготовки специалистов, удовлетворения потребности общества в квалифицированных кадрах и функция социальной мобильности в современных обществах оказываются проблематизированными изменившейся социальной и экономической ситуацией. Выше уже отмечалось, что в условиях «текущей современности» практически невозможно делать сколько-нибудь долговременные прогнозы на основе выделения долгосрочных тенденций – все меняется слишком быстро. Применительно к образованию это означает невозможность точно предсказать, какие специалисты и в каком количестве будут востребованы в ближайшее время.

Так, в российском обществе глубокие структурные преобразования вызвали к жизни потребность в новых специальностях, связанных с управлением, экономикой и сферой услуг. Институты высшего профессионального образования постарались ответить на этот запрос, начав подготовку соответствующих кадров. Уже в очень скором времени оказалось, что в обществе наблюдается перепроизводство менеджеров, юристов и экономистов, многие из них не могли найти работу по специальности. Однако абитуриенты продолжают стремиться к получению этих специальностей, поскольку они рассматриваются как

⁹⁰ Иллич И. Освобождении от школ. URL: <https://golosa.info/node/3425> (Дата обращения: 12.02.2015).

престижные. После получения диплома выпускники находят работу, но необязательно по специальности. С другой стороны, спад производства и падение спроса на технические специальности привели к уменьшению потока абитуриентов в технические вузы. Представители российской власти, озаботившись подобными перекосами, все чаще говорят о перепроизводстве одних специальностей и недостатке других, видя в этом отклонение от нормы. Но если в современном российском обществе инженер получает крайне низкую заработную плату, да и рабочих мест для инженеров не так много, то какой смысл абитуриентам получать инженерную специальность? Специфика современного российского рынка труда (и не только российского), заключается в том, что он динамичен, изменчив и гибок. Появляется все больше рабочих мест, которые не требуют узкой специализированной подготовки, но подразумевают наличие каких-то общекультурных и социальных навыков и опыта, который дает сама работа. Потому специальность, полученная в вузе, зачастую не имеет большого значения для трудоустройства. Естественно, большинство выпускников выбирают те специальности, которые не требуют больших усилий при обучении, зная, что работать именно по специальности, отраженной в их дипломах, они почти наверняка не будут. Растет символическая ценность сертификатов об образовании, но падает ценность образования как такового. Это ведет к снижению мотивации учащихся, к низким результатам обучения, при этом преподаватели не могут повлиять на ситуацию, определяемую не ими. Должно ли государство каким-то образом вмешиваться в процесс, ограничивая доступ к одним специальностям и стимулируя интерес к другим? Думается, это тупиковый путь. В современных условиях никто не может реально предсказать, какие именно специальности будут востребованы, какие выпускники окажутся более конкурентными на рынке труда. На уровне отдельных учебных заведений реагировать на меняющиеся вызовы рынка и запросы общества гораздо удобнее, чем на общегосударственном уровне. Однако современное российское государство в регулировании образования идет путем усиления унификации и централизованного бюрократического контроля, что противоречит вектору

развития современного общества и приводит к ситуации постоянного напряжения на местах, но никак не к желаемому улучшению качества подготовки будущих специалистов, поскольку базовые условия, влияющие на снижение интереса к образованию как таковому, остаются неизменными. Диплом по-прежнему важнее, чем знания, а диплом менеджера или юриста считается более востребованным, чем диплом инженера. Изменить ситуацию могло бы только повышение спроса на инженерные специальности, т.е. реальный рост производства, чего мы пока не наблюдаем. Стоит ли под предлогом того, что студенты не хотят быть инженерами в обществе, где инженеры не востребованы, создавать препятствия для подготовки специалистов в других областях деятельности?

В условном противопоставлении «менеджеров» и «инженеров» наглядно проявляется противоречивая ориентация современного образования. Должно ли оно отвечать на запросы людей, общества, или же оно должно ориентироваться на государственный заказ и государственный интерес? Думается, что запросы и потребности самих абитуриентов – более надежный ориентир для образовательных институтов, чем абстрактный государственный интерес, формулируемый чиновниками на основе неясных критериев. Однако историческое наследие советской модели управления образованием дает о себе знать, и не сформулированный отчетливо государственный заказ проявляется в практике сокращения числа государственных вузов под предлогом их ненужности и неэффективности, ограничении деятельности частных учебных заведений, в рассуждениях об излишне большом количестве людей, имеющих высшее образование (на деле их вовсе не так много, как принято считать, – по результатам переписи 2010 только чуть больше 27% взрослого населения России имеют законченное высшее образование⁹¹).

Ограничительная политика государства сужает пространство выбора для потребителей образовательных услуг, но никак не способствует радикальному улучшению профессиональной подготовки и экономическому росту. Нежелание

⁹¹ Об итогах Всероссийской переписи населения 2010 года. Сообщение Росстата. URL: <http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0491/perep01.php> (Дата обращения: 05.02.2015).

увеличивать государственные расходы на образование, казалось бы, должно сопровождаться стимулированием развития частных учебных заведений, однако, как уже отмечалось выше, дело обстоит как раз наоборот.

Таким образом, если говорить о российском образовании, то объективно возникшие кризисные явления, связанные с рассогласованием между профессиональным образованием и меняющимися потребностями рынка труда усугубляются государственной образовательной политикой. Но если говорить о проблеме определения того, какие кадры будут востребованы на рынке, то эта проблема отнюдь не только российская.

Особенности функционирования современной экономики, определяющие динамику рабочей силы, порождают тенденцию роста профессиональной мобильности на протяжении человеческой жизни. Ситуация, когда человек, освоив определенную специальность, всю жизнь работает на одном предприятии или одной корпорации в развитых странах становится все более редкой. Нормальной становится частая смена не только места работы, но даже и специальности.

З. Бауман пишет: «...тот, кто начинает свою карьеру в компании "Майкрософт", не имеет ни малейшего представления о том, где ее завершит. Поступление же на работу в компанию "Форд" или "Рено", напротив, предполагало высокую степень уверенности в том, что карьера человека там же и закончится. Сегодня в движение пришли не одни только люди, но также и финишные линии дорожек, да и сами беговые дорожки. Утрата четкого места в обществе становится ныне опытом, который может сколько угодно повторяться в жизни каждого человека, в то время как лишь немногие, а то и никакие из возможных статусов оказываются достаточно надежными, чтобы можно было говорить о длительном пребывании в них»⁹².

В такой ситуации получение специализированного высшего образования во многом обесмысливается. Более продуктивной является стратегия посещения каких-то краткосрочных курсов. Ответом на ситуацию постоянной

⁹² Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. С. 184.

«переквалификации» являются концепции непрерывного образования, образования взрослых и т.д. А также формирование независимого от университетов и других традиционных образовательных учреждений рынка образовательных услуг, что в какой-то степени подрывает позиции традиционной системы образования. Однако традиционная система образования продолжает играть основную роль в выполнении функции социальной мобильности, хотя здесь заметны значительные изменения, также свидетельствующие о кризисе

В конце XIX – первой половине XX века высшее образование было малодоступным, те, кому удавалось закончить высшее учебное заведение, могли претендовать на высокие социальные статусы и престиж. Однако в 1970–1980-е годы ситуация в некоторых западных обществах начинает меняться. Немецкий социолог У. Бек еще в 1980-е годы отметил тенденцию ослабления значения высшего образования для обеспечения высокого социального статуса.

В работе «Общество риска: на пути к другому модерну» он писал:

«...в 80-е годы на фоне экспансии образования и постоянной массовой безработицы (80-е годы XX века были периодом экономического спада во многих западных странах – Авт.) стали заметны новые тенденции: ввиду повышения предложения над спросом и сокращением количества рабочих мест происходит парадоксальное понижение и повышение ценности свидетельства об образовании. Без документа об образовании шансы получить работу на рынке труда стремятся к нулю. С документом можно получить право на участие в конкурсе, но не само рабочее место. С одной стороны, документа об образовании все чаще оказывается недостаточно, чтобы обеспечить профессиональное существование. В этом смысле его ценность снижена. С другой стороны, он все более необходим для участия в конкурсе на получение рабочего места, и в этом смысле ценность его повышена. ...Документы об образовании, вплоть до 70-х давали их владельцам шанс преуспеть на рынке труда, теперь не дают гарантии на получение рабочего места. Этот эффект лифта, идущего вниз, придает новое значение прежним, "сословным" критериям выбора. Получения образования уже недостаточно, требуется "умение держаться", "связи", "способность к языкам", "лояльность", т.е.

выходящие за пределы функциональной необходимости критерии принадлежности к "социальным кругам"»⁹³.

Подобную, даже более острую, ситуацию мы наблюдаем сегодня в российском обществе. Диплом необходим для получения практически любой работы, даже не слишком квалифицированной. Поэтому не слишком важна специальность, полученная выпускником вуза. Любой диплом становится своеобразной страховкой. В то же время, диплом сам по себе не гарантирует социального продвижения. Именно такая ситуация превращает диплом и другие документы об образовании в фетиш.

Ослабление функции обеспечения социальной мобильности снижает мотивацию к обучению. Если важен любой диплом, глубина знаний не имеет особого значения, нет смысла прилагать большие усилия для овладения специальностью, которая часто не воспринимается как будущая профессия.

При ослаблении функций подготовки специалистов и социальной мобильности увеличивается значение образования как своеобразной «камеры хранения» для молодежи, не готовой выйти на рынок труда сразу после школы. Поступая в тот или иной вуз, абитуриент часто еще не определился с профессиональным выбором. Он просто поступает в «удобный» вуз для получения любого диплома. Профессиональное самоопределение нередко совершается уже после окончания вуза.

Отсутствие четких представлений о будущей профессии и желание «подстраховаться» приводит многих российских студентов к «коллекционированию» дипломов. Некоторые исследователи видят в этом негативное явление, которое, тем не менее, может перерасти в норму.

Так, О. Андреева и А. Кабацков отмечают: «Ситуация двух дипломов формирует у студентов чувство социальной шизофрении. Они не способны к критической переработке информации еще и потому, что в них самих присутствуют двойные и тройные эталоны. Нередки цепочки получения образования в следующих комбинациях: инженер – финансист, инженер –

⁹³ Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000. С. 127.

экономист – юрист, инженер – маркетолог – финансист или другие варианты. Коллекционирование дипломов, сегодня воспринимаемое как чудачество, как отклоняющееся поведение, скоро может стать легитимной образовательной стратегией»⁹⁴.

На наш взгляд, диагноз «социальная шизофрения» здесь неуместен. Речь идет о попытках встроиться в постоянно меняющиеся условия, и если это шизофрения, то «шизофренично» все общество, предопределяющее такую жизненную стратегию, которая подразумевает постоянную необходимость переучивания для индивида, отказ от жестко фиксированной социальной роли и идентификации, если он желает остаться на плаву. Люди, стремящиеся получить несколько дипломов, всего лишь пытаются расширить свои шансы на рынке труда – и это вполне рациональная поведенческая стратегия в современных условиях. Однако она неизбежно порождает нестабильность поведенческих ориентиров, которая беспокоит цитируемых авторов. Странно только, что исследователи видят причину этого явления только лишь в нарушениях индивидуальной мотивации, а не в структурных характеристиках современного общества, порождающих эти нарушения. Но какими бы ни были причины, определенный негативный момент присутствует в описанном явлении. Практически мы имеем дело с депрофессионализацией профессионального образования. Но как это расценивать? Это деградация или признаки роста, свидетельство каких-то изменений в культурном фундаменте образования? О. Андреева и А. Кабацков пишут:

«Можно ожидать, что в культуре будут набирать силу процессы деградации мотивации и ценностных ориентаций на образование как на инструмент профессиональной карьеры. Выпускники технических университетов становятся носителями не адекватных по своим признакам индустриальному миру социальных технологий. ...У них нет ничего, что можно предложить на рынке труда кроме самих себя. В перспективе это означает, что в трудовой деятельности

⁹⁴ Андреева О.Ю., Кабацков А.Н. Институциональный кризис образования через призму профессиональной культуры // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 7. № 1. С. 136–137.

они будут опираться на структуры своего личного жизненного опыта. Их профессиональный багаж, основанный на зыбком фундаменте, не может обладать устойчивостью к кризисам. Их социальный статус будет ситуативным, а не достижительным, т.к. не может опереться на стабильные структуры профессионального габитуса. Можно сказать, что в структуре общественных отношений они обречены на маргинальность»⁹⁵.

Верно определяя суть явления как перенос акцента с профессионала на личность, со специальности – на жизненный опыт, исследователи, на наш взгляд, неверно его понимают. Для них это – шаг назад, путь к маргинализации, будущий проигрыш в конкурентной борьбе. Однако то же явление можно и даже необходимо рассматривать как кризис роста, как складывание в рамках устаревающей на глазах системы образования нового подхода к ценностям и смыслам образования. Да, они необходимо должны смещаться в сторону личности и формирования опыта вместо узкой специализации. Потому что только личность с ее ключевыми и часто неопределенными, но по необходимости широкими навыками, является единственным стабильным ориентиром в мире социально-экономической нестабильности и культурной неопределенности. Именно разносторонность и лабильность личностных поведенческих практик дает преимущество в конкурентной борьбе. Таковы реалии индивидуализированного постмодерного общества, которым сложившаяся система вузовской профессиональной подготовки отвечает все меньше.

Еще одна важнейшая функция образования эпохи модерна – функция передачи культурного наследия и формирование лояльного гражданина. В массовых обществах эта функция жизненно необходима. Массовое общество (буржуазное, индустриальное) обладает специфической социальной структурой, предполагающей открытость социальной стратификации и связанную с этим достижительную модель получения социальных статусов. Поскольку статусы не наследуются, необходим другой механизм их получения, каким и становится

⁹⁵ Андреева О.Ю., Кабацков А.Н. Институциональный кризис образования через призму профессиональной культуры // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 7. № 1. С. 137.

образование. Но массовое общество обладает и другими особенностями, подразумевающими необходимость массового стандартного образования. В этом обществе, политически оформленном как национальное государство, необходимо формирование общей модели культуры, преодолевающей этнические, региональные, групповые различия. Необходима общая система культурных ценностей и норм, позволяющих атомизированным индивидам эффективно взаимодействовать, следовать общим правилам, соответствовать ожиданиям друг друга, даже не зная лично партнеров по взаимодействию. Массовое образование – не единственный институт, создающий подобные возможности, но один из важнейших. Поэтому стандартизация – важнейшая черта современной модели образования. И именно эта стандартизация в условиях постсовременности перестает соответствовать веяниям времени. Единство национальных культур оказывается в условиях глобализации под вопросом и из-за роста культурной гетерогенности. Современная модель образования оказывается «зажата» между необходимостью поддерживать культурное единство и учитывать культурное многообразие.

По ту сторону кризиса современной модели образования находится не только кризис национальной культуры и национального государства, но также кризис современной культуры вообще – как своеобразной идеологии. Автором концепции культуры как идеологии является З. Бауман⁹⁶. Он полагает, что создателями данного типа идеологии являются интеллектуалы, а ее возникновение приходится на начало Нового времени, рубеж XVII–XVIII веков. Само возникновение этой идеологии наложило отпечаток на восприятие современного человека и способствовало возникновению определенной образовательной модели. Идеология культуры рассматривает человеческий мир, регулирующие его нормы и правила как творение человека, а воспроизводство этого мира трактует как процесс обучения.

⁹⁶ Бауман З. Законодатели и толкователи: культура как идеология интеллектуалов // Новое литературное обозрение. 2003. № 5. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2003/1/baum.html> (Дата обращения: 20.02.2015).

Суть идеологии культуры, согласно З. Бауману, сводится к следующим основным положениям.

– Человек сам по себе существо недостаточное и неполноценное, он должен быть сформирован, и его формирование – длительный процесс, начинающийся с детства и продолжающийся чуть ли не всю жизнь. Человек мыслится сквозь призму дихотомии «природное – социальное» или «природное – культурное». Быть только природным существом недостаточно для человека, он должен быть «очеловечен» – т.е. окультурен.

– Само по себе очеловечивание мыслится двояко – как обучение (образование) и как дисциплинирование, воспитание – формирование умения подавлять и регулировать свою «животную» природу.

– Обучение понимается как двусторонний процесс. Соответственно, для того чтобы довести обучение до необходимого результата, необходимы учителя, педагоги и система образования. Фигура педагога приобретает чрезвычайно большое значение, потому что в его руках находится важнейшая функция воспроизводства общества.

Идеология культуры подразумевает вариативность человеческой природы – поскольку человек есть то, чему его учат, а в эпоху Нового времени проблема культурных различий была впервые осознана европейцами и приковывала к себе внимание. При этом внимание к культурным различиям возникло не только в связи с путешествиями, но также и в связи с наблюдением за культурными различиями у себя на родине. Европейское общество долго сохраняло черты сословности, при этом различным сословиями был присущ свой специфический образ жизни и свои модели воспитания человека. При этом модели культуры, сложившиеся в рамках того или иного сословия, не претендовали на универсальность, но предназначались лишь для конкретных социальных групп. Кроме того, они не мыслились как результат человеческих установлений, но как нечто изначально данное. Для возникновения «идеологии культуры» необходимо было разрушение этой многообразной и статичной модели организации общества.

«Существование идеологии культуры стало возможным после того, как гипотетически мирное сосуществование разных форм жизни сделалось неосуществимым либо из-за сбоев в работе его механизма воспроизводства, либо ввиду его несоответствия новой форме власти в обществе, либо по обеим причинам сразу. Реальность, отражаемая идеологией культуры в момент ее зарождения, характеризовалась резкими изменениями во взаимоотношениях форм жизни, предписанных сословными различиями: некоторые формы жизни становились для других *проблемами*, – проблемами, требующими решения. Формы жизни стали восприниматься как "продукт культуры" лишь после того, как превратились в объекты *практики*, то, "с чем нужно что-то сделать", дабы ограничить его, изменить или полностью заменить чем-то другим. Именно намерение покончить с существованием таких форм жизни – а также стоявшая за ним практика насильственной унификации – и привели к тому, что многообразие форм жизни было объявлено искусственным, случайным явлением, «всего лишь творением человека». Как только гибель форм жизни в результате "исторического процесса" начала считаться возможной, осуществимой и желательной, они стали мыслиться и как "порождение исторического процесса"»⁹⁷.

Таким образом, появление «идеологии культуры» стало результатом культурных и структурных изменений, связанных с распадом средневековой европейской модели общественного устройства. Этот распад, вызванный целым рядом факторов – особенно важную роль среди них играли факторы экономические, вызвал к жизни проблему целенаправленного упорядочивания общественной жизни. Эту задачу брало на себя формирующееся государство эпохи модерна. Оно должно было заменить регулятивные практики, ранее осуществлявшиеся общинами и другими стихийно сложившимися традиционными общностями, частью которых являлся индивид. В формирующемся обществе модерна традиционные общности распадались, население приходило в движение, институтом, который взял на себя функцию

⁹⁷ Бауман З. Законодатели и толкователи: культура как идеология интеллектуалов // Новое литературное обозрение. 2003. № 5. URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2003/1/baum.html> (Дата обращения: 20.02.2015)

контроля, стало национальное государство, опирающееся на новую модель власти, которую М. Фуко обозначил как дисциплинарную⁹⁸.

Дисциплинарная власть базировалась на практиках постоянного отслеживания и упорядочивания поведения людей, а также классификации и типологизации объектов потенциального упорядочивания. Модель дисциплинарной власти базировалась на знании и опиралась на методы познания, сходные с научными методами, характерными для раннего естествознания.

Логика развития государства и эволюция его функций совпала с основными интенциями формирующейся идеологии культуры. В определенный исторический момент идеология интеллектуалов, воплощенная в модели образования, была поставлена на службу интересам формирующегося современного государства – сначала абсолютистского, потом национального. Интеллектуалы могли осуществлять свою функцию культивирования и формирования человека, находясь в союзе с властью.

Государство стремилось к централизации, упорядочиванию и насаждению единообразия на контролируемой им территории. Это подразумевало борьбу с сохраняющимися остатками культурного многообразия. Бауман называет борьбу государства за унификацию «крестовым походом культуры». Этот «поход» подразумевал ранжирование культурных форм, разделение их на высшие и низшие. Простонароднее, локальные этнические и региональные культурные особенности стали трактоваться как низшие, принадлежащие к устаревшим, отсталым формам жизни. Двигаться же надлежало в сторону «правильной», передовой модели культуры. Суть этой модели формулировали как раз интеллектуалы, отчасти ориентируясь на культурные представления элиты общества.

Наличие универсальной модели правильной культуры аннулировало культурное многообразие – не только применительно к каждому конкретному обществу, но и к мировой истории в целом. Целью становилось унифицированное общество и унифицированное человечество.

⁹⁸ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999.

В этот период появляется само понятие «культура» – в XVIII веке во Франции, Германии и Англии оно употребляется для обозначения определенного вида деятельности, связанного с воздействием одних людей на других, сравнимого по смыслу с «культивированием» земли крестьянами. Под «культурой» понимались определенные аспекты человеческой деятельности, которые надлежало подвергнуть целенаправленной обработке. Это было связано и с интересом к проблеме совершенствования форм общественной жизни, сознательного преобразования общества, преобразования устаревших и неразумных культурных форм.

Разработка понятия культуры и всего смыслового поля, связанных с ним, было делом европейских интеллектуалов. Именно деятельность этого специфического слоя породила такую форму деятельности, как дискуссии по общественно важным вопросам, в ходе которых определялись идейные ориентиры для всего общества, формировалось самописание социума и образ человека, живущего в нем. И важнейшей частью этого самописания была способность к обучению.

Новая картина мира с идеей обучения культуре в центре заставляла по-новому посмотреть на «неправильные» формы социального уклада. Они могли трактоваться как результат неправильного обучения. Соответственно, на первый план выдвигалась проблема правильного учителя, правильного наставника, способного мыслить и править рационально, в соответствии с теми нормами правильного рационального мышления, которые вырабатывались интеллектуалами. Абсолютистское государство брало на себя функцию правильного, рационального управления. Идея просвещенного монарха отражает эту установку. Государство брало на себя и функцию наставника и воспитателя, оно должно направлять индивида к правильным формам поведения. Возникает понятие «законодательной власти», в основе которой лежит новое понимание функции законов – теперь они не просто являются запретами, но превращаются в инструмент совершенствования общества и индивида.

Государство раннего модерна, по замечанию Баумана, готово следовать рекомендациям и наставлениям интеллектуалов, поскольку задачи, стоявшие перед ним на этом этапе исторического развития, были принципиально новыми. Кроме того, отрекаясь от отжившего «старого порядка», государство нуждалось в новой системе легитимации, которую ему могли обеспечить лишь интеллектуалы, разрабатывающие новые теории государства и общества. Однако государство недолго зависело от интеллектуалов, и укрепившись в своем новом статусе, усвоив разработанные ими политические технологии, государство постепенно освобождается от их влияния.

Сплав интересов государства модерна и интеллектуалов породил феномен современных университетов и модель современного образования вообще.

Модель современного университета, в частности, гумбольдтовская модель, базировалась на описанной выше «идеологии культуры». Цель университета в этой модели объединяла поиск объективного (правильного) знания с идеей культивирования индивида – его духовным и моральным воспитанием. Немецкая модель университета базировалась на идее производства «разумного» при поддержке государства и без революционных потрясений, она подразумевала значительную поддержку государственной власти. Университеты также должны были производить знание, способное сплотить нацию. Университеты, таким образом, превращались в место культивирования «национальных культур», обеспечивающих культурную унификацию национальных государств.

«Университет культуры, основанный Гумбольдтом, получает свою легитимность от культуры, которая осуществляет синтез обучения и исследования, процесса и результата, истории и разума, филологии и критики, исторической учености и эстетического опыта, институционального и индивидуального. Таким образом, раскрытие идеи культуры и развитие индивидуальности совпадают. Объект и процесс органически объединяются, и местом, где это происходит, становится университет, который тем самым вручает

народу идею нации-государства как жизненный ориентир, а нации-государству – народ, способный жить согласно этой идее»⁹⁹.

Университет должен был также воспитывать «гражданина», и не просто гражданина, но представителя элиты современного общества, в том числе и элиты управленческой. Единство знания, разделившегося на отдельные дисциплины, в университетских системах разных европейских обществ обеспечивалось «мировоззренческим» их объединением вокруг какого-то основополагающего «дискурса». В связи с этим на первый план выдвигалось изучение философии и литературы. Возник феномен «национальной литературы», предполагающий отбор определенных авторов и произведений, воплощавших «национальный дух» и считавшихся необходимыми для изучения. Так, английский философ Дж. Ньюмен, разрабатывавший британскую модель университета, полагал литературу наставницей нации, обеспечивающей ее единство. Он писал: «У великих писателей массы составляют единство; национальный характер определен; народ имеет голос; прошлое и будущее, восток и запад приведены в связь друг с другом»¹⁰⁰.

В немецкой модели практически та же роль приписывалась философии. И через литературу, и через философию нация воплощает и осознает себя. При этом очевидно, что и философия, и литература, и отбор необходимых для изучения авторов – все это находится в руках университетских интеллектуалов, которые сознательно ставят образование на службу интересам нации и национального государства. Э. Робинсон, президент Стэнфордского университета, еще в 1928 году обращался к студентам с призывом «надежно строить и вдумчиво готовиться к труду гражданина».

Модель взаимозависимости университетов и государства, сложившаяся в эпоху раннего модерна и существовавшая еще в первой половине XX века приходит в кризис в эпоху постмодерна, потребительского общества и

⁹⁹ Ридингс Б. Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah> (Дата обращения: 20.02.2015).

¹⁰⁰ Цит. по: Ридингс Б. Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah> (Дата обращения: 20.02.2015).

глобализации, когда само национальное государство в какой-то степени ослабевает, понятие «нации» утрачивает прежнюю мобилизующую силу в результате утверждения индивидуализма как способа жизни, понятие «гражданин» сводится лишь к рутинным практикам участия в ритуале выборов, а национальная культура становится все более размытой.

Кризис идентичности, охвативший современные общества, говорит о том, что национальная и гражданская идентичность утратили свое значение в сознании индивидов. В поисках новых идентичностей, как индивидуальных, так и коллективных, индивиды обращаются к открывающимся перспективам культурного многообразия, которые раннемодерные университеты стремились подавить, формируя единую унифицированную культурную модель. Б. Ридингс отмечает: «Возникновение различных критических практик, ставящих под вопрос статус литературы и обращенных к массовой культуре, – это не причина упадка литературы, а его результат. Подобные практики становятся возможными, когда связь между нацией-государством и ее виртуальными субъектами – связь, формированию которой на протяжении истории служила университетская идея культуры (неважно, философской или литературной), перестает быть первичной основой обобщенной субъективности. ... Феминистские, гомосексуалистские, постколониальные исследования начинают разворачиваться, когда абстрактное понятие "гражданин" перестает быть адекватным и исчерпывающим описанием субъекта»¹⁰¹.

Образование сталкивается также с важнейшей проблемой – проблемой подрыва авторитета самих интеллектуалов как хранителей и творцов правильного знания и культуры как таковой. Развитие такой сферы деятельности, как массовая культура, привела к формированию целого слоя «творцов культуры», не имеющих непосредственного отношения к университетской традиции. Власть над культурой перешла к владельцам СМИ, издательствам, создателям кино и популярной музыки.

¹⁰¹ Ридингс Б. Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah> (Дата обращения: 20.02.2015).

С момента возникновения массовой культуры университетские интеллектуалы обрушивали на нее критику, однако преодолеть ее влияние на умы людей так и смогли. Парадоксальным образом интеллектуалы обвиняли массовую культуру в том, что первоначально было их собственной задачей – в культурной унификации и стандартизации. Однако на деле динамика массовой культуры predeterminedли движение в сторону усиления разнообразия, что обусловлено самой логикой рынка, которой она подчиняется. Производители любого товара, действующие в условиях конкуренции, заинтересованы в освоении новых ниш и создании новых видов товаров, иначе они проиграют в конкурентной борьбе. В результате массовая культура производила достаточно разнообразную продукцию.

Другой фактор, способствующий усилению разнообразия продукции массовой культуры, – это развитие коммуникационных и информационных технологий. Эпоха массового и единообразного радио- и телевидения сменилась эпохой разнообразия, связанного с возникновением техники, позволяющей записывать и сохранять видеоматериал. Сохранять и использовать ту продукцию массовой культуры, которая соответствует индивидуальным запросам – магнитофоны и видеомангнитофоны давали возможность создавать собственные программы просмотра, индивидуализировать содержание и время потребления продукции массовой культуры. Появление кабельного и спутникового телевидения позволило еще больше разнообразить зрительское меню, поскольку появление множества каналов учитывало разнообразие аудитории и ее запросов. Развитие массовой культуры породило феномен «знаменитости» – т.е. вызвало к жизни огромное количество авторитетов, чье мнение было важно для людей, хотя эти авторитеты могли и не иметь отношения к «правильной» культуре, воспроизводимой системой образования.

Массовая культура транслировала аудитории иные ценности и ориентиры, нежели система образования, и система образования ничего не могла противопоставить этому культурному бунту. Авторитет университетских культурных экспертов оказался подорван.

СМИ и особенно телевидение сформировали более новую модель приобщения к культуре, чем система образования, строившаяся на поэтапном освоении отобранных, авторитетных текстов, соответствующих различным областям знания. Тексты отбирались не только по содержанию, но также по критерию специальности и возрастному критерию. Освоение одних текстов предполагало предварительное освоение других, само приобщение к культуре через систему образования подразумевало постепенный поэтапный допуск к знанию, направляемый педагогами. Таким образом, это был управляемый и регулируемый процесс, подразумевающий ранжирование не только постигаемого знания, но и самих постигающих.

СМИ и главным образом телевидение коренным образом изменили ситуацию освоения культуры.

Во-первых, передача значения происходит не путем освоения текстов, а через созерцание образов. При усвоении зрительной информации задействована скорее эмоциональная, чем рациональная сфера человеческой психики. Созерцание образов не требует интеллектуальной дисциплины и работы мышления, усвоение информации происходит в режиме отвлечения и развлечения. И тем не менее человек узнает достаточно много фактов, позволяющих ему чувствовать себя информированным в самых разных областях жизни – от политики до особенностей жизни далеких экзотических племен.

Во-вторых, информация, передаваемая посредством телевидения, практически никак не ранжирована, точнее, она ранжирована в соответствии с совершенно иными критериями, чем предполагает обучение в рамках образовательных систем. Более значимым является сенсационная информация, способная приковать интерес аудитории. Очевидно, что это будет не та информация, которая способствует просвещению аудитории, но, скорее всего, какой-нибудь скандал или катастрофа.

Важно, что освоение информации, передаваемой телевидением, не требует предварительной подготовки. По мнению Н. Постмана, это вызывает неожиданный эффект выравнивания возрастных различий в современных

обществах. Смотрящие футбольный матч отец и сын ничем не различаются в культурном отношении – они в равной мере подготовлены к усвоению подобной информации. Значительная часть информационного содержимого, транслируемого по телевидению, с равным успехом усваивается и осваивается представителями всех возрастных групп, исключая младенцев.

Как отмечал известный аналитик современного общества М. Кастельс¹⁰², огромная роль современных СМИ заключается в том, что они формируют повестку дня современных людей, определяют то, о чем они думают и что считают важным. В самом деле, то, что знает о мире современный человек, в огромной степени определяется именно СМИ, а не системой образования, содержание же образования все чаще воспринимается как нечто мертвое и оторванное от реальной жизни. В школе ребенку предлагают традиционную модель освоения, к примеру, национальной литературы, но отобранные классики и поднятые ими проблемы уже не вызывают у современных подростков ни малейшего сопереживания, им гораздо ближе и интереснее мир современного кино и сериалов.

Привычка к потреблению зрительных образов с раннего возраста приводит к тому, что многие молодые люди практически утрачивают навыки работы с текстами, а именно на этих навыках до сих пор строится современное образование.

Появление информационных технологий и Интернета произвело качественный переворот в отношении не только к развлечениям, поставляемым массовой культурой, но к знанию вообще. Но об этом мы уже упоминали выше.

Таким образом, и важнейшие функции образования в воспроизводстве национальной культуры и воспитания гражданина оказываются сегодня под вопросом. Что также усугубляет кризис современной модели образования. Однако при всех кризисных тенденциях образование остается достаточно востребованным институтом. Наблюдается парадокс – при снижении мотивации к обучению число желающих учиться не падает. На наш взгляд, при рассмотрении

¹⁰² Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2000.

этой ситуации следует обратить внимание на различные запросы, предъявляемые образовательным институтам разными социальными субъектами.

Мы бы разделили функции образования на две группы: первая группа связана с социальным заказом – это формулируемые руководством требования к тому, как и чему, каким специальностям необходимо учить; вторая – с запросами самих обучающихся и их родителей. Эти две группы функций не всегда совпадают и даже противоречат друг другу. Так, если государству выгодно сокращать число вузов, то потребителю – наоборот, выгодно увеличение их числа. Если государство по-прежнему пытается рассматривать высшее образование, прежде всего, как инструмент профессиональной социализации, то потребители – как подготовительный этап к окончательному выбору профессии и способ увеличить свои шансы на рынке труда, получив диплом, или даже как способ самореализации и раскрытия своих способностей. Возникает закономерный вопрос: какие функции важнее и исходя из каких функций следует формировать образовательную политику? На наш взгляд, современная политика в сфере образования строится, в основном, исходя из туманных представлений о потребностях общества, формулируемых чиновниками. В то время как реальные потребности общества – это требования, предъявляемые образовательным учреждениям потребителями их услуг. И именно эти требования часто игнорируются. Так, закрытие российских провинциальных вузов и вузовских филиалов приводит к снижению шансов получить образование для молодежи из нестоличных городов и сельской местности. Рассогласование «государственного» и «общественного» запросов к образованию – одно из проявлений кризиса современной системы образования, причем это противоречие было заложено в систему образования изначально, с самого момента активного вмешательства государства в управление образованием. Но индивидуализация стилей жизни в постсовременных обществах неизбежно означает и индивидуализацию запросов к образовательным институтам. Унифицированные системы образования плохо соответствуют подобной тенденции. Выход из кризиса образования возможен на путях все большего разнообразия образовательных моделей и образовательных

учреждений. Единая государственная модель образования не сможет адекватно ответить на подобный вызов.

Интересный выход из создавшейся ситуации может подсказать исследование Джеймса Тули, профессора, директора Центра им. Э.Дж. Веста при университете Ньюкасла о государственных и частных школах¹⁰³, опровергающее некоторые сложившиеся стереотипы, касающиеся развития образования в современных обществах.

Принято считать, что рост уровня образования, в частности школьного, связан с деятельностью государства. Несомненно, это так, и государство в западных обществах играло весьма важную роль в формировании национальных систем образования. Однако исторические данные показывают, что школьное образование весьма динамично развивалось еще до вмешательства государства в этот процесс.

В частности, в Англии, как отмечает Тули, ссылаясь на исследование Уэста, «до того, как государство помощью Закона Форстера (1870) взяло в свои руки руководство образованием в Англии и Уэльсе, уровень охвата школьным обучением и, соответственно, грамотности там составлял 90% или больше. Таким образом, государственное вмешательство было не необходимым условием для всеобщего образования, а лишь подкрепило процесс, успешно развивавшийся уже довольно длительное время»¹⁰⁴.

В Англии процесс развития государственного школьного образования сопровождался определенной конкуренцией с частными школами. Введение систематических государственных проверок часто показывало низкий уровень частных школ, что использовалось для их критики. Однако критерии оценки качества были весьма своеобразными: так, внимание обращалось на наличие религиозного образования, которого в частных школах часто не было, поскольку родители, вероятно, считали религию делом семьи и церкви. Таким образом, уже

¹⁰³ Тули Дж. Образование в вольном городе. URL: <http://www.inliberty.ru/library/419-obrazovanie-v-volnom-gorode> (Дата обращения: 08.02.2015).

¹⁰⁴ Там же.

на заре развития государственного образования проявилось противоречие между тем, чего хотели от школ родители (общество) и целями, которые ставило перед образованием государство.

Это противоречие очень заметно, например, в современной Индии, где люди, даже бедные, стремятся отдавать детей в частные школы, поскольку обучение в них ведется на английском языке, а знание английского в современной Индии – залог успешной карьеры. Государственные же школы ведут преподавание на родном языке. Язык – лишь один из факторов. Другие факторы, предопределяющие предпочтение родителями частных школ, – большая ответственность преподавателей за эффективность и результативность обучения, большая требовательность к ученикам. Исследование же государственных школ в четырех штатах – Бихаре, Матхья-Прадеше, Раджастхане и Уттар-Прадеше показало, что «для школ там характерны плохое состояние материальной базы и большое количество учеников на одного учителя, но самым тревожным фактом авторам представляется низкая интенсивность учебного процесса»¹⁰⁵.

Низкая эффективность государственных школ характерна для многих стран, не только для Индии, хотя, конечно, низкий уровень жизни значительной части индийского общества делает положение государственных школ совсем печальным. Но даже в таком высокоразвитом обществе, как американское, государственные школы постоянно подвергаются критике за низкий уровень подготовки и дисциплины. «В среднестатистической американской городской школе, к примеру, на занятиях ежедневно отсутствует до 10% учеников. Что же касается школ, расположенных в бедных районах, то там эта цифра еще выше – более 12%. В то же время в частных школах – даже там, где большинство учеников составляют выходцы из бедных семей, – показатели прогулов в два с лишним раза ниже, чем в государственных»¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Тули Дж. Образование в вольном городе. URL: <http://www.inliberty.ru/library/419-obrazovanie-v-volnom-gorode> (Дата обращения: 08.02.2015).

¹⁰⁶ Там же.

Дж. Тули считает, что развитие государственного образования, обусловленное не только объективной потребностью модернизирующихся обществ в квалифицированной рабочей силе, но и стремлением к контролю и унификации, подавило развитие частного образования. По его мнению, государственная система образования препятствовала развитию частных школ, в разных обществах – в разной степени, но тенденция общая.

Он делает вывод: «Большой массив данных по викторианской Англии, Уэльсу и США в XIX веке говорит о том, что школьное образование в этих странах было практически всеобщим еще до того, как им занялось государство. Эти факты позволяют говорить о том, что государственное вмешательство «подкосило» динамично развивавшийся процесс – настолько, что ситуация в сфере образования в XX веке выглядела куда хуже, чем в том случае, если бы частная альтернатива не была задушена и замещена государством»¹⁰⁷.

Мы можем добавить, что в начале XX века частное образование довольно динамично развивалось и в России. Однако этот процесс был прерван известными политическими событиями. В советском государстве образование стало инструментом тотального идеологического контроля.

Частное образование отличается от государственного, прежде всего, большей ориентированностью на меняющиеся запросы общества. Не являясь частью неповоротливой бюрократической машины, какой предстает государственная система образования, частные образовательные учреждения могут быстрее приспосабливаться к меняющемуся спросу на те или иные образовательные услуги. Не подчиняясь жестким стандартам, они могут предоставлять разные модели обучения – и содержательно, и организационно. Таким образом, в меняющемся постиндустриальном и индивидуализированном обществе развитие частного образования, возможно, способно преодолеть кризис государственных систем образования или, по крайней мере, служить важным и необходимым дополнением к унифицированной государственной модели.

¹⁰⁷ Тули Дж. Образование в вольном городе. URL: <http://www.inliberty.ru/library/419-obrazovanie-v-volnom-gorode> (Дата обращения: 08.02.2015).

Завершая анализ динамики образования в современном обществе, мы можем прийти к **следующим выводам**.

Эпоха классического модерна сопровождалась формированием модели образования, которая сегодня находится в кризисе.

Эта модель подразумевала прочную связь между национальным государством и национальной многоуровневой системой образования, основной задачей которой была культурная унификация, воспитание гражданской идентичности и лояльности, передача знаний и навыков, способствующих эффективному выполнению социальных функций. К середине XX века эта модель достигла одновременно и своего апогея и начала кризиса, что проявилось в нарастающей волне критики системы образования и выявлению ее многочисленных социальных дисфункций.

Причиной кризиса послужил переход от общества классического модерна к обществу позднего модерна или постмодерна. Сложившаяся в эпоху классического модерна идеология и практика образования уже не соответствуют в полной мере новым структурным характеристикам социума. В частности, они уже не способны в полной мере обеспечить вертикальную мобильность и соответствовать постоянно меняющимся требованиям гибкой глобализирующейся информационной экономики. С другой стороны, сложившаяся модель образования находится в кризисе из-за общего кризиса идеологии модерна, в частности, идеологии национального государства.

Неспособность образования эффективно выполнять свои социальные функции приводит к девальвации ценности образования и способствует усилению неудовлетворенности им, что усиливает экзистенциальную составляющую кризиса образования. Социальные функции образования не соответствуют индивидуальным запросам людей, интересы общества и индивида расходятся в эпоху позднего модерна все сильнее. Рассмотрев предпосылки экзистенциального кризиса, мы обратимся к анализу самого этого феномена в следующей главе.

Глава 3. Экзистенциальный кризис образования как следствие отрыва современных сообществ от их трансцендентальных оснований

3.1. Проблема утраты смысловых обоснований образования как предпосылка экзистенциального кризиса

Во введении мы дали предварительное определение экзистенциального кризиса образования: экзистенциальный кризис современного образования заключается в том, что оно не способно ответить на важнейшие для человека как субъекта обучения вопросы: «в чем смысл образования?» и «зачем оно мне?» В предыдущих главах мы показали, как в современных условиях социальные дисфункции образовательных институтов провоцируют экзистенциальный кризис образования. Но не менее важными являются и культурные факторы.

Экзистенциальный кризис образования предстает как субъективная сторона объективных социокультурных процессов, ведущих сегодня к размыванию оснований системы образования, сложившейся в эпоху классического модерна. В данной главе мы рассмотрим экзистенциальный кризис в контексте динамики культурной, мировоззренческой составляющей образования.

Образование представляет собой одну из форм трансляции культурного опыта, воспроизводства культуры. Под культурой мы понимаем в данном случае совокупность идей, образов и схем поведения, определяющих социальное взаимодействие, придающих ему смысл и регулирующих его. Поскольку человек практически лишен генетически наследуемых сложных программ поведения, общество нуждается в передаче культурных навыков путем научения¹⁰⁸. Этот процесс мы и называем трансляцией культурного опыта или трансляцией культуры.

Спецификой человеческих обществ является также и то, что восприятие и усвоение культурного опыта является одновременно и формированием человека. Причем специфика культур предопределяет и качества формируемой личности – «Культура определяет, какой из многочисленных типов поведения, доступных в

¹⁰⁸ Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998.

пределах индивидуальных физических и умственных способностей, выбирает каждый человек. Человеческий материал имеет тенденцию оформляться самостоятельно, но он определяется культурной социализацией. ... Каждое общество еще в раннем возрасте передает представителям нового поколения стандартную картину ценностей, модели поведения, предназначенных для мужчин и женщин, священников и фермеров»¹⁰⁹.

В ходе исторического развития различные общности выработали собственные представления о необходимых качествах, которые и прививаются индивидам в ходе социализации вместе с другими культурными содержаниями. Вне этого процесса невозможно формирование человека. Таким образом, трансляция культуры является необходимым условием выживания как индивида, так и общества.

Исторически формы трансляции культуры менялись. В наиболее архаичных общностях единственным механизмом трансляции культурного опыта была передаваемая устно традиция. Люди усваивали культурный опыт в непосредственном личном взаимодействии, происходящем в повседневной жизни. Необходимая информация, как и культурная память, могли передаваться не только в ходе повседневного взаимодействия и участия в совместной деятельности, но и в ходе коллективных ритуалов, закрепляющих в памяти определенные действия и представления.

Освоение культуры для каждого отдельного человека означало и встраивание в существующую систему социальных отношений, вживание в определенную социальную роль. Принятие социальных ролей в архаичных общностях также оформлялось ритуально. Характерным примером вхождения индивида в общество через ритуал служит феномен инициаций или посвящений, распространенный в архаичных общностях и в редуцированном виде доживший даже до наших дней. В ходе инициаций индивид не только «входил» в новую для

¹⁰⁹ Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998. С. 229–230.

себя социальную роль, проникаясь ее важностью, но и усваивал определенную информацию, до этого для него закрытую – например, обладающие особой значимостью мифы.

Архаичные общества обладают малодифференцированной структурой и гомогенной культурой, при этом «объем» культурной информации относительно невелик, поскольку ограничен возможностями человеческой памяти. Отсутствие письменности и других способов фиксации информации делает традицию единственной формой передачи опыта.

Свобода выбора для индивида в архаичных общностях, как показывают многочисленные исследования по культурной антропологии, практически отсутствует. Такие общества располагают гомогенной системой норм и правил, опирающихся на сакральный авторитет, небольшим набором устойчивых социальных ролей и в силу простой структуры и малой численности – сильными механизмами неформального социального контроля. Такие общества Э. Дюркгейм называл обществами с механической солидарностью, лишенными выраженного индивидуализма¹¹⁰. Иными словами, индивид архаичного общества всегда знает, кто он, для чего живет, что и как он должен делать. Дезориентацию у него может вызвать только быстрое и радикальное изменение привычного хода вещей.

Переход от архаики к цивилизации, возникновение городского уклада, письменности, глубокой социальной дифференциации ведет к усложнению социальной структуры, возрастанию объема культурной информации и выработке специальных навыков для ее освоения. Потому в древних цивилизациях мы находим уже новый канал трансляции культуры – образование. Образование возникает там, где есть письменность, но не только обучение письму и чтению может быть его содержанием.

В Главе 1 мы рассматривали феномен пайдеи – модели образования, принятой в классической Греции. Другие цивилизации могли иметь свои системы образования, они существовали и в Древнем Египте, и в Древней Месопотамии, и

¹¹⁰ Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. М., 1996.

в Римской империи. При этом, наряду с обучением письму и другим значимым элементам культуры, которым нельзя обучиться в повседневном взаимодействии, существовало и специализированное обучение каким-то техническим навыкам, однако вплоть до сегодняшнего дня овладение именно профессиональными навыками не было основным содержанием образования. Специфика греческой пайдеи заключалась в том, что она была не просто привитием навыков, но формированием человека с определенными качествами. В этом смысле она практически уникальна, как уникальная во многих отношениях античная цивилизация вообще.

Во всех древних цивилизациях образование было дополнительным, но не доминирующим каналом трансляции культурных содержаний, поскольку практически для всех них было характерно своеобразное информационное неравенство. Доступ к письменной культуре имело, как правило, меньшинство. Большинство продолжало жить в мире, где доминировала устная традиция и жизненно необходимые навыки передавались примерно тем же способом, что и в архаичных обществах.

В древних моделях трансляции культурного опыта, в том числе и в древних моделях образования, перед индивидами не стоял вопрос, зачем они овладевают теми или иными навыками. Это было естественной частью их социального бытия и определялось жизненной необходимостью, само же человеческое существование было частью сакрального мироустройства. Социальная роль человека была укоренена в мироздании в целом и получала таким образом высшее смысловое обоснование. Наглядным примером может быть индийская система варнового деления общества, предписывающая каждой варне свой особый долг, особую «дхарму» – т.е. путь к религиозному спасению. Сама принадлежность к той или иной варне определялась предыдущими воплощениями индивида и, в свою очередь, выполнение положенной варне дхармы влияло на следующие воплощения, которые могли оказаться более благоприятными. **В таком контексте социальные долг, социальная роль наполнялись глубоким**

трансцендентальным смысловым содержанием для индивида любого социального положения.

Проблема формирования социальной личности в любой культуре связана с проблемой самоопределения, самоидентификации личности. Иными словами, любой индивид должен знать ответ на вопрос «кто я»? В архаичных и традиционных обществах ответ на этот вопрос давался индивиду обществом и культурой. Предписанная ему социальная роль и сопряженные с ней культурные содержания определяли самоидентификацию индивида, его место в обществе и – поскольку культура традиционных обществ пронизана религиозными представлениями – каково его место в сакральном мире в целом.

Усложнение традиционных цивилизаций порождало на поздней стадии их существования и проблемы самоопределения. Об этом свидетельствуют религиозные и философские поиски древности. В древности возникает институт религиозного наставничества, подразумевавший руководство индивидом на пути его духовного совершенствования. Появление этого института на определенном этапе развития древних цивилизаций говорит о возникновении разрыва между социальной ролью и экзистенциальным смыслом существования индивида, которые в архаичных обществах были слиты воедино. Институт духовного наставничества сохраняется и сегодня в рамках религиозных традиций, хотя в секулярных обществах он находится на периферии социальной и культурной жизни.

Таким образом, в архаичных и традиционных обществах мы находим механизмы формирования индивида и передачи ему определенных смыслов. По выражению З. Баумана, «общество – это фабрика смыслов». При этом транслируемые культурные смыслы выполняют двоякую функцию – они объясняют и легитимируют не только общественные структуры и институты, но и индивидуальное существование человека. Культура, общество и индивид образуют единую систему, воспроизводящуюся, в том числе, и через присущие традиционным обществам модели образования, которое способствует не только передаче навыков, но и передаче смыслов. Общество формирует индивида в

соответствии с достаточно определенными требованиями, предъявляемыми социальными ролями, социальный порядок имеет сакральное происхождение и легитимирован сакральным авторитетом.

Формирование современного общества в западном мире постепенно разрушает единство общества, культуры и индивида. Этот процесс начинается в эпоху Возрождения. Процитированная нами в Главе 1 «Речь о достоинстве человека» имеет для эпохи современности парадигмальное значение, хотя во времена Мирандолы это был больше проект, чем отражение реального положения дел. «Речь» провозглашает открытость и незаданность человеческой судьбы. Никто, кроме самого человека, не может сформировать его. Только сам человек отвечает за то, кем он станет. Сущность человека не сводима к его социальным ролям, сами социальные роли не навязываются ему. Никто не навязывает ему смыслового самоопределения. Человек больше не сводится к его месту в обществе, к предписанному ему статусу и сопряженной с ним моделью поведения.

Процесс автономизации индивида в эпоху Возрождения только начинается и затрагивает узкие слои интеллектуальной элиты. Массовым этот процесс становится только при масштабных изменениях, связанных с падением влияния Католической церкви и формированием «индивидуализированной религии» – протестантизма, развитием капиталистической экономики, индустриализацией и формированием феноменов, называемых «массами» и «массовым обществом».

Предшествующий формированию массового современного общества постепенный распад традиционного общества в Европе сопровождался изменением средневековой модели образования, базирующейся в мировоззренческом плане на христианстве, а в социальном – на своеобразном универсализме интеллектуального сообщества и интеллектуальной элиты. Средневековый университет не был предназначен для «подготовки кадров» для какого-то конкретного общества, не был соотнесен ни с политическими сообществами, ни с национальными культурами. Само понятие национальных культур еще не существовало. Но распад одновременно универсалистского и

гетерогенного средневекового мира привел к формированию отдельных сообществ, постепенно начинавших осознавать себя как национальные и специфические в культурном и политическом отношении.

Общества, пришедшие на смену средневековому миру, требовали новых форм трансляции культурного опыта и новых способов достижения культурной гомогенизации. Развитие капитализма меняло экономику и усложняло профессиональную структуру. Принятых в традиционных обществах форм передачи навыков становилось недостаточно для функционирования экономики. Требовались новые формы трансляции профессиональных знаний. С другой стороны, усложнение социальной и культурной жизни требовало расширения «культурных квалификаций», в том числе грамотности, но не только. Социальный мир, куда погружен человек модернизирующегося и современного общества, требует множества дисциплинарных навыков и навыков взаимодействия, которые не были нужны человеку, погруженному в относительно узкий мир общинных связей. Иными словами, в модернизирующемся обществе проблема социализации индивида потребовала дополнительных институтов, с социализацией уже не справлялись традиционные первичные группы. Образовательные заведения эпохи Средневековья, университеты, прежде всего, имели дело с уже социализированными индивидами, образование которых имело более мировоззренческое, смысловое значение, нежели буквальное «приспособление к обществу». Новая, «модерная» модель образования была связана с формированием феномена, названного М. Фуко «дисциплинарным обществом» в XVII–XVIII веках.

«Когда в 17 веке были основаны провинциальные и христианские начальные школы, их необходимость обосновывали главным образом отрицательными доводами: бедняки, не имея средств для воспитания детей, оставляли их в неведении относительно их обязанностей; зарабатывая на жизнь тяжким трудом и получив дурное воспитание, они не способны дать детям хорошее воспитание, которого не получили сами»¹¹¹.

¹¹¹ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999. С. 308.

Дисциплинарные практики, подразумевающие четкое ранжирование индивидов, обучение контролю над телесными проявлениями, подчинение графикам и расписаниям, постоянное отслеживание индивидов, их достижений и неудач, практики «нормализации» отклоняющихся индивидов – постепенно пронизали собой всю ткань западных обществ, и обучение им начиналось именно в школе. Школа становилась основным местом «изготовления» дисциплинированного субъекта, способного успешно функционировать в рамках дисциплинарного общества, каковым и было общество формирующегося и классического модерна.

В дисциплинарном рационализированном обществе модерна огромная роль придается разуму и воспитанию разума, таким образом, школа становилась и местом привития индивиду рационализированного взгляда на мир, определяемого наукой Нового времени. Само дисциплинирование структурно соответствовало модели научного познания того времени. Присутствие религии в образовании ничего не меняло, поскольку религия понималась тоже как механизм дисциплинирования в первую очередь, как средство морального контроля. Однако такая модель образования исключала «экзистенциальный» аспект социализирования, присутствующий в более ранних моделях образования.

Такое образование готовило индивида к успешному выполнению стандартных социальных функций, но ничего не говорило ему ни о смысле этих социальных функций, ни о смысле его существования. Социальный порядок, к которому должен был приспособиться социализирующийся индивид, представал как что-то внешнее и противоположное ему. Это не было следствием внедрения дисциплинарных практик, а предпосылкой этого внедрения. Распадающуюся органическую целостность традиционного общества – части сакрального миропорядка, заменяло атомизирующееся секулярное общество, ему были необходимы новые интегрирующие механизмы, которые целенаправленно и в соответствии с формальными правилами распределяли бы индивидов по их социальным нишам и предписывали правила поведения. Причем большое значение играло формирование навыков самоконтроля и самодисциплины,

потому что при всей видимой жесткости механизмов формального дисциплинарного контроля, он не является настолько тотальным, как неформальный контроль в рамках традиционных сообществ. Соответственно, индивиду нужно было научить быть «полицейским» для самого себя, и дисциплинарные школьные практики успешно с этим справлялись. Регулируемый преимущественно извне индивиду традиционного общества заменялся саморегулируемым индивидом-субъектом модерна.

Чем дальше по пути модернизации продвигалось общество, тем сильнее становилась потребность в расширении доступности образования как механизме массовой обработки индивидов и приспособления их к функционированию в рамках других формализованных структур, которые являются основной формой социальной организации во всех сферах социальной жизни в эпоху модерна.

Мировоззренческая составляющая, в традиционных обществах синонимичная религии, в современном образовании заменяется «культурной», причем в основном, национально-культурной, и идеологической, религиозная трансцендентальная составляющая утрачивается. Общества модерна – это светские политические сообщества, нации.

Формирование такого типа общности подразумевало формирование определенной культурной общности, и учреждения образования призваны были формировать и прививать учащимся определенные культурные ценности, стандарты и идеологемы, но об этом мы уже говорили в предыдущей главе. Здесь же нам важно отметить, что система образования эпохи модерна, формируя дисциплинированного, ответственного, рационально-мыслящего гражданина определенного государства, совершенно не была ориентирована на то, чтобы дать индивиду какой-либо трансцендентный смысл существования. Все бытие индивида замыкалось горизонтом социума, именно в рамках социума он должен был реализовать себя и находить в этом удовлетворение.

На протяжении относительно короткого исторического периода мировоззренческий горизонт человека модерна определялся идеологиями, претендовавшими на формирование «посюстороннего», исключительно

имманентного, а не трансцендентного смысла жизни. Наиболее яркими примерами могут служить тоталитарные идеологии фашизма, нацизма и коммунизма, предписывающие человеку раствориться в таких сакрализуемых коллективных сущностях, как нация, раса или класс. Негативные последствия атомизации общества и распада традиционных сообществ на какое-то время способствовали популярности этих идеологий и преодолению отчуждения индивида от общества. Однако довольно быстро эти идеологии пришли в упадок, они оказались неспособными решить эту проблему и породили лишь масштабное насилие и еще более глубокое отчуждение индивида от социального целого.

Не затронутые влиянием этих идеологий западные общества решали проблему отчуждения индивида и общества более мягкими идеологическими средствами – либеральной идеологией прав и свобод человека, идеей равенства возможностей, совершенствованием механизмов защиты прав человека, постепенным улучшением условий жизни для все более широких слоев населения. Однако в определенный период этих мер стало недостаточно, и проблема кризиса ценностей и смыслов встала в полный рост. Этот смысловой кризис приходится на 60-е годы XX века.

Потребности самой личности, ее внутренний мир совершенно не представляли интереса в рамках сложившейся к тому времени образовательной модели. Учитывая, что органическая связь индивида и общества в модерную эпоху разрушена, что общество противостоит индивиду как некая внешняя, зачастую враждебная и бессмысленная среда, неудивительно, что ориентированность образования прежде всего на социальные цели могла породить внутреннее недовольство и неудовлетворенность. Неслучайно поэтому с середины XX века все более громко заявляет о себе критика образования, образование воспринимается как насилие над личностью, как инструмент властного контроля.

Мы уже упоминали в предыдущей главе идеи И. Иллича, здесь мы остановимся на постмодернистских идеях в философии образования и таком идейном течении, как антипедагогика.

В 60-е годы XX столетия в западных странах критика системы образования была связана со студенческой революцией. Характерно, что во Франции, где молодежные волнения были весьма заметными, поводом для выступлений стали архаичные порядки в университетах. Г. Маркузе писал об этом: «Студенческое движение началось с восстания в университете против существующих структур университетов, которые были настолько архаичны, что преподавание, лекции и семинары имели целью только подготовку кадров для нужд современной общественной системы, полезных членов капиталистического аппарата, против абстрактной и удаленной от реальности жизни университетов и совсем незначительной возможности для получения образования... Все началось с университета, поскольку университет – ключевой элемент всего капиталистического общества, постольку сразу же требования, касающиеся университета, перешли в бунт против общества в целом, против конкретного общества, которое студенты воспринимали как опустошающее, движущееся к закату и репрессивное общество»¹¹².

Настроения, охватившие в 1960-е студенческую молодежь – т.е. молодежь, принадлежащую к благополучным средним классам общества, несколько позже передались и молодежи из других слоев общества, чье социальное положение было хуже. Тем не менее и для них оказалось характерным чувство отчужденности и бессмысленности существования в обществе без целей и идеалов. Таким образом, бунт против системы образования и против общества был обусловлен их бессмысленностью для нового поколения молодежи, которому было уже недостаточно просто стабильности, хорошей работы и достойного уровня потребления. Кризис молодежи был экзистенциальным кризисом. Реакцией на этот кризис были попытки сформулировать новый подход к образованию, который получил название «антипедагогика».

Среди представителей этого течения были К. Берейтер, М. Маннони, Р. Шерер, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шёнебек, А. Миллер, П. Фрейре,

¹¹² Цит. по: Стрельченко В.И. Рациональность и гуманистические идеалы образования // CREDO NEW. Теоретический журнал. 2005. № 2. URL: <http://credonew.ru/content/view/472/57/> (Дата обращения: 25.02.2015).

И. Иллич¹¹³. Основная идея этого направления заключалась в том, что образование – это насилие над личностью, подавление личности культурой и социумом, соответственно, необходима новая модель образования.

Многие представители этого направления не ограничивались только лишь критикой, но пытались предложить новые проекты образования, которые требовали, однако, масштабных изменений внутри самого современного общества. Так, проект нового образования и нового общества Иллича предполагал практически полную перестройку общества и человека на основе нового типа отношений – «конвивальности» (термин предложен самим Илличем). Конвивальность – это отношения между людьми, основанные на личностной автономии и творчестве, а также отношения между людьми и природой, базирующиеся не на эксплуатации природной среды, а на бережном приспособлении к ней¹¹⁴.

И. Иллич мечтал о справедливом, сознательном, экологичном обществе, избавленном от классового неравенства, эксплуатации, подавления. На его идеи повлияли исследования Римского клуба об ограниченности природных ресурсов и пределах роста, он считал, что общество должно стать менее эконоцентричным и технологичным. Иными словами, идеи И. Иллича напоминают социалистический и коммунистический идеал, хотя он критически относился к социализму и марксизму. Но очевидно, что при всей привлекательности конвивального общества, переход к нему на настоящей стадии развития общества недостижим. По крайней мере, неясны способы этого перехода, поскольку путь и результат реального социализма И. Иллич, естественно, отвергал, видя все их трагические последствия.

Педагогический проект бразильца Паоло Фрейре соединял в себе идеи антипедагогики, социализма и христианской «теологии освобождения»¹¹⁵. С точки зрения П. Фрейре, образование – путь к освобождению человека и

¹¹³ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004.

¹¹⁴ Лукацкий М.А. Педагогическая наука: история и современность: Учебное пособие. М., 2012. С. 35.

¹¹⁵ Там же.

революции в обществе, революцию же он понимал не только в социалистическом, но и христианском ключе, как реализацию христианских принципов братства, любви, сострадания, справедливости. П. Фрейре рассматривал образование как диалог, включающий в себя любовь, истину и веру. Лишь при этих условиях люди могут объединяться и развивать критическое и освобождающее мышление. Диалогично не только образование, но и революция, важной частью которой является формирование у народа способности к рефлексии. Здесь П. Фрейре следует идеям немецкого философа Ю. Хабермаса, для которого акт саморефлексии уже изменяет мир и является шагом к освобождению.

П. Фрейре участвовал о многих социальных проектах, целью которых было обеспечить доступ к образованию тем группам, которые его лишены. Однако очевидно, что идеи антипедагогике при всем их благородстве утопичны. Просвещение не может изменить социальную и экономическую структуру общества, а проблемы образования коренятся именно в специфике социальной структуры. Образование не может изменить и культуру общества, поскольку является механизмом передачи культурных смыслов, а не их создания. Усовершенствования модели образования в том направлении, которое предлагает антипедагогика, способны лишь увеличить разрыв между индивидом и обществом, т.е. усилить его кризис.

В антипедагогике мы находим яркое проявление процесса отчуждения индивида от общества, превращение общества во внешнюю необходимость, в некий объект, который противостоит индивиду, пытаясь подчинить его, подавить волю к сопротивлению, навязать определенную идеологию, которая исключала бы стремление к свободе. Такая позиция возможна лишь тогда, когда общность утрачивает свой смысл для индивида, когда индивид подчиняется обществу лишь вынужденно, не отождествляя себя с социальным целым. Общество перестает быть «машиной по производству смыслов» для индивида. Поэтому образованию нечего передавать индивиду, кроме адаптивных навыков и идеологии, призванных осуществить стратегию подчинения индивида обществу.

Эрих Фромм в работе «Иметь или быть» писал о проблеме образования: «Существующая система образования направлена на то, чтобы приобретать знание как некое имущество, более или менее соразмерное той собственности и тому общественному положению, которые они обеспечат в будущем. Получаемый людьми минимум знаний как раз достаточен для того, чтобы должным образом выполнять свои служебные обязанности»¹¹⁶. Соответственно, единственный смысл образования – обеспечение определенного социального положения. А. Маслоу¹¹⁷ в одной из своих работ отмечал, что знание само по себе не ценится, оно становится ценным, когда способствует достижению социального статуса. И, как мы показали во второй главе, когда образование перестает эффективно выполнять эту прикладную функцию, оно утрачивает всякий смысл вообще.

Но категория смысла уходит из образования еще и потому что она уходит из культуры. Процесс радикального обесмысливания культуры отразился в таком течении мысли, как постмодернизм. Мы не будем подробно останавливаться на анализе философии постмодернизма, поскольку этому вопросу посвящена огромная литература. Остановимся кратко лишь на самых общих выводах из этой философии, которые имеют прямое отношение к проблеме утраты смысла образования.

Самая главная идея постмодернизма – критика так называемых метанарративов, «больших повествований». Сюда относятся не только все религиозные системы, но также идеологии и философские теории, пытающиеся дать всеобъемлющее объяснение реальности. Любая такая система претендует на владение истиной, однако, как показывают постмодернисты, истины не существует вообще, существуют лишь разные конструкции истины, верные лишь в рамках какого-то метанарратива и господство которых опирается на механизмы власти и подавления. Если мы занимаем такую позицию, то сам вопрос о поиске некоего позитивного «смысла» образования практически не может быть даже

¹¹⁶ Фромм Э. Иметь или быть. М.: АСТ, 2000. С. 57.

¹¹⁷ Маслоу А. Образование // Дальние пределы человеческой психики. М., 1997.

поставлен, потому что автоматически означал бы претензию на конструирование нового метанарратива. Единственное, что в таком ключе может дать образование – развитие навыков критического мышления, формирование умения разоблачать попытки власти навязать нам свой дискурс, свое видение реальности. Это очень важный навык, но он чисто негативен. Он не дает ориентиров для формирования целостного человека, он лишь учит его, как не быть обманутым и манипулируемым. То, что человек в современных обществах постоянно должен противостоять манипуляциям – важнейшее свидетельство продолжающегося обособления индивида от общества.

Но другие аспекты постмодернистской теории делают ситуацию еще более безнадежной, поскольку сама постановка вопроса о формировании человека приобретает своеобразное звучание в постмодернизме. Для этого направления мысли человек, «субъект» не существует вообще, это некая идеологическая конструкция, возникшая в определенную историческую эпоху и в рамках определенного дискурса, и с его закатом исчезает вообще. Потому не может даже ставиться такая задача, как формирование в рамках системы образования целостного человека, конструирование какого-то смысла. Любые попытки движения в этом направлении в свете постмодернизма должны быть расценены как попытка символического насилия и подавления, очередная стратегия власти в управлении сознанием и поведением людей, очередная идеологизация.

Другой важный аспект постмодернизма, логично вытекающий из критики метанарративов – это признание их равноценности. Все системы истины относительны, значит, все они одинаково ценны или не ценны. В современной культуре такая установка приводит к разрушению иерархии систем знания, размыванию критериев оценки того или знания, той или иной системы значений. Критика разума в рамках других направлений мысли, например, в философии П. Фейерабенда¹¹⁸, приводит к радикальным сомнениям в современной рациональности. Таким образом, под ударом оказывается даже научное знание, поскольку оно может подтверждать свою истинность, лишь находясь внутри

¹¹⁸ Фейерабенд П. Прощай, разум. М.: АСТ, 2010.

своей собственной системы отсчета, но то же самое характерно для любой системы знания, например, для магии.

Тотальному размыванию критериев оценки знания способствуют и современные способы трансляции культурной информации. СМИ и Интернет обрушивают на человека огромное количество информации, при этом ни одна точка зрения не имеет преимуществ перед другой. В условиях выравнивания авторитетов ученых, знаменитых спортсменов, актеров и просто любых известных людей, обусловленного логикой работы современных медиа, потребителю информации приходится осуществлять отбор информации самому, и критерии этого отбора чисто субъективны.

Постмодернистская философия и сложившееся на ее основе мировоззрение современной культуры исключает наличие какого-то определенного представления о человеке, которое могло бы быть ориентиром для образовательной теории и практики. Однако они признают вариативность, открытость и незаданность базовыми условиями существования человека, что ориентирует образование на привитие человеку определенных рефлексивных навыков, в частности, критического мышления и привычки сомневаться в авторитетах. Но последовательная реализация данных установок в рамках образовательных институтов невозможна – по той простой причине, что в таком случае они разрушили бы эти институты полностью. Образование как процесс передачи информации от «знающего больше» к «знающему меньше» неизбежно иерархично, подразумевает асимметричные отношения и вынужденное доверие ученика к наставнику. Если убрать это неравенство, образование исчезнет. В истории нет моделей образования, основанного только лишь на горизонтальных отношениях, хотя их значимость в разных моделях существенно варьирует. В свете нашей проблемы важно и то, что критическое мышление и свобода выбора при их несомненной важности и необходимости не дают ответа на вопрос об экзистенциальном смысле образования и способны усилить отчуждение индивида от общества, но не преодолеть его.

Таким образом, главной проблемой, способствующей возникновению и усугублению экзистенциального кризиса образования, является глубокий разрыв между индивидом и обществом, рассогласование индивидуальных потребностей в смысле жизни, саморазвитии, реализации себя – и нацеленностью системы образования лишь на реализацию социальных функций, подготовке индивида к выполнению социальных ролей. Но, поскольку в современных условиях выполнение социальных ролей, участие в социальной жизни вообще, само по себе уже лишено для индивида любого смысла, кроме обеспечения выживания, подготовка к этим ролям и их исполнение воспринимаются людьми как тягостное принуждение. И образование выступает лишь как один из механизмов этого принуждения, который, к тому же, как мы показали в Главе 2, начинает давать сбои, не обеспечивая даже успешного социального продвижения – того, что придавало образованию единственный смысл в глазах индивида. Общество перестает быть машиной по производству смыслов. Хотя точнее было бы сказать, что оно производит слишком много разных смыслов, предоставляя индивиду возможность решать проблему выбора самостоятельно. Образование уже не может помочь ему в решении этой задачи.

3.2. Следствия экзистенциального кризиса образования в современном обществе и перспективы его преодоления

В анализе проблемы кризиса образования на протяжении XX века можно выделить два основных направления: социологический и философский. Если социологический подход подразумевает исследование кризиса с институциональной точки зрения, увязывая проблемы образования со структурными и культурными изменениями, происходящими в обществе, то философский, не игнорируя и социологической стороны вопроса, сосредоточился именно на антропологической стороне образования, удерживая в центре внимания личность как главный субъект образования.

А.П. Огурцов и В.В. Платонов в своей фундаментальной монографии, посвященной философии образования¹¹⁹, формулируют основные результаты, к которым она пришла на исходе XX столетия. По мнению авторов, внутри философии образования XX века сложилось несколько «образов образования»¹²⁰. Все эти «образы» соотносятся с определенными направлениями в философии – от историцизма, герменевтики, феноменологии и экзистенциализма до логического позитивизма и лингвистического анализа. Перечислим эти образы-парадигмы.

1. Образование понимается как формирование самосознающей личности в определенных исторических условиях.

2. Ценностно-нейтральное образование, требующее выработки специфического нейтрального языка, на базе которого образование и наука могут быть унифицированы, т.е. практически сведение образования только к научной его составляющей.

3. Образование должно быть направлено на выработку языковых компетенций и научение «языковым играм» в символическом пространстве родного языка.

4. Образование как диалог, как встреча «Я» и «Ты», ориентированных друг на друга и составляющих ядро педагогического процесса.

5. Образование – это поиск путей решения разнообразных проблем и задач, процесс, призванный развивать инновационное мышление.

6. Образование – это становление личности, ее социализация и аккультурация, происходящие в ситуации открытости Другому. Человек понимается как *Homo Educandus*, человек образующийся, обучающийся.

Как мы видим из этого краткого обзора, собственно личностная проблематика предусмотрена лишь в трех образовательных «образах» или парадигмах. Но даже в этих трех антропоориентированных парадигмах мы не находим главного – ответа на вопрос, что есть человек, формируемый

¹¹⁹ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования: Западная философия образования XX века. СПб., 2004.

¹²⁰ Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования: Западная философия образования XX века. СПб., 2004. С. 6–7.

образованием. В постоянном обучении, в открытости «Другому» мы видим описание некоторых модальностей человека, но не видим целостного и осмысленного образа человека, который должен быть воспитан в рамках этих образовательных парадигм. Все это чисто «формальные», пустотные описания, которые могут быть наполнены любым содержанием. И здесь мы подходим к ядру современного антропологического кризиса образования – отсутствию целостного образа человека в культуре.

Мы уже не раз упоминали выражение З. Баумана, что общества – это машины смыслов. Человек успешно интегрируется в общество, если общество может предоставить ему смысл его существования, как социального, так и индивидуального – иными словами, сформулировать трансцендентальные основания социального и индивидуального существования.

Под трансцендентальными основаниями мы понимаем социально сконструированные представления о трансцендентном обществе источнике ценностей и норм, определяющих мировоззренческие и смысложизненные ориентиры членов общества. Именно способность общества конструировать такого рода трансцендентные смыслы и имеет в виду Бауман, говоря об обществах как о «машинах смысла».

Исторически сложилось, что наиболее успешно такая задача решается обществами, где доминирует религиозное мировоззрение и где социальный порядок объясняется и легитимируется сакральным авторитетом, где земное существование человека – эпизод в его вечном существовании, наполняемый смыслом именно с точки зрения этого вечного существования, как бы оно не трактовалась.

Мировоззренческие кризисы, ослабление традиционных религиозных верований в традиционных обществах разрешались путем создания новых религиозных или религиозно-философских систем. Образование в традиционных обществах функционировало именно в таком смысловом пространстве. Так, в средневековой Европе главной причиной для изучения грамотности была возможность изучать слово Божие. Иудейская традиция предписывала

правоверному иудею быть грамотным в первую очередь для того, чтобы изучать священные книги. Овладение грамотностью в школах Древнего Египта было связано с изучением текстов религиозного содержания, а окончание школы завершалось обрядом инициации, т.е. древним архаичным обрядом посвящения в статус взрослого, цель которого – «освятить» сам факт изменения статуса, социального перерождения¹²¹.

В Древнем Египте все обряды считались установленными богами, как и социальный порядок в целом. Но школам древних цивилизаций не было необходимости целенаправленно решать задачу трансляции религиозных смыслов, поскольку они пронизывали собой все пространство культуры. Помимо собственно образования как обучения грамотности, заучивания важных для культуры текстов, овладения навыками, необходимыми, например, для чиновника, писца или жреца, человек традиционных цивилизаций мог, если нуждался, получить дополнительные наставления религиозного характера у «религиозных экспертов», тип которых в разных цивилизациях варьировался. В Греции, например, в их роли могли выступать – на определенной стадии развития общества – философы. Такие фигуры, как Пифагор и даже Платон, более напоминают религиозных учителей, чем философов в близком нам понимании термина. С другой стороны, софисты были именно «деятелями образования», дававшими определенные культурные навыки без религиозной составляющей. В античном мире существовал также феномен мистерий – более или менее доступных ритуалов, обеспечивающих участникам решение именно религиозных задач, связанных с проблемами жизни и смерти, смерти и возрождения.

Таким образом, в древних цивилизациях существовали различные механизмы трансляции культурных содержаний, связанных с экзистенциальной проблематикой – «школы» не были единственным, хотя они тоже были связаны с этой проблемой, но решали и другие задачи. Главное в данном случае – наличие самого содержания, которое могло быть транслировано через разные каналы. Но важным было не только наличие такого содержания, но и освящение в его рамках

¹²¹ Монтэ П. Египет Рамсесов: пер. с фр. М.: Наука, 1989.

существующего социального уклада. Социальный аспект существования человека настолько не противоречил религиозным смыслам, что Э. Дюркгейм именно на примере традиционных обществ выявил социальное как источник сакрального, священного, и эта идея получила широкое распространение в исследованиях религии в XX веке.

Специфика же современного общества не столько в полном отсутствии религии – наоборот, в современном обществе представлены самые разные варианты религиозных верований, сколько в выветривании сакрального смысла социального, что и служит духовной предпосылкой экзистенциального обесмысливания социального бытия. Именно эта ситуация заставляет индивида искать «самореализации» вне системы устоявшихся социальных ролей, тем более что в эпоху позднего модерна, «текучей современности», сами эти системы крайне подвижны и не дают возможности индивиду зафиксироваться в них надолго и сделать их основой для прочной идентичности.

Д. Белл в работе «Грядущее постиндустриальное общество» писал: «В постиндустриальном обществе разделенность культуры и социальной структуры способны усугубиться. ... Технократическое общество не является обществом, облагораживающим человека. Материальные блага дают только мимолетное удовлетворение или порождают примитивное чувство превосходства по отношению к тем, у которых их нет. *Однако одной из наиболее глубинных движущих сил человека является стремление освятить социальные институты и системы верований, что сообщает смысл жизни и позволяет отрицать бессмысленность смерти. Постиндустриальное общество не в состоянии обеспечить трансцендентальную этику...* Антиномичные же настроения приводят к радикальному отрешению от всего земного, которое в конечном счете разрушает узы, связующие общество, и чувство сопричастности с себе подобными. Отсутствие прочно укорененной системы моральных устоев является культурным противоречием этого общества, самым сильным бросаемым ему вызовом»¹²².

¹²² Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. М.: АCADEMIA, 1999. С. 651–652.

Отсутствие сакральной легитимации практически всех базовых институтов, что означает на практике отсутствие смысла жизни для индивида, не только осознавалось исследователями, но и ощущалось людьми. И в то время как исследователи и философы, находясь под влиянием идейного наследия восходящей к эпохе Просвещения и завершающейся постмодернизмом радикальной критической рефлексии, не только не смогли, но и вполне обосновано отказались от конструирования новых метанарративов – а только на этом пути возможно придание трансцендентального смысла человеческому существованию – за пределами официальной науки и официальной философии, а значит, за пределами системы образования, начались интенсивные поиски ответов на смысложизненные вопросы.

Этот процесс начался еще в XIX – начале XX века, хотя для узких групп и ранее. Но наибольший размах и масштаб он принял в 60-е годы XX века. Упомянутая выше молодежная революция может служить здесь точкой отсчета. Это была эпоха психоделической революции, эпоха усиления духовных исканий, в ходе которых молодые люди пытались разрешить свои духовные проблемы. Приведем характерный текст одного из активных участников и идеологов психоделической революции, психолога, нашедшего себя в ходе духовного паломничества в Индию:

«В 1960 г. мы претерпели кардинальный сдвиг в сторону абсолютной реальности. Мы поняли, что все, что мы видели и понимали, было только одним видом реальности и что существуют иные реальности. За много лет до этого Уильям Джеймс писал, что "наше обычное бодрствующее сознание не более чем один из типов сознания, в то время рядом с ним, отделенные от него тончайшей из перегородок, находятся потенциальные формы совершенно иного сознания. Мы можем жить, не подозревая об их существовании, но приложи мы соответствующие усилия – и они тут как тут во всей своей полноте". Вплоть до 60-х годов главными носителями духовности и нравственных норм в нашей культуре были организованные религии. Эти организации побуждали людей к моральному поведению посредством страха и интегрированного суперэго. ... И

именно 60-е годы ... нанесли этой эпохе сокрушительный удар. Эта эра снова сделала отношения с Богом непосредственным переживанием индивидуума. ... в 60-е годы многие из нас осознавали внутри себя нечто, доселе неведомое. Мы ощущали ту часть нашего существа, которая не была отделена от космоса, и увидели, сколь многое в нашем поведении было основано на желании облегчить боль, происходящую от собственной отдельности. В первый раз многие из нас вырывались из того отчуждения, которое только и знали на протяжении всей своей взрослой жизни... Мы выходили за пределы дуализма и переживали свое природное единство со всеми вещами»¹²³.

Следует отметить, что в этот же период начинается подъем новых религиозных движений, что также знаменовало собой духовный кризис и поиски смысла существования¹²⁴. Искания 1960-х охватывали довольно широкие слои молодежи, но общество в целом оставалось еще довольно инертным в плане духовных поисков, что проявилось в реакции на молодежные волнения – в основном, реакции отторжения и непонимания. В большинстве, общество еще ориентировалось на конформистские ценности стабильного дохода, стабильной работы, традиционной семьи, достойный – «не хуже, чем у других» – уровень потребления. Но парадоксальным образом именно рост потребления и идеология потребления со временем сделали «духовные искания» едва ли не массовым явлением.

Понятие «общества потребления» не имеет строго определения. Одним из первых его начал использовать Жан Бодрийар, социолог и философ постмодернистского направления. В 1970 году у него вышла книга «Общество потребления. Его мифы и структуры». Понятием «общество потребления» пользовался также Эрих Фромм. В конце XX века оно стало одним из наиболее популярных обозначений современного общества. Специфика общества потребления – высокий уровень жизни, обусловленный ростом производства

¹²³ Рам Дасс. Обещания и ловушки духовного пути / Гроф К., Гроф С. Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом. М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. С. 274–276.

¹²⁴ Эгильский Е.Э., Матецкая А.В., Самыгин С.И. Новые религиозные движения. Современные нетрадиционные религии и эзотерические учения. М., 2011.

товаров, стимулирование потребления как важной модели экономического поведения, стимулирующего развитие экономики. Идеология потребления, реализуемая, в основном, через массовую культуру и рекламу, прививает людям стремление покупать все больше и чаще, от представления о вещи как чем-то долговечном происходит переход к вещам либо одноразовым, либо подлежащим быстрой замене. Потребительская идеология стимулирует гедонизм, ее лозунги: «бери от жизни все», «ты этого достоин». Идеология потребления неявно прививает людям убеждение, что смысл жизни заключается, в конечном итоге, в потреблении все большего числа товаров и благ, успех равнозначен достижению высокого уровня потребления. Общество потребления учит индивида быть внимательным и чутким к своим желаниям и склонностям и не ограничивать их.

Однако общество потребления проблемы смысла жизни не решает. Но, повышая материальный достаток людей, делая условия их существования все более комфортными, оно, в полном соответствии с иерархической теорией потребностей А. Маслоу, стимулирует интерес людей к смысложизненным вопросам. Зрелое потребительское общество, сформировавшееся на рубеже XX–XXI веков, американский социолог Р. Инглхарт назвал постматериалистическим обществом¹²⁵, обществом, где потребности материального благосостояния отодвигаются на второй план, уступая место интересу к духовным, этическим, экологическим проблемам. Вопрос о смысле жизни становится одним из наиболее острых. И это проявляется в характере потребления тоже. Люди начинают «потреблять» то, что можно назвать духовными товарами и благами. И этот поворот имеет самое непосредственное отношение к экзистенциальному кризису образования, который является предметом нашего исследования.

Согласно Ж. Липовецки, для зрелого потребительского общества характерны такие черты как: 1) отсутствие единого интеллектуального базиса: на происходящее допускается иметь самые разнообразные точки зрения; 2) отсутствие универсальной иерархии ценностей, ситуативная мораль; 3)

¹²⁵ Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис (Политические исследования). 1997. № 4.

разнообразие жизненных стилей и свобода их выбора; 4) последовательное уничтожение практически всех запретов и табу¹²⁶.

Для человека потребительского общества, в свою очередь, характерны следующие черты:

1) выбор идентичностей, игра с идентичностями (стало чрезвычайно модным экспериментировать с образами собственного Я);

2) мода на «самопознание»;

3) апатия, безразличие и опустошенность, характерные для индивидуального самочувствия в экономически комфортных странах;

4) отсутствие устойчивого личностного ядра, что связано с неопределенностью идентичностей;

5) неспособность к полноценной коммуникации, т.е. к пониманию другого (данная черта делает тему диалога, популярную в философии образования, чрезвычайно актуальной).

Таким образом, интерес к самопознанию и поиску смысла жизни сочетаются в современном индивиде с комплексом психологических проблем, причиной которых являются не сами индивиды, а социокультурная среда, в которую они погружены. Смыслжизненная проблематика срастается с психологической, даже с психолого-терапевтической. В результате мы получаем интересный феномен, характерный для современного общества: проблема становления личности начинает решаться не через традиционные образовательные институты, а через другие институции – в частности, через психотренинги.

Первые психотренинги возникли в 1960–1970-е годы в США, их основателями были Вернер Эрхард и Джон Хэнли. Впоследствии их деятельность и их методики личностного роста подвергались жесткой критике, а деятельность ограничена. Однако феномен психотренинга стал устойчивым элементом современного общества. Тренинги базируются на различных психологических методиках и/или на собственных, довольно часто – весьма спорных, идеях их

¹²⁶ Липовецки Ж. Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. СПб.: Владимир Даль, 2001.

основателей. Тренинги широко используются в бизнесе для повышения качества персонала, но нам важнее их использование именно для личностного самосовершенствования и решения личных психологических проблем.

Многие современные тренинги соединяют психологические идеи с оккультными и эзотерическими. Этот тип тренингов примыкает к религиозным организациям, которые в современных обществах зачастую именуют сектами, хотя это неправильно в религиоведческом смысле.

Другим типом организаций, нацеленных на решение смысложизненных проблем, являются всяческие ньюэйджевские семинары и тренинги. Движение Нью Эйдж, сочетающие в себе элементы восточной духовности, европейского оккультизма, языческих верований, современных инноваций наподобие веры в инопланетян и космический разум и еще целый спектр самых разных идей, касающихся смысложизненной и мировоззренческой проблематики, начало активно развиваться в США в 1960-е годы и позже получило самое широкое распространение за пределами этого государства.

Центральная идея Нью Эйдж – ожидание смены эпох, наступление новой эры в космической судьбе человечества, которое будет сопровождаться духовным возрождением и преображением. В тесной связи с идеями Нью Эйдж развивается так называемая «новая духовность» («spirituality») ¹²⁷, новый тип религиозного сознания, не ограничивающий себя приверженностью какой-либо определенной религии, но исповедующий идеи, близкие Нью Эйдж и не исключаящий эклектичных заимствований из самых разных религиозных традиций.

Идеи Нью Эйдж на современном этапе превратились в элемент массовой культуры, что означает широкую их востребованность. Массовая культура и сама по себе представляет пространство, пронизанное скрытыми и явными мифологическими составляющими, что давно является предметом соответствующих научных исследований ¹²⁸, и идеи Нью Эйдж довольно

¹²⁷ Балагушкин Е.Г. Нетрадиционные религии в современной России. Морфологический анализ. М., 2002.

¹²⁸ Рыжов Ю.В. Ignoto Deo: Новая религиозность в культуре и искусстве. М.: Смысл, 2006.

органично в нее вошли. Массовая культура современного общества, как отмечают некоторые исследователи, отчасти берет на себя функции религии¹²⁹ – ее продукция, связанная с темой смерти, посмертного существования, мистики, сверхъестественных способностей человека, контакта с трансцендентным – удовлетворяют религиозные потребности многих современных людей и позволяют им найти ответ на вопрос о смысле жизни. Все перечисленные феномены свидетельствуют об очень важных, на наш взгляд, тенденциях – сращении смысложизненной, психологической и религиозной проблематики.

Распространение подобных явлений в современном обществе свидетельствует о том, что формируется альтернативные официальным системам образования структуры, на которые возлагается задача помочь индивиду справиться с экзистенциальным кризисом и поиском смысла жизни.

Однако у экзистенциального кризиса образования есть еще одна сторона, непосредственно связанная с социальным измерением человеческого существования – это проблема самоопределения личности или, говоря другими словами, поиск собственной идентичности. Современные системы образования не справляются и с решением этой проблемы. Во второй главе мы уже обращались к проблеме кризиса идентичности, говоря о том, что общества позднего модерна уже не предписывают индивидам четких социальных идентичностей, что достаточно трудно рассчитывать на «удержание» одной и той же идентичности на протяжении достаточно длительного времени. Отсутствие определенности относительно собственной социальной идентичности означает дезориентацию, отсутствие четких представлений о том, какую линию поведения выбрать, чтобы достичь успеха и поставленных целей, какие вообще цели нужно ставить, чтобы «жить правильно».

Но общества позднего модерна не только не предписывают идентичностей. Они отказываются и от целенаправленного формирования личности, что проявляется и в почти полной утрате институтом образования воспитательной

¹²⁹ Матецкая А.В. Медиа и процесс десекуляризации // Социология религии в обществе позднего модерна. Сборник статей по материалам V Юбилейной Международной научной конференции. Белгород, 2015.

функции. Мы уже отмечали выше, что это связано с отсутствием четкого представления о модели человека. Личность эпохи позднего модерна представляет собой, по выражению Э. Гидденса, рефлексивный проект, за создание и конструирование своего «Я» человек несет ответственность сам. Объектом конструирования является даже человеческое тело. Индивид эпохи позднего модерна постоянно озабочен его функционированием, но воздействие на тело не ограничивается только поддержанием его в хорошей форме, но может подразумевать даже проблематизацию и смену половой принадлежности.

Гидденс выделяет несколько базовых характеристик¹³⁰ существования индивида в обществе позднего модерна, приведем некоторые из них.

«Я» – есть рефлексивный проект, за который отвечает только сам человек (соответственно, никакие институты, в том числе и институт образования, за этот проект не отвечают).

«Я» разрабатывает траекторию своего развития, рефлексивно связывая прошлое и будущее в некую непрерывность (изменчивость социальной траектории индивида уже не создает единой непрерывной биографии, основанной, например, на постоянном месте проживания, постоянной карьере, постоянных связях – все это может меняться, в результате только рефлексивность индивида способна поддерживать единство биографии, поддерживать идентичность «Я» в условиях смены социальных ролей и ситуаций).

Самоактуализация «Я» предполагает «вычленение зон личного времени» – т.е. «Я» уже не самоактуализируется в университете, на рабочем месте – там индивид лишь отбывает социальные повинности. Самоактуализируется «Я» лишь тогда, когда принадлежит самому себе и собой располагает. Таким образом, самоактуализации может способствовать, например, самообразование – то, что индивид выбрал для себя свободно и делает для себя, а не для общества. Здесь мы видим очередное проявление отчуждения индивида от общества.

Нравственная самоактуализация «Я» – это достижение верности самому себе, достижение аутентичности «Я». Этот процесс предполагает разделение

¹³⁰ Giddens A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in Late Modern Age*. UK: Polity Press, 1991.

«истинного» и «ложного Я», при этом «ложными Я» чаще всего становятся те социальные маски, которые человек вынужден носить, чтобы обеспечивать своему «истинному Я» физическое выживание.

Решая в одиночку задачи конструирования собственного «Я», индивид все же остается социальным существом. Для поддержания идентичности, даже сконструированной самостоятельно, он нуждается хотя бы в минимальном признании со стороны других – это становится побудительным мотивом для поиска новых сообществ, основанных не на принудительной необходимости, а на общности интересов или проблем. С другой стороны, даже самое самостоятельное «Я» нуждается в каких-то ориентирах. Некоторые из способов решения проблем определения своей идентичности и собственной самоактуализации мы рассмотрели выше – психотренинги, семинары по расширению сознания и др. Но есть и более простые способы – ориентация на авторитеты, точнее – ориентация на позитивные примеры, которые в изобилии поставляют современные медиа.

В обществе позднего модерна конструирование авторитетов происходит своеобразным способом. Традиционные авторитеты, в числе которых и учителя, практически утратили свое значение. Сам принцип авторитета и подчинения ему воспринимается негативно. Системы образования реформируются, чтобы изгнать из них учительский и преподавательский авторитаризм. Даже политики уже не пользуются большим авторитетом. Во всех сферах социальной жизни приветствуется демократизация отношений, замена вертикальных связей горизонтальными, эти изменения затрагивают даже структуру организаций, которые должны становятся все более «плоскими». Бауман¹³¹ отмечает, что место традиционных авторитетов в мире позднего модерна или постмодерна занимают знаменитости. Знаменитости не учат и не наставляют, они показывают на собственном примере, чего они достигли. Примеры могут быть как позитивными, так и негативными. Наблюдая за знаменитостями, индивид может выстраивать собственную стратегию поведения, выбирать ориентиры для созидания своего Я.

¹³¹ Бауман З. Текущая современность. СПб.: Питер, 2008.

Механизмом конструирования знаменитостей и каналом трансляции их идей являются медиа и массовая культура, их влияние на массовое сознание огромно.

Гидденс отмечал повышение роли в обществах позднего модерна «экспертного знания». Практически в любой области человек руководствуется не унаследованными образцами идей и навыков, а системами отчужденного знания, сосредоточенного в специальной литературе и в группах экспертов по тому или иному вопросу. Фигура «консультанта» столь же значима, как фигура «знаменитости». «Консультант» и «знаменитость» могут быть представлены в одном лице, что еще больше усиливает влияние. В современных обществах велика значимость «экспертного знания», ориентированного на аудиторию, заинтересованную в самообучении самым разным предметам – от того, как похудеть или стать хорошей женой до того, как спасти свою душу. «Научись сам», «сделай сам» – лозунги современного индивида, стремящегося к самодостаточности и независимости. Важность самообучения и самообразования постоянно возрастает, это имеет непосредственное отношение и к неполадкам систем образования, поскольку оно не приспособлено ко всему многообразию потребностей людей в знании и не может удовлетворить потребность людей в постоянном переучивании, обусловленную уже не личными потребностями, но необходимостью менять профессию или совершенствоваться в ней. Различные формы самообразования и различные способы их получения представляют собой альтернативные официальным системам образования каналы обучения, трансляции культурных значений. Можно сказать, что при кризисном состоянии современного образования все общество постепенно превращается в обучающую среду. Возникновение и распространение Интернета невиданно ускоряет этот процесс, принуждая и традиционные образовательные институты включаться в свободное распространение знания. Многие аналитики отмечают, что Интернет, обеспечивающий возможность дистанционного обучения в недалеком будущем кардинально изменит систему образования.

Во второй главе мы уже говорили о том, что большое значение для развития образования в современных условиях играет вариативность, развитие

образовательных учреждений вне государственных стандартизированных систем образования, поскольку такие независимые агенты образовательной деятельности способны более гибко реагировать на разнообразные и подвижные образовательные потребности граждан, чем громоздкие унифицированные государственные структуры.

Традиционная система образования постепенно утрачивает свою монополию на распределение знания. И одной из предпосылок этого масштабного процесса является неспособность официального образования удовлетворить экзистенциальные потребности личности, наиболее важными из которых являются потребности в смысле и в самоопределении, самоидентичности. Утрата монополии на распределение знания порождает не только позитивные последствия. В частности, нерешенной является проблема оценки качества знания. Однако на наших глазах происходит образовательная революция, и связана она с социально-культурными изменениями и заложенными в самой структуре модерна противоречием и напряжением между индивидом и обществом.

Мы можем завершить эту главу **следующими выводами.**

На протяжении большей части человеческой истории социальный порядок получал свою легитимацию и объяснение при помощи религии (трансцендентальной или трансцендентной реальности, по выражению Д. Белла). Социальные роли, которые человек усваивал в ходе социализации, были частью сакрализованного и объясненного при помощи религии социального порядка. Образовательные практики, сложившиеся в обществах прошлого, также были связаны с развертыванием заложенного в культуре религиозного (трансцендентного) проекта.

В ходе модернизации и секуляризации общества лишаются религиозного обоснования, на смену ему приходят разнообразные светские мировоззрения. Формируется новая модель образования, нацеленная, во-первых, на выполнение определенных социальных функций, которые мы подробно рассматривали выше, во-вторых, на привитие индивиду определенных культурных, мировоззренческих

установок, связанных с ценностями национальных культур, гражданства, рационализма, жизненного успеха и др. Однако изменение структуры общества при переходе к ситуации постсовременности и информационного общества привело к сбою в выполнении социальных функций, а культурный кризис эпохи постмодерна подорвал мировоззренческие основы образования. В результате образование утратило для индивида личностный смысл, в чем и проявляется экзистенциальный кризис образования.

Образование лишено внятной мировоззренческой основы, потому что ее лишено общество. Экзистенциальный кризис образования – одно из проявлений экзистенциального кризиса, переживаемого человеком в современном обществе в целом, поскольку общество и социальные роли, исполняемые индивидом, больше не опираются на устойчивую и внятную систему идей и ценностей, помогающих ответить на вопрос о том, зачем существует человек и в чем смысл его бытия.

Фундаментальная предпосылка современного экзистенциального кризиса образования – это рассогласование индивидуальных потребностей в смысле жизни, осознании своего места в мире, понятной идентичности – и нацеленностью системы образования лишь на реализацию социальных функций, подготовке индивида к выполнению социальных ролей, причем эти социальные функции, как выше было показано, выполняются недостаточно эффективно.

Поскольку современные общества лишены того, что Д. Белл назвал «трансцендентальной этикой», выполнение социальных ролей, участие в социальной жизни вообще само по себе уже лишено для индивида любого смысла, кроме обеспечения выживания. По мере усиления значимости индивида и дальнейшего ослабления социальных связей и предписаний в эпоху позднего модерна, разрыв между индивидом и обществом углубляется, человек начинает искать способы решения экзистенциальных проблем вне сложившейся системы социальных институтов. Так формируется обширная сеть практик, групп и движений, целью которых является помощь в «самореализации», «раскрытии своего Я» и т.д. Многие из этих практик связаны с попытками создания новых «трансцендентальных проектов», которых лишена современная культура.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общие выводы диссертационного исследования можно сформулировать следующим образом.

1. Модель образования, сложившаяся в результате целого ряда процессов – от развития национального государства до развития индустриального производства – во второй половине XX века сталкивается с общим кризисом, отмеченным многими исследователями, принадлежащими к разным областям знания.

Кризис современной модели образования имеет комплексный характер, поскольку и образование является комплексным феноменом. Культурная составляющая образования определяет его содержательный аспект. Но также это идеи и ценности, которые определяют цели образования. Социальный аспект заключается в выполняемых образованием социальных функциях, а также в организационных формах и поведенческих практиках, посредством которых осуществляется образовательный процесс.

Культурный и социальный аспект образования определяют цели и формы поведения человека, вовлеченного в обучение. Культурный и социальный аспект образования формируют мотивацию личности, включенной в образовательный процесс. Получение образования подразумевает ответы на вопросы о личностном смысле этого процесса, о необходимости образования для личности. Учитывая этот момент, мы считаем возможным говорить о третьем, экзистенциальном аспекте образования как о субъективной стороне объективных социокультурных процессов.

Комплексный характер образования обусловил и комплексный характер образовательного кризиса. Кризис имеет три основные составляющие: культурную, социальную и экзистенциальную.

Культурная, мировоззренческая составляющая выражается в неопределенности идейных и ценностно-нормативных ориентиров образования, выявленных философией образования и педагогикой второй половины XX века,

социальная – в многочисленных социальных дисфункциях современного института образования, выявляемых социологическими исследованиями, экзистенциальная – в неспособности образования ответить на вопросы о личностном смысле обучения.

Под экзистенциальным кризисом образования понимается неспособность существующей модели образования удовлетворить экзистенциальные потребности личности в самореализации, смысле существования, четкой идентичности.

Экзистенциальный кризис образования предстает как субъективная сторона объективных социокультурных процессов, ведущих сегодня к размыванию оснований системы образования, сложившейся в эпоху классического модерна

2. Нарастание кризисных процессов в образовании было осознано в рамках дисциплин, связанных с образованием в первую очередь – педагогики и философии образования, представляющими собой во многих странах единое исследовательское поле. Философия образования второй половины XX века приходит к осознанию необходимости внесения в образование гуманистической, личностной составляющей, выработки новой парадигмы образования, отказа от прежних моделей обучения, сложившихся в эпоху классического модерна.

В рамках философии образования и педагогики сложилось множество направлений, включающих экзистенциальную проблематику, а также заметный критический элемент, связанный с осознанием расхождения между интересами и потребностями личности и современными формами образования, подавляющими развитие личности, закрепляющими существующее социальное неравенство и т.д.

Однако поиск новой философии образования, способной задать образованию новые мировоззренческие ориентиры, пока не увенчался успехом, поскольку мировоззрение эпохи позднего модерна или постмодерного общества не имеет модели человека, которая могла бы служить ориентиром для образовательного процесса.

Это является результатом общей мировоззренческой неопределенности, характерной для постсовременных обществ.

Мировоззренческий кризис эпохи предопределяет и мировоззренческий кризис образования, его культурный кризис. Образование само по себе не может породить новых ценностей и смыслов – оно является институтом, воспроизводящим, а не создающим ценности и смыслы.

Культурный, мировоззренческий кризис образования является предпосылкой экзистенциального кризиса, поскольку именно неопределенность ценностных и идейных ориентаций заставляет человека переживать ту или иную форму деятельности как бессмысленную.

Однако мировоззренческая неопределенность – не единственная предпосылка экзистенциального кризиса современного образования. Вторая предпосылка – это социальный аспект кризиса.

3. Образование – важнейший социальный институт современных обществ, выполняющий целый ряд социальных функций. Функции зависят от типа общества, в рамках которого существует та или иная образовательная модель. Эпоха классического модерна сопровождалась формированием системы образования, которая сегодня не удовлетворяет в полной мере запросы общества и личности.

Данная модель была связана одновременно с потребностями развивающейся и усложняющейся экономики, развитием научного знания, формированием современного национального государства и национальной культуры. Эта модель подразумевала прочную связь между национальным государством и национальной многоуровневой системой образования, основной задачей которой была культурная унификация, воспитание гражданской идентичности и лояльности, передача знаний и навыков, способствующих эффективному выполнению социальных функций в рамках сложной, но устойчивой социальной и профессиональной структуры.

Спецификой данной модели образования, отличающей ее от образовательных моделей других, предшествующих эпох, является ее преимущественно утилитарная и прагматическая ориентация.

Прежние системы образования в той или иной форме содержали элементы трансцендентной этики и трансценденталистского мировоззрения, придававшие дополнительное смысловое измерение и обществу, и человеку. Сами по себе социальные обязательства и роли понимались не только утилитарно, но как реализация человеком некоего высшего предназначения.

Современная система образования призвана обеспечить необходимую подготовку индивида для выполнения им его профессиональных обязанностей, обеспечивать социальную мобильность, т.е., в конечном итоге, обеспечить хорошие условия существования – больше никаких смыслов она не несет. И когда эта модель столкнулась с проблемами в выполнении этих утилитарных функций, ее смысловое обоснование оказалось и вовсе проблематизированным.

К середине XX века современная модель образования достигла одновременно и своего апогея и начала кризиса, что проявилось в нарастающей волне критики системы образования и выявлению ее многочисленных социальных дисфункций. В дальнейшем этот кризис нарастал. При этом предпосылки кризиса коренились в изменениях самого общества модерна и его культуры.

4. Непосредственной причиной кризиса образования во всех его аспектах послужил переход от общества классического модерна к обществу позднего модерна или постмодерна.

Сложившаяся в эпоху классического модерна идеология и практика образования уже не соответствуют в полной мере новым структурным характеристикам социума. В частности, образование уже не способно эффективно обеспечить вертикальную мобильность и соответствовать постоянно меняющимся требованиям гибкой глобализирующейся информационной экономики.

Полученное образование может оказаться бесполезным, поскольку рынок труда в постсовременных обществах крайне динамичен и изменчив, что почти исключает возможность работать всю жизнь в одной и той же сфере, не говоря уже об одной и той же организации. Социологические исследования показывают, что получение образования уже не гарантирует успешной профессиональной

карьеры, хотя и служит важной ее предпосылкой, что растет рассогласование между потребностями рынка труда и специальностями, которые стремятся получать абитуриенты, что система образования не преодолевает, а скорее консервирует существующее социальное неравенство.

Растущий объем информации заставляет переосмысливать традиционный подход к обучению, заключающийся в передаче обучающимся определенного необходимого знания – знание обновляется так быстро, что образование зачастую просто не успевает за этим обновлением. Информационное общество требует новых подходов к обучению, поскольку традиционные работают все хуже.

С другой стороны, сложившаяся система образования находится в кризисе из-за общего кризиса идеологии модерна, в частности, идеологии национального государства, подрываемой глобализационными процессами, в том числе, глобализацией науки и университетского образования. В глобализирующем обществе все труднее сохранять целостность национальных культур, глобализация университетского образования заставляет университеты меньше внимания уделять воспроизводству национальной культуры и больше – универсалистским компонентам образования.

Неспособность образования эффективно выполнять свои социальные функции приводит к девальвации ценности образования и способствует усилению неудовлетворенности им, что усиливает экзистенциальную составляющую кризиса образования. Социальные функции образования не соответствуют индивидуальным запросам людей в самореализации, определении идентичности, интересы общества и индивида расходятся в эпоху позднего модерна все сильнее.

5. Фундаментальной предпосылкой экзистенциального кризиса образования является рассогласование между индивидуальными потребностями в смысле жизни, осознании своего места в мире, понятной идентичности и утилитарной нацеленностью системы образования лишь на реализацию социальных функций, подготовке индивида к определенным социальным ролям.

Поскольку современные общества лишены того, что Д. Белл назвал «трансцендентальной этикой», способной придать смысл общественному бытию,

выполнение социальных ролей, участие в социальной жизни вообще само по себе уже лишено для индивида любого смысла, кроме обеспечения выживания. Но неэффективное выполнение образованием его социальных функций, например, функции социального лифта, зачастую ставит под вопрос даже утилитарное его назначение.

6. По мере усиления значимости индивида и дальнейшего ослабления социальных связей и предписаний в эпоху позднего модерна («индивидуализированного общества», по определению З. Баумана), разрыв между индивидом и обществом углубляется, общество перестает быть «машиной, производящей смыслы», а человек начинает искать способы решения экзистенциальных проблем вне сложившейся системы социальных институтов.

В результате формируется обширная сеть неформальных практик, групп и движений, целью которых является помощь в «самореализации», «раскрытии своего Я» и т.д. Многие из этих практик связаны с попытками создания новых «трансцендентальных проектов», которых лишена современная культура. Так дисфункция современного института образования способствует возникновению новых социальных механизмов удовлетворения экзистенциальных запросов.

Нам представляется, что будущее развитие системы образования связано с нарастающей вариативностью – как содержательной, так и организационной. Будущая система образования едва ли будет единой системой. Скорее это будет множество разнообразных формальных и неформальных структур, нацеленных на удовлетворение потребностей индивидов любого возраста и статуса не только в профессиональной подготовке, повышении квалификации и переквалификации, но и в раскрытии личностного потенциала, культурном развитии, совершенствовании самых разнообразных умений и навыков.

Огромные возможности для свободного образования и самообразования, связанного с интересами личности, предоставляет Интернет, и эти возможности будут только расширяться. Сегодня традиционные университеты уже используют возможности Интернета для размещения онлайн-курсов, помимо университетов в сети действует множество образовательных и просветительских проектов.

Зачастую пользователи Интернета сами становятся авторами обучающих личных проектов, делясь онлайн своими навыками и умениями с растущей аудиторией.

Развитие подобных процессов едва ли приведет к полному отмиранию привычных форм образования, но будет важным их дополнением, возможно, не менее важным, чем эти привычные формы.

На наш взгляд, изучение динамики образовательных практик, изменения форм образования и запросов индивидов, а не только общества и государства, предъявляемых образованию, представляет собой широкое поле для философских, социологических, культурологических исследований, как и исследований в сфере педагогики и психологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Адо П.* Духовные упражнения и античная философия. СПб., 2005.
2. *Андреева О.Ю., Кабацков А.Н.* Институциональный кризис образования через призму профессиональной культуры // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 7. № 1.
3. *Аристотель.* Политика / Аристотель. Соч.: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983.
4. *Бауман З.* Законодатели и толкователи: культура как идеология интеллектуалов // Новое литературное обозрение. 2003. № 5.
5. *Бауман З.* Текущая современность. М.: СПб.: Питер, 2008.
6. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005.
7. *Безрогов В.Г.* Традиции ученичества и институт школы в древних цивилизациях. М.: Памятники исторической мысли, 2008.
8. *Бауман З.* Глобализация. Последствия для человека и общества. М., 2004.
9. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.
10. *Бек У.* Что такое глобализация. М., 2001.
11. *Белл Д.* Культурные противоречия капитализма // Социальная философия: Хрестоматия. Ч. 2. М., 1994.
12. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. М.: АCADEMIA, 1999.
13. *Бергер П., Бергер Б.* Что такое социальный контроль? Случай образования // П. Бергер, Б. Бергер, Р. Коллинз. Личностно-ориентированная социология. М., 2004.
14. *Бодрова В.Е., Никитина С.Б.* Кризис системы образования. Поиск новой парадигмы образования на рубеже XX–XXI веков. Официальный сайт Московского гуманитарного университета. URL: <http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/2009/professor.ru/Bodrova&Nikitina.pdf> (Дата обращения: 10.02.2015).

15. *Бурдые П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. М.: Socio-Logos, 1996.
16. *Бурдые П., Пассрон Ж.-К.* Основы теории символического насилия / Пер. с фр. Н. Шматко // Вопросы образования. 2006. № 2.
17. *Бэкон Ф.* О достоинстве и приумножении наук // Ф. Бэкон. Соч.: в 2т. Т. 1. М.: Мысль, 1977.
18. *Власова С.* Идеал научности в образовании // Alma mater. 1998. № 11.
19. *Волков Ю.Г., Герасимов Г.И., Лубский А.В.* ИППК ЮФУ: к новой парадигме высшего образования в федеральных университетах России // Гуманитарный ежегодник. Ростов-на-Дону. 2014. С. 3–12.
20. *Герасимов Г.И.* Образовательный ландшафт познавательно-развивающей парадигмы // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 12. С. 161–167.
21. *Герасимов Г.И., Лубский А.В.* Диалог о парадигмальном подходе в образовании // Гуманитарий Юга России. 2014. № 1. С. 119–137.
22. *Герасимов Г.И.* Гуманитарность и гуманитаризация образования // Гуманитарий Юга России. 2016. № 1. С. 129.
23. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998.
24. *Гершунский Б.С.* Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? // Педагогика. № 10. 2001.
25. *Гидденс Э.* Глобализация. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М., 2004.
26. *Гончаров В.Н., Филиппов В.Н.* Философия образования в условиях духовного обновления России. Барнаул: Изд-во БГПУ, 1994.
27. *Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И.* Введение в философию образования. М.: Логос, 2000.
28. *Деттерер А.В.* Введение в философию и историю образования: Учебное пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 1998.

29. *Джурицкий А.Н.* История зарубежной педагогики: Учебное пособие для вузов. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 1998.
30. *Долженко О.В.* Очерки по философии образования. М., 1995.
31. *Духавнева А.В., Столяренко Л.Д.* История зарубежной педагогики и философия образования: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2000.
32. *Дьюи Дж.* Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика-пресс, 2000.
33. *Дьюи Дж.* Общество и его проблемы / Пер. с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косиловой. М.: Идея-Пресс, 2002.
34. *Дюркгейм Э.* Педагогика и социология // Социология. Ее предмет, метод, предназначение. М.: Канон + РООИ «Реабилитация», 2006.
35. *Дюркгейм Э.* О разделении общественного труда. М., 1996.
36. *Ермаков А.Ю.* Гуманизация – основа построения личностно ориентированного физкультурного образования старшеклассников. Дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
37. *Жданова М.В., Зоткин А.О., Кабанов П.Г., Лурья Н.А.* Актуальные проблемы философии и социологии образования. Томск, 1998.
38. *Зборовский Г.* Социология образования: задачи и парадигмы // Высшее образование в России. 2006. № 1.
39. *Иллич И.* Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
40. *Ильин Г.* От педагогической парадигмы к образовательной // Высшее образование в России. 2000. № 1.
41. *Ильин И.* Постструктурализм, деконструктивизм, постмодернизм. М., 1996.
42. *Ильинский И.М.* Образовательная революция. М.: Изд-во МГСА, 2002.
43. *Йегер В.* Христианство и греческая пайдейя. М., 2014.
44. *Кант И.* Ответ на вопрос: что такое просвещение / Собр. соч.: в 8 т. Т. 8. М., 1994.
45. *Карманова Д.А.* Кризис российского образования: к проблеме аспектизации // Лабиринт. Журнал социально-антропологических исследований. 2012. № 1.

46. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М., 2000.
47. *Клакхон К.* Зеркало для человека. Введение в антропологию. СПб., 1998.
48. *Колин К.* Информатизация образования: новые приоритеты // *Alma mater.* 2002. № 2.
49. *Коменский Я.А.* Великая дидактика / Избранные педагогические соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
50. *Коменский Я.А.* Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина, в соответствии с механическим методом сконструированная для того, чтобы в делах обучения и учения не задерживаться на месте, но идти вперед // Избранные педагогические соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
51. *Косенко Т.С., Наливайко Н.В.* Философия воспитания: социально-философское введение в проблему. Новосибирск, 2012.
52. *Кощеева И.К.* Качество образования как социологическая проблема. Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 2003.
53. *Кумбс Ф.Г.* Кризис образования в современном мире. М., 1970.
54. *Кюрегян А.В.* Гуманизация образования на биоэтической основе в зарубежной школе и педагогике: XIX–XXI вв. Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2014.
55. *Ле Гофф Ж.* Интеллектуалы в Средние века. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003.
56. *Липовецки Ж.* Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме. СПб.: Владимир Даль, 2001.
57. *Локк Дж.* Мысли о воспитании // Соч.: в 3 т. Т. 3. М.: Мысль, 1988.
58. *Люрья Н.А., Петрова Г.И., Сагатовский В.Н., Дмитриенко В.А.* Актуальные проблемы философии и социологии образования. Томск, 1998.
59. *Максимова Н.Ю.* Гуманизация образования как социокультурный процесс: философские аспекты. Дисс. ... канд. филос. наук. М., 2006.
60. *Марру А.-И.* История воспитания в Античности. М.: ГКЛ, 1998.
61. *Мирандола Дж.П.* Речь о достоинстве человека // Цит. по: История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. Т. 1. М.: Искусство, 1962.

62. *Майер Б.О.* Эпистемологические аспекты философии образования. Новосибирск, 2005.
63. *Максимова Н.Ю.* Гуманизация образования как социокультурный процесс: философские аспекты. Дисс. ... канд. филос. наук. М., 2006.
64. *Маслоу А.* Здоровье и патология // А. Маслоу. Дальние пределы человеческой психики. М., 1997.
65. *Маслоу А.* Образование // А. Маслоу. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1999.
66. *Матецкая А.В.* Медиа и процесс десекуляризации // Социология религии в обществе позднего модерна: Сборник статей по материалам V Юбилейной Международной научной конференции. Белгород, 2015.
67. *Мейдер В.А., Громова Е.А.* Пайдейя и алетейя: очерки философии образования. Волгоград: Волгоградское науч. изд-во, 2007.
68. *Михащенко А.Л.* История и философские основы образования в России: (X – начало XX вв.). Курган, 1998.
69. *Модзалевский Л.Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 1. СПб.: Алетейя, 2000.
70. *Модзалевский Л.Н.* Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Часть 2. СПб.: Алетейя, 2000.
71. *Монтень М.* Опыты. Избранные произведения: в 3 т. Т. I. М.: Голос, 1992. (См. главы XXV, XXVI.)
72. *Монтэ П.* Египет Рамсесов: пер. с фр. М.: Наука, 1989.
73. *Наторп П.* Философия как основа педагогики // Избранные работы. М.: Территория будущего, 2006.
74. *Наливайко Н.В.* Введение в философию образования. Новосибирск, 2012.
75. *Нечаев В.Я.* Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992.
76. *Новикова А.А.* Гуманизация высшего образования как фактор формирования социальной компетентности студентов. Дисс. ... канд. социол. наук. Тюмень, 2012.
77. *Новичкова Г.А.* Проблемы воспитания и образования в трактовке К. Ясперса // Философские науки. 2011. № 3. С. 65–78.

78. *Нотман О.В.* Социологические проблемы негосударственного образования. Автореф. дисс. ... канд. социол. наук. Екатеринбург, 1999.
79. *Огурцов А.П., Платонов В.В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: Изд-во РХГИ, 2004.
80. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010.
81. *Осинов А.* О состоянии отечественной социологии образования // Высшее образование в России. 2004. № 4.
82. *Павловский В.В.* Драма российского образования // Философия образования. 2013. № 5.
83. *Парсонс Т.* Система современных обществ. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Parsons/05.php
84. *Платон.* Государство. Собр. соч.: в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994.
85. *Проховник О.А.* Культурно-антропологический кризис и новые задачи образования в эпоху постсовременности. Дисс. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2006.
86. *Пузыревский В.Ю.* Очерки философии гуманистического образования. СПб.: Изд-во «Лема», 2011.
87. *Попов Е.А.* Проблема интеграции знания в современной социологии образования // Политика и общество. 2011. № 9(87).
88. *Ридингс Б.* Университет в руинах. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010.
89. *Ридингс Б.* Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah>
90. *Ревякина Н.В.* Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников. М.: Directmedia, 2015.
91. *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. М.: Педагогика, 1990.
92. *Розин В.М., Булдаков С.К.* Философия образования: Учебное пособие. Кострома: Изд-во КГУ, 1999.
93. *Розин В.М.* Философия образования: этюды-исследования. М.: Изд-во МПСИ: Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007.

94. *Рыжов Ю.В.* Ignoto Deo: Новая религиозность в культуре и искусстве. М.: Смысл, 2006.
95. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании // Педагогические соч.: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981.
96. *Руссо Ж.-Ж.* Рассуждения о науках и искусствах // Педагогические соч.: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1981.
97. *Рюмина М.С.* Отличительные черты постнеклассического образования // Труды Международной научно-практической конференции «Транспорт–2014», Апрель 2014 г.: в 4 ч. Ч. 4. Технические, гуманитарные и юридические науки. Ростов н/Д: Изд-во РГУПС, 2014. С. 251–252.
98. *Рюмина М.С.* Экзистенциальный кризис образования в современном обществе: философский анализ // Труды Международной научно-практической конференции «Транспорт–2015», Апрель 2015 г.: в 4 ч. Ч. 4. Технические, гуманитарные и юридические науки. Ростов н/Д: Изд-во РГУПС, 2015. С. 253–255.
99. *Рюмина М.С.* Динамика современного общества и проблема кризиса образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 1. С. 247–250.
100. *Рюмина М.С.* Мировоззренческие парадигмы образования: от античности к эпохе модерна // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 11(2). С. 192–196.
101. *Рюмина М.С.* Противоречия между индивидом и обществом как предпосылка экзистенциального кризиса образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2016. № 6–7. С. 82–85.
102. *Рюмина М.С.* Кризис образования и проблема определения идентичности в обществе позднего модерна // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 8–9. С. 127–130.
103. *Садыкова Г.С.* Гуманизация профессионально-прикладной физической подготовки студентов высших технических учебных заведений. Дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2010.

104. *Самыгин С.И., Матецкая А.В., Эгильский Е.Э.* и др. Социология религии. Ростов н/Д: Феникс, 2015.
105. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов / Сост. и общ. ред. А.А. Яковлева. М.: Политиздат, 1989.
106. *Сорокин П.А.* Социальная стратификация и мобильность / Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
107. Социология образования: Учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2005.
108. *Старикова Л.* История педагогики и философия образования. Ростов н/Д: Феникс, 2008.
109. *Стрельченко В.И.* Рациональность и гуманистические идеалы образования // CREDO NEW. Теоретический журнал. 2005. № 2.
110. *Суини М.* Лекции по средневековой философии. Вып. 1: Средневековая христианская философия Запада. М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2001.
111. *Тули Дж.* Образование в вольном городе. URL: <http://www.inliberty.ru/library/419-obrazovanie-v-volnom-gorode>
112. *Ферро М.* Как рассказывают историю детям в разных странах мира. М.: Высшая школа, 1992.
113. *Филиппов Ф.Ф.* Социологический анализ проблем образования // Франция глазами французских социологов. М.: Наука, 1990.
114. *Филиппов Ф.Р.* Социология образования. М.: Наука, 1980.
115. Философия образования / П.С. Гуревич, О.К. Филатов. Кн. 1: Философия воспитания (от античности до эпохи Просвещения). Уфа: Гилем, 2004.
116. Философия образования / П.С. Гуревич, О.К. Филатов. Кн. 2: Философия воспитания (от античности до эпохи Просвещения). М.: Старик Ватулинг, 2011.
117. Философия образования: Сборник материалов конференции. СПб.: Изд-во Санкт-петербургского философского общества, 2002.
118. Философия образования как философия человека: история и современность: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (27–29 сент., 2004 г.) / Отв. ред. М.П. Арутюнян. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2005.

119. Философия отечественного образования: история и современность: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвящ. 60-летию Великой Победы (Апр., 2005 г.) Пенза: МНИЦ ПГСХА, 2005.
120. Философия отечественного образования: история и современность: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции (17–18 февр. 2006 г.) / Под общ. ред. П.А. Гагаева. Пенза: МНИЦ ПГСХА, 2006.
121. Философия отечественного образования: история и современность: Сборник статей III Международной научно-практической конференции (2–3 марта 2007 г.) / Под общ. ред. П.А. Гагаева. Пенза: МНИЦ ПГСХА, 2007.
122. Философские проблемы образования: Сборник статей. М.: РАГС, 1996.
123. Философский словарь. М.: Палимпсест, Изд-во «Этерна». 2012. С. 266.
124. *Фихте И.Г.* Речи к немецкой нации. СПб.: Наука, 2009.
125. *Фромм Э.* Иметь или быть. М.: АСТ, 2000.
126. *Фуко М.* Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М., 1999.
127. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000.
128. *Хайруллин Ф.Г.* Гуманизация высшего технического образования и духовное развитие инженерно-технической интеллигенции. Дисс. ... докт. социол. наук. Уфа, 2000.
129. *Шелер М.* Философское мировоззрение // Избранные произведения. М., 1994.
130. *Шмонин Д.В.* В тени Ренессанса: вторая схоластика в Испании. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006.
131. *Штомпка П.* Социология социальных изменений / Пер. с англ., под ред. В.Я. Ядова. М.: Аспект-Пресс, 1996.
132. *Ясперс К.* Истоки истории и ее цель // Смысл и назначение истории. М., 1991.
133. *Giddens A.* Modernity and Self-Identity: Self and Society in Late Modern Age. UK: Polity Press, 1991.