

Раздел I
**КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМ
ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Part I. CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF THE PROBLEMS
OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION**

УДК 37.0 + 316.7

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН

В. М. Кондратьев, Л. Ф. Матронина (Москва)

Эпоха перемен характеризуется авторами статьи как эпоха структурных изменений в организации общества, а образование – как процесс обретения человеком осознанной самостоятельности в освоении пространства и времени его жизни. В центре внимания авторов – механизм влияния социальных изменений на качество образования, рассматриваемый как системный феномен. В качестве основных элементов системы образования авторы выделяют учебную, производственную и досуговую деятельность. Изменение соотношения рационального и иррационального в структуре видов деятельности – характерная черта эпохи перемен. Интернет, СМИ, реклама способствуют усилению роли иррационального в жизни общества, а рациональное начало ограничивается потребностями производственной сферы. Изменение содержания и методов обучения в школе и вузах ведет к сокращению рефлексивного знания. В результате уменьшается степень осознанной самостоятельности учащегося, работника и гражданина. По мнению авторов, Россия нуждается в разработке новой стратегии образования.

Ключевые слова: стратегия образования, иррациональное и рациональное, рефлексивное знание.

Кондратьев Виктор Михайлович, кандидат философских наук, доцент кафедры философии Московского городского педагогического университета.

129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., д. 4.

E-mail: kondrut@mail.ru

Матронина Лилия Федоровна, кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и политологии Московского государственного института радиотехники, электроники и автоматики (Технический университет) (МИРЭА).

117454, г. Москва, пр. Вернадского, д. 78.

E-mail: lmatronina@mail.ru

EDUCATION DURING THE EPOCH OF CHANGES

V. M. Kondratyev, L. F. Matronina (Moscow)

An epoch of changes is characterized as an epoch of structural changes in society; and education, as a process of person's gaining conscious self-dependence in exploring the space and time of his/her life. In the center of author's attention is the mechanism of the social changes influence on the quality of education, this mechanism being considered as a system phenomenon. The basic elements of the educational system are educational, productive and leisure activity. The characteristic feature of our today's life is the change of proportion between rational and irrational elements in the structure of various kinds of activity. The Internet, mass media, advertising foster the strengthening of the irrational in society's life, the rational being restricted to industrial sphere. The changes in the content and methods of education in school and the high education establishments have led to decline of reflexive knowledge. As a result, we see the diminishing of the degree of conscious self-dependence among students, workers and citizens. Russia is in need of development of a new educational strategy.

Key words: education strategy, irrational and rational, reflexive knowledge.

Эпоха перемен – период структурных изменений в организации общества, и переживаемый сейчас этап в развитии России именно таков: формируется новая модель взаимодействия государства и общества, становление которой происходит в условиях глобальной информатизации мира. Нас интересует не столько трансформация структуры власти, сколько воздействие произошедших за последние 15–20 лет общественных изменений на социальное качество образования. Речь идет о механизме влияния новых форм общественной жизни на образование человека, в том числе в учебном процессе. Образование при этом рассматривается как обретение человеком осознанной самостоятельности в освоении пространства и времени его жизни. По возрастанию (или уменьшению) степени самостоятельности выпускника школы/вуза можно судить о преобладании положительной (или отрицательной) тенденции развития системы образования, основными элементами которой являются учебная, производственная и досуговая деятельность. Посредством деятельности и отношений человек формирует не только свой мир, но и целостность общества, действие которой он испытывает на себе. Какой же должна быть образовательная деятельность общества? Каковы ее цели и средства их достижения?

В различные исторические эпохи цель образования определяется единством интересов общества и человека, или, более широко, – единством интересов человечества, конкретного общества (социума) и человека. Осмысление соотношения общего и единичного в истории философии имело своим результатом понятие бытия, которое означало не только факт существования чего-либо, но и его определенность. Макс Шелер определяющую роль бытия в образовании человека выразил формулой: образование есть категория не знания, а бытия [1, с. 21]. Излишняя категоричность приведенного высказывания очевидна: человеческое бытие без знания невозможно, образование, следовательно, есть категория и знания, и бы-

тия. Вопрос заключается в выяснении характера их взаимодействия в образовательном (учебном) процессе.

Бытийный подход позволяет рассматривать сущность образования как противоречие между содержанием частной и общественной жизнью человека; деятельность и отношения – средства разрешения противоречия. Большинство европейских исследователей характеризуют бытие как структурный феномен. Инвариантом структуры бытия человека является единство внутреннего мира человека, мира его ближайшего окружения и внешнего ему мира. Каждый из названных миров по-своему образовывает человека, или, двигаясь в обратном направлении, человек в процессе образования создает и осваивает свой внутренний мир, мир своего ближайшего окружения и внешний ему мир (города, страны, всего человечества). Итак, образование предстает как процесс взаимодействия человека с самим собой и с окружающими его мирами. В процессе этого взаимодействия происходит становление личности. Будучи от рождения существом неопределенным, он обретает характерные черты семьянина, учащегося, работника, гражданина и др. Принадлежность к каждому из миров обуславливает развитие соответствующих способностей, формирование определенных личных и социальных качеств. Жизнь индивидуальная (частная) и жизнь в обществе – полюса бытийности образования человека.

Соотношение между частной и общественной жизнью человека исторически изменчиво. Оно определяется многими социальными факторами, прежде всего формой правления государства: республиканской или монархической, реализующей демократию или тиранию. Очевидно, демократия рабовладельческого и капиталистического обществ существенно различается: способы решения проблем свободы, равенства, справедливости предопределяют возможности достижения гармонии частной и общественной жизни граждан. Исторически известные модели взаимодействия государства и общества (либеральная, консервативная, социалистическая, социал-демократическая и др.) по-разному решают проблему единства частной и общественной жизни граждан. Каждая модель задает свою программу, свое социальное качество образования.

Значительное влияние на содержание и способы единства частной и общественной жизни человека оказывают цивилизационно-культурные изменения. Так, распространение в Европе христианства создало новую сферу, с характерными способами единства индивидуальной и общественной жизни человека. Новым фактором в современном мире, действие которого на единство частной и общественной жизни постоянно возрастает, является Интернет как социотехническая система, в рамках которой складываются новые принципы организации человеческого бытия (виртуальный, сетевой, интерактивный), имеющие тенденцию к распространению на все сферы общественной жизни. Стремление овладеть новой сферой – информационной – обусловлено изменением определенности человека в информационном мире. Благодаря Интернету личная жизнь человека практически безгранично расширяет свое пространство, обретает качество общественной (и даже публичной). Исследователи отмечают тот факт, что «...пользователи Интернета являются более активными представителями гражданского общества» [2, с. 101]. Широкое распрост-

ранение информационно-коммуникативных технологий изменяет культуру мышления: формируется так называемый мозаичный стиль мышления, происходит ослабление рефлексивной способности, а значит, и рациональности.

В обществах, живущих в «эпоху перемен», самостоятельность граждан становится особенно значимой. Россия – именно такая страна. С 1990-х гг. Российская Федерация взяла курс на осуществление либеральной модели взаимодействия государства и общества, свобода индивида была провозглашена высшей ценностью. Пережив период становления «дикого капитализма», государство стало ориентироваться на правовой способ решения социальных проблем, на осуществление социальной справедливости. Страна оказалась в ситуации, во многом сходной с положением европейских государств в 1930-е гг., которое К. Мангейм охарактеризовал следующим образом: «мы живем в век перехода от *laissez-faire* к планируемому обществу» [3, с. 414].

Рассматривая общественную ситуацию в Европе конца 1930-х гг., известный исследователь переходного периода общества Й. Хейзинга отмечал шаткость общественной жизни, угрозу упадка культуры как следствие нарушения гармонического равновесия духовных и материальных ценностей. Упадок культуры свидетельствует о том, что общество деградирует, иррациональное начало в нем доминирует над рациональным. Причину возникшей ситуации Й. Хейзинга объяснял следующими факторами общественной жизни: всеобщим ослаблением способности суждения, снижением критической потребности, профанацией науки, отказом от идеала познания, пропагандой культы жизни, упадком моральных норм, пугрилизмом (инфантильностью), распространением суеверий и отрывом эстетического выражения «от разума и природы», как следствие – утратой стиля и иррационализацией [4, с. 245–344].

Обращая взгляд на современный мир, Россию как часть этого мира, мы можем с известной долей уверенности сказать, что отмеченные Й. Хейзингой черты «эпохи перемен» привели к значительному усилению иррационального начала, к смешению норм частной и общественной жизни, в итоге – к уменьшению степени самостоятельности человека, а следовательно, к его способности осознавать и решать общественные проблемы, что говорит о понижении уровня социального качества образования.

На рубеже XX–XXI вв. наблюдается необычайный интерес к вопросам религии, к мистике, чудесам, паранормальным явлениям и т. д., а также массовая, весьма поверхностная осведомленность в учениях, которые на протяжении тысячелетий считались эзотерическими. Под натиском обыденного сознания, мистики и религиозного фундаментализма доказательное знание теряет свои позиции.

Современная действительность подтверждает гипотезу французского мыслителя Ж.-Ф. Лиотара об изменении статуса научного знания в эпоху информатизации и компьютеризации: «Знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, оно потребляется и будет потребляться, чтобы обрести стоимость в новом продукте, и в обоих случаях, чтобы быть обмененным» [5, с. 18]. Старый идеал – служение знанию ради истины – теряет свою значимость, определяющим становится утилитарно-прагматический подход. Знание превращается в информационный товар.

Одна из существенных тенденций – подмена, даже вытеснение знания информацией, и, как следствие, – утрата смысла дискурса: «нас все больше пичкают короткими модульными вспышками информации – рекламой, командами, теориями, обрывками новостей, какими-то обрезанными усеченными кусочками, не укладывающимися в наши прежние ментальные ячейки» [6, с. 278]. «Информационный шум» ведет к фрагментарности сознания, оказывает негативное влияние на становление целостной личности, усложняет процесс ее самоидентификации.

Средства массовой информации и коммуникации превратились в гигантскую диверсифицированную экономическую структуру, подчинившую информационные потоки в обществе интересам политических и финансовых групп. Информационный продукт все более утрачивает черты носителя общечеловеческих ценностей, служит удовлетворению информационных потребностей духовно неориентированного потребителя.

Руководствуясь здравым смыслом, человек активно и целенаправленно начинает моделировать свой образ в соответствии с новыми нормами и ценностями. Определяющими для него становятся «постматериалистические» ценности (Р. Инглхарт), связанные с желанием повысить свой статус, добиться наиболее полного самовыражения, субъективного благополучия и высокого качества жизни [7, с. 111]. Превалирование постматериалистических ценностей приводит к становлению новой мотивации деятельности. Стремление к повышению своего статуса, престиж, известность, успех, свобода индивидуального самовыражения, – все то, что обуславливает положение человека в обществе, становится значимым. Что же касается традиционных общечеловеческих ценностей и норм, то они не отрицаются, скорее нивелируются или абсорбируются. В условиях глобальной информатизации мира разрушается целостность этнокультурного бытия, размываются и утрачивают значение традиционные способы передачи социально значимой информации – то, что именуется этническим воспитанием и связью поколений.

Что же скрывается за подобными картинками социальной жизни? Какова природа их единства? Один из возможных ответов на заданные вопросы дал К. Манхейм в работе «Человек и общество в эпоху преобразования». Ключом к пониманию закономерностей функционирования общества служит разделение рациональности на два вида: функциональную и субстанциональную. Суть субстанциональной рациональности заключается в «способности, исходя из данной ситуации, выносить суждения и действовать на основании собственного понимания связей в обществе». Однако реализации данной способности препятствует функциональная рационализация, которая «ведет к тому, чтобы лишить рядового индивида способности мышления, понимания, ответственности и перенести эти способности на рационализацию ведущих индивидов» [8, с. 298]. К. Манхейм утверждает: «принуждение подчиниться различным формам рациональности порождено именно индустриализацией как специфической организацией общества» [8, с. 297].

То, что социальное принуждение действует подобным образом не только в индустриальном обществе, сегодня хорошо известно. Важно другое – социальное расслоение рациональности. Существенное различие в обра-

зовании масс (народное образование) и правителей (элитное образование) имеет своим следствием воспроизводство социального неравенства. Таким образом, мы выходим на вопросы политики и стратегии образования, то есть на вопрос об идеале человека образованного.

Современное реформирование системы образования в России ориентировано в большей степени на идеал функциональной рациональности [9]. Значительное уменьшение часов на изучение философии в вузах – самый убедительный довод оценки происходящего. Широкое внедрение тестирования ведет к снижению аналитической и критической способности суждения учащихся [10]. Таким образом, содержание и метод обучения действуют в направлении уменьшения осознанной самостоятельности учащегося. На наш взгляд, социальная ситуация в стране требует иного – повышения уровня самостоятельности человека, работника и гражданина.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Шелер, М.** Формы знания и образование / М. Шелер // Избранные произведения. – М. : Гносис, 1994. – 490 с.
2. **Интернет в общественной жизни.** – М. : Идея-Пресс, 2006. – 160 с.
3. **Манхейм, К.** Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.
4. **Хейзинга, Й.** Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
5. **Лиотар, Ж.-Ф.** Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М. : Ин-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998.
6. **Тоффлер, Э.** Шок будущего / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2001. – 560 с.
7. **Инглехарт, Р.** Культура и демократия / Р. Инглехарт ; под ред. Л. Харрисона и С. Хантингтона // Культура имеет значение: каким образом ценности способствуют общественному прогрессу. – М. : Моск. шк. полит. исслед., 2002. – 320 с.
8. **Манхейм, К.** Человек и общество в эпоху преобразований / К. Манхейм // Диагноз нашего времени. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.
9. **Наливайко, Н. В.** Актуализация проблем специфики развития отечественного образования / Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2006. – № 2(16). – С. 27–32.
10. **Грицкевич, Т. И.** Тенденции реформирования отечественного образования: мыслимое и действительное в реализации национального проекта / Т. И. Грицкевич // Философия образования. – 2008. – № 3(24). – С. 189–196.

УДК 13 + 37.0

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЩЕСТВЕ ПОТРЕБЛЕНИЯ

Е. М. Николаева, М. Д. Щелкунов (Казань)

В статье авторы рассматривают образование в дискурсе потребления и доказывают, что основной тенденцией развития современного образования становится ориентация на потребителя. Потребительские характеристики образования раскрываются понятиями «производительное потребление» и «потребительное производство». Отмечена специфика потребительских запросов к образованию со стороны бизнеса, общества, государства. Выявлена система символических псевдо-

ценностей, порождаемых в сфере образования потребительским сознанием. Особое внимание уделено метаморфозам, которые претерпевает субъектность в образовании под влиянием потребительства. Обосновывается, что в потребительском обществе усиливается процесс разграничения образования и обучения, которому вполне отвечает система «бакалавр–магистр».

Ключевые слова: консюмеризм, образование и потребление, субъектность в образовании, разграничение образования и обучения.

THE PROBLEM OF ALIENATION IN RUSSIAN EDUCATION

E. M. Nikolaeva, M. D. Shchelkunov (Kazan)

The purpose of the article is to investigate the education through the discourse of consumption. The consumer orientation is shown to be the main trend of contemporary education. Consumerist features of education are demonstrated by applying such concepts as «producing consumption» and «consumer production». There are shown the specificities of the consumer demands on education produced by business, society, as well as the state. The system of symbolic pseudo-values, generated by the consumerist mind in education, is exposed. A special attention is paid to the transformations of subjectivity within the education under the influence of consumerism. It is proved that the process of demarcating education from teaching is increasing in the consumer society. The «Bachelor and Master Degree» system is in full accordance with this demarcation.

Key words: consumerism, education, consumption, production, subjectivity, value.

Определяющей тенденцией развития образования в настоящее время становится его ориентация на потребителя. Образование трансформируется из акта безвозмездной трансляции накопленного культурного опыта от поколения к поколению людей в возмездную потребительскую услугу. Форсирование данной ориентации прокламируется главной целью модернизации отечественного образования, которая, вопреки ожиданиям большинства образовательного сообщества, реализует конформистский сценарий, направленный на полное установление в стране общества потребления [1, с. 16–17]. Это обстоятельство побуждает обратиться к рассмотрению феномена образования в дискурсе потребления – как в традиционном понимании последнего, так и с учетом современных форм его выражения.

Николаева Евгения Михайловна, доктор философских наук, доцент кафедры общей философии философского факультета Казанского государственного университета.

420008, Казань, ул. Кремлевская, 18.

E-mail: evgenianik.@km.ru

Щелкунов Михаил Дмитриевич, доктор философских наук, профессор, декан, заведующий кафедрой общей философии философского факультета Казанского государственного университета.

420008, Казань, ул. Кремлевская, 18.

E-mail: Mikhail.Schelkunov@ksu.ru

Если говорить об образовании как о потреблении, то потребительские характеристики образования раскрываются понятиями производительного потребления и потребительского производства. Производительное потребление характеризует отношение общественного производства к образованию как важнейшему условию деятельности субъектов производства. В этом смысле образование представляет звено в инфраструктуре материального и духовного производства. На макросоциальном уровне становится очевидным, что основные потребители образования – бизнес, общество в лице социальных институтов некоммерческой направленности, государство – различным образом оценивают его назначение с точки зрения производительного потребления и преследуют разные цели в качестве потребителей (в контексте темы данной статьи мы абстрагируемся от того, что данные потребители могут сами являться производителями образовательных услуг).

Бизнес-структуры, будучи основными приобретателями образованных носителей рабочей силы, руководствуются в отношении образования экономоцентристской позицией. Согласно ей, образование есть не более чем средство потребления, обеспечивающее особым способом обращение капитала и заключающееся в минимально необходимом наборе профессиональных качеств (компетенций) работника. Соответственно, все компоненты образования, выходящие за рамки узкопрофессионального тренинга, в частности, общегуманитарная, общекультурная подготовка, воспитательная работа и т. п., рассматриваются бизнесом в качестве излишнего «довеска» к профессиональной образовательной программе, который лишь удорожает ее реализацию и неоправданно увеличивает стоимость выпускника вуза на рынке профессионалов.

Общество, объективно заинтересованное в повышении культурного уровня своих членов, рассматривает образование как общественное благо. Оно видит в нем эффективный инструмент социализации людей и выступает генеральным потребителем образовательных услуг на так называемом рынке социализации, отвечающем за воспроизводство культурности, духовности, субъектности. Социум связывает образованность не исключительно с профессиональной подготовкой, а с формированием и развитием личностных качеств индивидов.

В этой части общественный интерес вступает в противоречие с интересами бизнес-потребителей. Для его разрешения общество вынуждено привлекать государство с целью финансирования не имеющих прямого отношения к профессиональной подготовке, но социально и культурно значимых компонентов образования [2]. Однако чем дальше, тем больше бремя оплаты социализационных услуг, оказываемых системой образования, перекладывается на самого заинтересованного в них индивида. Естественным, но малоприятным следствием этого обстоятельства становится дискриминация соискателей этих услуг по признаку платежеспособности [3].

Вместе с тем, превращая образование в потребительскую услугу, общество предоставляет шанс социализации посредством высшего образования широким слоям молодежи, которые в иных условиях не могли и мечтать о студенческой скамье. Это относится в первую очередь к системе негосударственного образования, которое с недавних пор бурно раз-

вивается в России. Несмотря на обоснованную критику негосударственных образовательных учреждений в части профессиональной подготовки учащихся, социализационный эффект платного образования налицо: сотни тысяч школьников-маргиналов, став студентами, вступают на путь обретения подлинно человеческих черт – воспитанности, гражданственности, эрудированности, коммуникабельности.

Государство в качестве потребителя образования представлено госзаказом, ориентированным как на общественные потребности, так и на собственно государственные нужды (подготовка чиновников). Помимо того, государство выполняет регулятивную функцию по отношению к основным макропотребителям образования, определяя инструментами образовательной политики условия предоставления и минимальное содержание образовательной услуги.

Что касается *потребительского производства*, то оно характеризует отношение индивида к образованию. Отталкиваясь от достижений неоклассической теории потребления, исследователи показывают, что потребление индивидом образовательных благ является созидательным процессом, который по мере освоения их потребительских свойств генерирует способность созидать. Потребление, развивая человеческие способности, обеспечивает возможность творения приращенных человеческих качеств, а через них — реализует приращенные человеческие силы [4].

Между тем потребление образования в форме рыночной услуги отмечено существенной спецификой, которая обнаруживается на микросоциальном уровне и проистекает из того, что продукты образовательной деятельности обладают противоречивым – *товарно-нетоварным* – характером. С одной стороны, им свойственны такие черты товара, как полезность и универсальность. С другой стороны, они не могут стать полноценными товарами в силу целого ряда особенностей. К таковым относятся: неотчуждаемость подавляющего большинства продуктов образовательной деятельности от их носителей; неамортизируемость приобретаемых потребителем знаний в процессе их использования; невозможность определения объективного товарно-денежного эквивалента образовательных услуг; нерентабельность образовательной деятельности как таковой [5, с. 25–28].

Необычен сам процесс потребления образовательной услуги (усвоение знаний, умений, навыков), поскольку, в отличие от потребления вещей, он требует от потребителя не меньших усилий, чем от продавца. Такого рода потребление, помимо прочего, предполагает аттестацию качества усвоения потребителем знаний, который в случае отрицательного результата может быть лишен права потреблять образовательные услуги дальше (отчисление из вуза за неуспеваемость). При этом деньги, полученные за предоставленную услугу, учащемуся не возвращаются.

Отмеченные особенности демонстрируют, на наш взгляд, противоречивость функционирования образования в форме услуги. С одной стороны, она способствует возникновению рынка многообразных продуктов образовательной деятельности, влечет повышение их качества в условиях конкуренции производителей, создает для потребителя возможности выбора лучших из этих продуктов. С другой стороны, покупая образовательную услугу, то есть присваивая ее содержание в качестве собствен-

ности, индивид может сделать это только на условиях частичности и неполноты, поскольку собственность всегда конкретна и ограничена. А это уже чревато искажением социализационного назначения образования – его *партикуляцией* (деуниверсализацией), когда оно начинает воспроизводить личность не целостно, а частично – ровно настолько, насколько позволяет товарная форма. В данном случае обнаруживается первая, но не единственная причина партикуляции образования в форме потребительской услуги, об остальных причинах речь пойдет далее.

Образование в обществе всеобщего потребления. Потребительские характеристики образования менялись по мере эволюции самого потребления. Так, на доиндустриальном и индустриальном этапах развития потребление носило в основном экономический характер, выражалось через совокупность приобретаемых потребителями товаров и услуг и представляло собой фазу в процессе производства, связанную с уничтожением его продукта. В дальнейшем потребление переходит в стадию потребительства (консюмеризма), которое основано на этике расточительства, ориентированной на настоящее и опирающейся на кредит [6, р. 29]. Феномен консюмеризма органично вписывается в маргиналистскую теорию потребительского выбора, согласно которой потребитель при удовлетворении своих потребностей стремится получить удовольствие от использования товаров и услуг [7, с. 133]. Экономически консюмеризм обеспечивает бесперебойное функционирование капиталистического производства, которое, достигнув предела насыщения естественных потребностей людей, становится средством навязывания им искусственных потребностей-желаний, требующих перманентного удовлетворения («желание желания»).

Как принцип жизни человека-потребителя, консюмеризм в настоящее время приобретает социально-культурный статус. Иррациональные и экзистенциальные ценности, присутствующие априори в сознании людей, начинают в большей степени реализовываться через потребительскую культуру. По мнению З. Баумана, «потребительское бытие» состоит не в обретении или владении вещами и даже не в избавлении от того, что было куплено недавно и чем гордились вчера: оно воплощается прежде всего в наибольшей степени в самом участии в непрекращающемся процессе потребления» [8, р. 98]. Другой авторитетный мыслитель утверждает, что сегодняшний консюмеризм – это «активный модус отношения к вещам, к коллективу и ко всему миру, в нем осуществляется систематическая деятельность и универсальный отклик на внешние воздействия» [9, с. 213–214].

В результате, потребление в виде непосредственного экономического и физического действия становится симуляцией, поскольку объект потребления утрачивает свою связь с потребностью, превращаясь лишь в *знак* этой связи. Согласно толкованию Ж. Бодрийяра, консюмеризм предстает в виде разновидности нематериальной практики систематического манипулирования этими знаками, или как «виртуальная целостность всех вещей и сообщений, составляющих <...> связанный дискурс» [9, с. 214]. Потребление вещей становится выражением неэкономической логики поведения. Это логика различения индивидов, которая актуализируется в условиях избыточного потребления. В результате знаково-символический консюмеризм начинает играть роль социального маркера индивидуальной

неповторимости человека-потребителя, выступать едва ли не единственным средством его идентификации в обществе.

Консюмеризация образования, остающегося по своей природе чуждым всякому потребительству, оказывает на него профанирующее воздействие. Оно выражается в таких тенденциях, как утрата образованием сверхценностного для индивида характера, низведение его до ценности рядовых потребительских товаров и услуг («все продается и покупается!»); навязывание образовательных продуктов сомнительного качества под лозунгом минимизации потребительских усилий по их освоению («присвоить значит усвоить!»); неоправданное упрощение и облегчение содержания образовательных программ («обучение через удовольствие»); артикуляция развлекательно-игрового начала образовательной деятельности («make us fun!»); нарастание претензий учащихся к аттестационным показателям своих знаний посредством вымогательства только отличных и хороших оценок («за все заплачено!») [10].

Что касается символического потребления, то в сфере образования оно заявляет о себе через утверждение мнимых, псевдообразовательных ценностей, культивирование которых призвано демонстрировать престижное потребление индивидом образовательных услуг [11]. Это, например, получение образования (точнее, пребывание) в широко известном вузе, обучение модной профессии, обладание престижным дипломом, участие в дорогостоящей образовательной программе или знаменитом тренинге, знакомство с именитыми преподавателями, получение поствузовского образования (магистратура, аспирантура), наличие ученой степени, приобретенной на «теневом» рынке диссертационных услуг, и т. п. В сознании значительной части учащихся эти псевдоценности приобретают не меньшую значимость, чем качество полученного образования, уровень профессиональной подготовки, степень личностной зрелости. А для некоторых выпускников они становятся не только карьерными, но и определяющими судьбу факторами.

Знаковым выражением потребительства является (с философско-антропологической точки зрения) тот факт, что оно редуцирует многообразие традиционных источников воспроизводства субъектности к одному – способности индивида потреблять. Если воспользоваться терминологией Э. Фромма, то здесь модус «быть» вытесняется модусом «иметь». Посредством потребительства человек репрезентирует себя миру, объективирует себя вовне. И чаще всего консюмеристская объективация обнаруживает бессубъектность человека потребляющего, обнажая тем самым актуальнейшую проблему современности – нарастающее нежелание (неумение) индивида проявить себя созидательно, творчески.

Так, наблюдения последних лет фиксируют устойчивую тенденцию к чисто исполнительскому пониманию своих профессиональных обязанностей многими выпускниками высшей школы; они стремятся ограничить свои функции обслуживанием уже созданных «кем-то, как-то, где-то и когда-то» идей и технологий, не хотят жертвовать устойчиво-рутинными сторонами профессии во имя рискованно-творческих шагов. Принцип: «скачать, достать, вытащить идею (мысль, текст, реферат, технологию) из Интернет-сети (дискеты, диска, флэш-карты)» вместо принципа: «родить,

создать, открыть собственными усилиями мысль (текст, технологию, феномен)» становится девизом профессионального сознания значительной части специалистов.

Метаморфозы субъектности в контексте потребительского отношения к образованию. Проблема производства и воспроизводства субъектности никогда не теряла актуальности для человечества, а в наше время она составляет один из самых серьезных вызовов потребителю обществу. В отличие от всех остальных социальных институтов, ответственных за это воспроизводство, образование всегда пыталось решать эту проблему не утилитарно, а по существу. Однако, будучи втянутым в орбиту тотального потребления, оно вынуждено практиковать однобокие, *партикулярные* формы воспроизводства субъектности, ограничивая ее профессиональными навыками индивида, востребованного на рынке труда. Именно данная тенденция лежит в основе в глобализации образования, которая, в сущности, является приспособлением последнего к запросу основных субъектов глобальной капиталистической экономики в лице транснациональных корпораций и международных банковско-финансовых структур. Это запрос на *частичного* индивида – квалифицированного работника-исполнителя, функционера.

Напротив, культурная роль образования как механизма становления целостного, *полносубъектного* человека утрачивается, из его содержания вымывается инвариантная и наиболее значимая компонента – общее образование. А ведь именно оно развивает универсальные человеческие способности, востребованные в любой деятельности (теоретическое мышление, внимание, память и др.), транслирует базовые ценности бытия, способствует укоренению человека в мире.

По нашему мнению, такие метаморфозы воспроизводства субъектности в потребительском обществе свидетельствует об усиливающейся тенденции к *разграничению* образования и обучения, которые длительное время существовали слитно. Консьюмеристское общество нуждается не в образованности, а в профессиональной обученности, позволяющей на соответствующем уровне успешно функционировать отдельным общественным элементам и связям. Можно быть хорошим специалистом в узкой профессиональной области и оставаться при этом необразованным человеком. Несоответствие между низким уровнем образованности и виртуозным владением специальностью – реальность сегодняшнего устройства мира, в котором большинство профессионалов исполняют свои рутинные локальные функции в качестве винтиков гигантской социально-технической машины, даже не подозревая, какова роль этих функций в существовании общественного целого. Это *обученные* люди. Вместе с тем, в обществе всегда будет сохраняться потребность в индивидах, способных к полноценному выражению своей субъектности в многообразных формах – созидании, творчестве, познании. Без них общество просто теряет шансы на развитие. Это *образованные* люди.

Необходимость реагировать на реалии консьюмеризма, разграничивать образование и обучение фактически предопределила диверсификацию высшего образования по формуле «бакалавриат–магистратура». Действительно, ступень массового бакалавриата ориентирована, прежде всего,

на «среднего» студента, которому предстоит обучиться навыкам квалифицированного исполнителя, приспособленного к заранее определенной роли в общественном устройстве. В этом смысле бакалавриат – это первичный социальный тренинг «сырой» природы человека, способ ее усовершенствования для целей производительного потребления, инструмент ограниченного воспроизводства субъектности. По существу, этот путь отдаляет человека от образования. Для тех же немногих, кто отмечен талантом, способен к самосозиданию, выражению собственной субъектности в разнообразных формах, предусмотрена ступень магистратуры. Ее выпускники по праву могут претендовать на звание образованных людей.

Смысл разграничения образования и обучения очевиден: общество возлагает ответственность за воспроизводство субъектности на самого индивида. При этом по умолчанию предполагается, что в силу различия природных задатков людей, несовпадения жизненных целей и средств их достижения, неравных условий существования и т. д. каждый индивид волен (или вынужден) сам выбирать масштаб, пределы и формы выражения своей субъектности. Для большинства таким пределом в настоящее время становится исполнительский профессионализм. Другие идут дальше и пополняют тот небольшой слой, который именуют культурной элитой общества.

Тем не менее, как бы ни складывались судьбы образования, оно, на наш взгляд, не вправе ориентироваться исключительно на конъюнктурские запросы, обеспечивающие, в конечном счете, реализацию частных, корыстных и преимущественно краткосрочных интересов капитала. Ведь, как это ни парадоксально, сам инвестируемый бизнесом рынок образовательных услуг не заинтересован в развитии образования – он культивирует обученность, приносящую непосредственную прибыль. Образование должно оставаться общественным благом и служить стратегическим целям развития личности и общества. В противном случае мы рискуем перепутать поиск истины с погоней за прибылью, которая способна покончить с образованием вообще.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Майер, Б. О.** Об онтологии качества образования в обществе знания / Б. О. Майер, Н. В. Наливайко // *Философия образования*. – 2008. – № 3 (24). – С. 4–18.
2. **Майбуров, И.** Финансирование высшего образования: «национальные особенности» / И. Майбуров // *Высшее образование в России*. – 2004. – № 10. – С. 31–37.
3. **Фурсова, В. В.** Социальное неравенство в сфере образования / В. В. Фурсова, Д. Х. Ханнанова. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 2007. – 225 с.
4. **Дудник, С. И.** Образование: накопление, потребление, воспроизводство (социально-философский анализ) / С. И. Дудник, Н. А. Пруель ; под ред. С. И. Дудника // *Коммуникация и образование : сб. ст.* – СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2004. – С. 321–344.
5. **Щелкунов, М. Д.** Образование в человеческом измерении: серия очерков / М. Д. Щелкунов, А. В. Петров. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 2007. – 98 с.
6. **Slate, D.** Consumer culture and modernity / D. Slate. – Cambridge : Polity Press, 1997. – 240 p.
7. **Энджел, Д. Ф.** Поведение потребителей / Д. Ф. Энджел, Р. Д. Блэкуэлл, П. У. Миниард. – СПб., 1999. – 768 с.

8. **Bauman, Z.** Consuming life / Z. Bauman. – Cambridge – Malden (Ma.) : Polity Press, 2007. – 198 p.
9. **Бодрийяр, Ж.** Система вещей / Ж. Бодрийяр ; пер.с фр. С. Зенкина. – М. : Рудомино, 1999. – 222 с.
10. **Маснева, М. Ф.** Влияние Болонского процесса на формирование иерархии потребностей в образовательных услугах / М. Ф. Маснева, Э. П. Печерская // Философия образования. – 2006. – № 3(17). – С. 45–48.
11. **Камашев, С. В.** Образование в условиях рынка / С. В. Камашев, В. И. Панарин // Философия образования. – 2008. – № 3(24). – С. 196–201.

УДК 101.1:316

ПРОБЛЕМА ОТЧУЖДЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л. Л. Тимченко (Барнаул)

Цель статьи – исследовать проблему отчуждения в обществе XXI в. и в российском образовании. Автор рассматривает проблему отчуждения в современной общественной жизни и анализирует, каким образом она влияет на систему современного российского образования. В статье выявляются и обосновываются онтологические, гносеологические, методологические, аксиологические, праксиологические и оптимологические факторы отчуждения в разных сферах общественной жизни – социосубъектной, индивидуально-психологической, антропотехнической.

Ключевые слова: отчуждение, факторы отчуждения, внешние и внутренние причины, отчуждение в образовании.

THE PROBLEM OF ALIENATION IN RUSSIAN EDUCATION

L. L. Timchenko (Barnaul)

The object of the article is to investigate the problem of alienation both in the society and in Russian education. The author studies the problem of alienation in contemporary social life and shows its expansion and complexity in the XXIst century. A special emphasis is put on the alienation in the system of contemporary Russian education. The author outlines the basic problems to be studied in this area. The author singles out and substantiates ontological, epistemological, methodological, axiological, praxiological, and optimological factors of alienation in various spheres of social life, particularly, in the socio-individual, individual-psychological, and anthro-technical ones.

Key words: alienation, alienation factors, inner and outer grounds, alienation in education.

Тимченко Людмила Леонидовна, соискатель кафедры философии и методологии науки Алтайского государственного университета.
656049, г. Барнаул, проспект Ленина, д. 6.
E-mail: zamruk@gd.barnaul-adm.ru

Проблема отчуждения, первые упоминания о которой можно встретить еще в трудах античных мудрецов, исследовавшаяся философами Просвещения, проанализированная в трудах классиков марксизма, ставшая одной из центральных тем экзистенциальной философии XX в., и в XXI в. не утратила своей актуальности, но напротив – приобрела качественно новое звучание.

Проблема отчуждения связана непосредственно с человеком и обществом, вне антропосоциальной реальности она не существует. Отчуждение представляет собой такие состояния человека, в которых он утрачивает чувства связи и/или реальные отношения с окружающими людьми, с обществом, а в настоящее время – и с природой. Это состояние психической или бытийной оторванности человека от того, что некогда было ему близко, дорого, необходимо. При этом человек ощущает дискомфорт, потерянность (а часто – и страдание), нарушается нормальный ритм его жизни. Отчуждение может охватывать не только индивида, но целые группы людей, отдельные социальные слои, классы или даже целые народы, если широко распространяются дискомфортные условия существования и большие группы людей оказываются не нужны существующему обществу.

Конечно же, в проблеме отчуждения остается ее классическое содержание: это социальное расслоение социума и отчуждение его слоев, находящихся в несопоставимых условиях жизни. Материально-экономическое расслоение социума, происходящее благодаря усилению капитала и нарастанию материально-экономического неравенства, приводит к классовой дифференциации и классовой борьбе (вплоть до прямого насилия). Развитие технического оснащения материального производства, создание человеком все более совершенного оборудования (которое, в свою очередь, замещает человека в производстве, сокращает рабочие места, приводит к потере рабочих мест людей без необходимой квалификации и пр.) приводит, в итоге, к отчуждению человека от средств его труда. Низкий материальный уровень жизни отчуждает значительные слои населения и от готового продукта, произведенного обществом, – в силу недостатка средств для его приобретения. В XX в. приобрела особую остроту проблема отчуждения в межгосударственной сфере: государства, имеющие резко различающиеся условия существования – например, развитые страны и страны третьего мира, – имеющие несопоставимые социокультурные основы бытия, находятся в состоянии высокой степени отчуждения, доходящей до жестких межгосударственных конфликтов [1; 5; 6; 8].

Указанные виды отчуждения, ставшие уже классикой социальной философии, продолжают существовать и в XXI в. Впрочем, в настоящее время формируются новые условия жизни глобального мира (онтологические факторы). Появляются новые концептуальные подходы к решению, казалось бы, уже известных проблем (гносеологические факторы). Исследуются новые методологические подходы к проблеме (методологические факторы), расставляются новые практически важные, ценностные акценты в понимании проблемы (аксиологические и праксиологические факторы). Предлагаются принципиально новые пути выхода из сложных ситуаций – прежде всего, путем согласования интересов, некогда считавшихся непримиримыми (оптимологические факторы).

Рассмотрим кратко каждую группу отмеченных факторов. Онтологические факторы отчуждения в настоящее время приобретают значительно большую дифференциацию в связи с разрастанием и все более глубокой дифференциацией самого человечества в глобальных масштабах. Причем это происходит в субъектной, техногенной и социоприродной областях. Социосубъектная сфера жизни представляет антропосоциальную составляющую общественной жизни. Она включает людей, объединенных в сообщества разных видов и масштабов, интересы которых, однако, часто не совпадают, отчуждаются или даже противоречат друг другу. Техническая сфера включает всю материально-техническую составляющую социума – как в масштабе производительных сил, готового социального продукта, так и в техногенной части среды обитания людей. Последняя в настоящее время приобрела колоссальные масштабы, становится чрезвычайно сложной для овладения, отчуждается от многих людей.

Социоприродная, или *антропогенно-экологическая* сфера, включает в себя природные объекты, изменившие свою структуру и содержание под воздействием антропогенного фактора – вплоть до полного выпадения из естественных биогеоценозов и превращения в патогенные среды для самого человека. Индивидуально-психическая сфера жизни каждого человека также может (и должна) рассматриваться в контексте проблематики отчуждения. Это обусловлено тем, что в определенные периоды жизни и при определенных условиях у человека появляется внутренний психический дискомфорт, формируются и усиливаются определенные психические, душевно-духовные и нравственные черты и установки, которые, с одной стороны, развивают внутреннее непонимание, недовольство собственными действиями и поступками, создают экзистенциальное самоотчуждение личности – вплоть до ее раздвоения или самоумножения.

С другой стороны, именно внутренний психический дискомфорт может служить одной из причин социального отчуждения, когда человек не находит в окружающем среде того, что могло бы удовлетворить его внутренние потребности и желания. Подобная среда жизни оказывается для человека неадекватной, затем чуждой или даже враждебной (если он так и не находит в ней того, что желает и ищет). Таким образом, речь идет о явном отчуждении личности от мира, проходящем различные ступени развития [2; 9].

Особенностью XXI в. стало то, что сегодня именно индивидуально-психическая сфера жизни субъекта зачастую определяет степень развития процессов отчуждения. Это объясняется гипертрофированным эгоизмом – когда человек свои интересы и желания ставит во главу угла, не обращая внимания на интересы других людей или на условия и возможности существования окружающего мира. Именно гипертрофированный эгоизм, нравственный эгоизм оказываются причиной большинства ситуаций отчуждения активной личности, которая, в силу указанных характеристик, не может и не хочет учитывать интересы других.

Индивидуальный эгоизм, при наличии общих интересов закономерно переходит в групповой и социальный эгоизм отдельных общественных групп, слоев, классов и государств. Именно он и представляет собой экзи-

стенциальную основу и причину отчуждения. Его корни кроются и в воспитании человека, и в современных условиях жизни общества.

Социосубъектная сфера жизни формирует социальные факторы отчуждения. Это факторы, действующие в сообществах людей. По отношению к каждому отдельному человеку они действуют объективно, как внешняя данность. Человек не волен выбирать время и место своего рождения. В своей жизни он попадает в определенный строй, уклад жизни, определенную социальную среду, в которой воспитывается, развивается, в той или иной мере усваивая ее характеристики. По мере взросления и увеличения самостоятельности он может оценить соответствие (или несоответствие) собственного существования и окружающего социального мира [8]. Значительное несоответствие приводит к отчуждению, а соответствие психического и социального миров это отчуждение снимает.

Стоит заметить, что еще с древнейших времен в самых густонаселенных восточных государствах исторически выработались способы снятия конфликтного социального отчуждения – и это несмотря на сложное, дифференцированное, материально неоднородное социальное устройство этих государств. Данный исторический опыт, по нашему мнению, приобретает особую актуальность в условиях глобализирующегося мира [7].

Техническая сфера современного социума также создает особые условия для отчуждения. Это связано с постоянным ускорением научно-технического прогресса, внедрением информационных технологий и т. д. Речь идет не только об отчуждении человека от его труда (это было и раньше). Отчуждением техногенного характера сегодня пронизаны все сферы жизнедеятельности людей. Это, например, несоответствие квалификации, профессиональной подготовки человека и условий работы на предприятиях; неумение пользоваться техническими усовершенствованиями (средствами коммуникации, транспорта, технологиями досуга и пр.); отставание в сфере пользования бытовыми приборами и техникой; недостаточная квалификация для определения перспективы собственной жизни в новом мире и т. д.

Антропогенно-экологическая сфера, благодаря нарастающей активности человечества на планете, стала в XXI в. одним из источников глобальных угроз для самого человечества. В этой сфере, на наш взгляд, присутствует ряд форм отчуждения. Это и первичное, базисное отчуждение человека от его материнской среды – матери-природы; оно опасно не менее, чем отчуждение материнства, поскольку чревато разрушением души человека. Это также исчерпание природных ресурсов и отчуждение человечества от его ресурсной базы существования, что становится причиной войн за захват жизненно важных ресурсов и территорий. Это отчуждение от собственного физического и психического здоровья, которое подрывается в результате разрушения человеком здоровой природной среды, необходимой для его существования. Сюда относится также самоотчуждение при чрезмерном труде, необходимом для выживания в сложных условиях, когда для заботы о собственном здоровье уже не остается времени. Это отчуждение человека в условиях разрушенных ландшафтов, когда он вынужден жить в отходах собственного производства: общеизвестно, что

большинство современных городов окружено целыми «эверестами» мусорных свалок, то есть обезображенной природы.

Таким образом, сегодня существуют целый ряд новых онтологических факторов отчуждения, которые необходимо концептуально осмыслить, а затем принять адекватные практические решения. Поэтому и возникает необходимость дальнейшей разработки гносеологических, методологических, аксиологических, праксиологических и оптимологических подходов к проблемам отчуждения.

Методологические проблемы отчуждения также требуют своего решения. С одной стороны, эвристическую роль продолжают играть классические методы анализа и синтеза, индукции и дедукции, дифференциации и интеграции, взаимосвязи исторического и логического и т. п. С другой стороны, сегодня мы имеем дело с системами повышенной сложности, которые постоянно взаимодействуют между собой и с окружающей средой. Поэтому в настоящее время актуализируется системная, структурно-функциональная, системно-организационная и системно-экологическая методология. Ведущими оказываются комплексные и прогностические методы познания, системная и диалектическая философия. Напротив, методологические установки постмодернистской направленности ведут к апологетике деконструкции, распада и уничтожения системной цельности, к атомизации личности, психическим конфликтам, резкому нарастанию личностного отчуждения и самоотчуждения.

Аксиологические факторы отчуждения определяют, какой путь развития будет выбран человечеством – дальнейшая атомизация, деконструкция и социальный хаос в разрушенной природной среде или консолидация усилий на пути оздоровления души, человека, общества, природы. Первые ценности (точнее, антиценности) провоцируют нарастание отчуждения во всех формах, вторые – сглаживают или устраняют те или иные виды отчуждения. Определенные ценности жизни формируют практические шаги и решения как отдельных людей, так и социальных сообществ разных уровней.

Праксиологические факторы отчуждения могут быть направлены как на нарастание отчуждения, так и на его нивелировку. Первая группа факторов и практических действий в итоге провоцирует нарастание конфликтов. Вторая группа праксиологических факторов определяет изменения по пути оптимизации межличностных, социальных и экологических отношений, в идеале – приведение их в согласованное гармоничное состояние.

Формирование оптимологических факторов отчуждения напрямую зависит от своевременного выявления истоков состояния отчуждения в любой сфере и, соответственно, приложения усилий по оптимизации отношений. При этом формируются векторы деятельности по оптимизации уже имеющихся ярко выраженных состояний и процессов отчуждения.

В целом необходимо подчеркнуть, что сегодня процессы отчуждения во всех своих формах катастрофически нарастают, *что характеризует в целом деятельность человечества в глобальных масштабах как антиприродную*. Эта деятельность вошла в противоречие с законами природы – космоса и нашей планеты. Главная характеристика системных законов природы, мира в целом состоит в том, что в ней преобладает единство

противоположностей. Крайние состояния систем биосферы (например, хищник и жертва, паразит и жертва) – в природе сосуществуют таким образом, что, как ни парадоксально, хищники поддерживают здоровое состояние популяций жертв (уничтожают лишь часть популяции, притом большую и ослабленную).

Человек же чаще действует по принципу борьбы противоположностей, уничтожая то, что противоположно ему. Так, в природе он уничтожает наиболее сильную часть популяции, и тем самым в корне подрывает существование популяции. Только человек уничтожает самую здоровую часть популяции и оставляет на вымирание оставшуюся ослабленную и большую часть. Хищническо-паразитарные группы людей зачастую аналогично относятся и к другим слоям людей в обществе. Война или конфликт ведется «до победного конца», жертве не оставляют возможности для самовосстановления собственных жизненных сил и воспроизводства средств к жизни.

Поэтому можно констатировать, что в современном социальном мире преобладает конфликт противоположностей [5; 7]. Это и есть антиприродное, противоречащее мировым законам начало деятельности современного человечества. Не следует забывать, что единство противоположностей сохраняет систему и сообщества систем, а конфликт противоположностей, напротив, уничтожает систему, сообщества систем, отношения систем и среды. Движение человечества по этому конфликтогенному пути неминуемо приведет к глобальной духовной, социальной и экологической катастрофе. Таким образом, проблема отчуждения является ярким индикатором указанных состояний и процессов общественной жизни начала третьего тысячелетия.

Обратимся теперь к жизненно важной для постоянного воспроизводства общества сфере – к системе образования. Система образования – «зеркало» жизни своего общества. В ней отражаются все социальные проблемы и достижения, достоинства и недостатки общественной жизни. Образование определяет потенциал знаний, необходимых людям в данном обществе, формы его трансляции в педагогических системах и формы реализации на практике [3]. Наиболее общие, социально-философские проблемы образования исследуются в такой отрасли социальной философии, как философия образования [4]. С нашей точки зрения, проблема отчуждения должна исследоваться не только с научно-педагогических, социологических, антропологических позиций, но и в контексте философии образования.

Можно констатировать, что в настоящее время в сфере образования отчуждение катастрофически нарастает. К числу основных аспектов отчуждения в образовании следует отнести следующие:

– отчуждение государства, чиновников Министерства образования от системы образования в стране, от реальных педагогических учреждений и работающих в них коллективов с их интересами, нуждами, проблемами и формами работы с учащимися;

– финансовое отчуждение педагога от государственной политики, в результате чего педагог в России получает в десятки раз меньшую зарплату, чем его западный коллега. Русские педагоги и ученые по возмож-

ности выезжают из родной страны, чтобы хоть как-то обеспечить свое существование и будущее своих детей;

– отчуждение педагога от жизненно важных материальных благ и духовной культуры ввиду его нищенской зарплаты. Как следствие – потеря престижа профессии и отчуждение от нее молодых специалистов;

– нарастание эгоистических настроений среди учащихся, неумение упорно трудиться для накопления знаний, отсутствие надлежащего воспитания детей в семьях, ослабление физического здоровья детей и молодежи – все это реальные факторы отчуждения человека от обучения;

– резкое усложнение работы педагога из-за неблагоприятного социально-психологического климата, для которого характерны эгоизм, нежелание трудиться, неуважительное отношение к старшим, особое поведение «элитарных» детей и пр. Нарастающие нервно-психические перегрузки учителей создают угрозу ответной (и порой неадекватной) реакции поведения по отношению к ученикам;

– несоответствие содержания сциентистских, все более узких учебных планов и программ реалиям жизни: человеку одновременно необходимы научное мировоззрение, духовно-нравственное воспитание, умение жить в семье и в обществе, глубокие профессиональные знания фундаментального и прикладного характера;

– насаждение многообразных тестовых заданий в обучении по американским образцам, что приводит к отчуждению детей и молодежи от родной речи, к неумению правильно говорить, общаться и выражать свои мысли, к межличностному отчуждению;

– ЕГЭ и другие контрольные тестовые задания составляются тайно, кулуарно, не привязаны ни к одному (или к двум–трем) базовому учебнику по тому или иному предмету. В результате обучающийся и педагог отчуждаются от реальных учебных программ, а сознание учащихся становится мозаичным, механистичным, направленными на быстрое угадывание ответа без его осмысления. Подобные «методики обучения» катастрофически отчуждают человека от широкого творческого мышления, что особенно опасно в настоящее время, когда большинство проблем являются сложными, комплексными, требующими творческого подхода и решения;

– реформы в образовании по западным (проамериканским) образцам жестко директивного характера и полное отстранение от них педагогической общественности, игнорирование богатейшего опыта педагогов России в обучении ими молодого поколения;

– субъект–объектный подход в образовании, при котором, с одной стороны, полностью девальвируется личность педагога, а с другой – управляемый субъект предстает как объект директивных воздействий без обратных связей в управлении образованием, что уже приносит деструктивные результаты, а в недалеком будущем нанесет тяжелейшие удары по образованию и в итоге – по устойчивости всего государства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Зиновьев, А. А.** Постсоветизм / А. А. Зиновьев // Философия образования. – 2006. – № 2(16). – С. 3–12.

2. Лалуев, В. Я. Миф свободы в образовании личности человека / В. Я. Лалуев // Философия образования. – 2008. – № 3(24). – С. 179–183.
3. Майер, Б. О. Об онтологии качества образования в обществе знания / Б. О. Майер, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 4–18.
4. Наливайко, Н. В. Философия образования: формирование концепции / Н. В. Наливайко. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – Т. XXIX. – 268 с. – (Прил. к журн. «Философия образования»).
5. Нарский, И. С. Отчуждение и труд: по страницам произведений К. Маркса / И. С. Нарский. – М. : Мысль, 1983. – С. 15–72.
6. Огурцов, А. П. Отчуждение и человек: историко-философский очерк / Человек, творчество. Наука. Философские проблемы. – М. : Наука, 1967. – С. 42–51.
7. Панарин, А. Стратегическая нестабильность в XXI веке / А. Панарин. – М. : Алгоритм, 2004. – 636 с.
8. Филиппов, В. Н. Философия труда и капитала в дихотомии «социализм – капитализм» / В. Н. Филиппов. – Барнаул : Русо, 2005. – 431 с.
9. Фромм, Э. «Иметь» или «быть» / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2008. – 314 с.

УДК 13 + 37.0

ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ТРАНСФОРМИРУЮЩИХСЯ ОБЩЕСТВАХ

Н. В. Наливайко, Е. В. Ушакова (Новосибирск, Барнаул)

В статье проводится системно-философский анализ трансформирующихся обществ и выявляются соответствующие изменения в системе образования, ставится проблема трансформации общества в XXI в. Авторы исследуют трансформации в современном российском образовании, которые затрагивают глубинные основы социокультурного бытия общества.

В статье обосновывается, что существуют два уровня трансформаций: поверхностный (социальные явления) и глубинный (сущностный), а также выявляются внешние и внутренние причины социальных трансформаций. Особое место уделяется глобальным факторам, поскольку большинство трансформаций являются западно-глобалистскими и именно западный мир оказывает решающее влияние на все мировое сообщество за счет научно-технического прогресса и сопутствующих ему эгоцентризм-

Наливайко Нина Васильевна, доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии и права СО РАН, директор Научно-исследовательского института философии образования Новосибирского государственного педагогического университета, главный редактор журнала «Философия образования».

630090, г. Новосибирск, ул. Николаева, д. 8, к. 420.

E-mail: nnalivaiko@mail.ru

Ушакова Елена Владимировна, доктор философских наук, профессор, председатель Философского общества Алтая РФО РАН, заведующая кафедрой философии и методологии науки психолого-философского факультета Алтайского государственного университета.

656049, г. Барнаул, пр. Красноармейский, д. 90, АлтГУ, ком. 209 а.

E-mail: androsenko82@mail.ru

ма и рационализма. Остальные страны мира обозначены как эндемичные, на которые западный глобализм оказывает разностороннее воздействие: стимулирующее, деформирующее, подавляющее, развивающее и пр.

Ключевые слова: трансформирующееся общество; социальные трансформации – поверхностные и глубинные; эндемичные страны; социокультурная идеология; внешние и внутренние трансформационные процессы в образовании.

THE PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE EDUCATION SYSTEM IN THE TRANSFORMING SOCIETIES

N. V. Nalivaiko, E. V. Ushakova (Novosibirsk, Barnaul)

In the article, a system-philosophical analysis of the transforming societies is performed and the corresponding changes in the education system are uncovered; the problem of the society transformation in the XXI century is formulated. The authors investigate the transformations in modern Russian education, which concern deep foundations of the socio-cultural existence of the society.

It is substantiated in the article that there are two levels of transformations: a superficial one (social phenomena) and a deep one (intrinsic), and there also exist the external and internal reasons of social transformations. A special attention is paid to global factors, because the major part of the transformations are of the Western-globalist type, and the Western world exerts the decisive influence on the entire world community due to scientific and technical process, accompanying by both egocentrism and rationalism. Other countries of the world are designated as endemic, and on them the Western globalism exerts influences of various kinds: stimulating, deforming, suppressing, fostering development and so forth.

Key words: transforming society; social transformations – superficial and deep; endemic countries; socio-cultural ideology; external and internal transformation processes in education.

Трансформирующееся общество – это общество в состоянии нестабильного существования, в котором идут постоянные изменения во всех сферах общественной жизни, инициированные внутренними и/или внешними факторами. Начало третьего тысячелетия ознаменовалось нарастанием процессов глобализации, которые в той или иной мере отразились на государствах всего мира. Трансформационные социальные процессы активизировались в планетарных масштабах за счет разворачивания глобальных транспортных и информационных сетей и в ряде случаев приобрели новые качественные характеристики [10–12; 16]. Можно выделить некоторые общие закономерности социальных трансформаций и их проявление в сфере образования с учетом того, что данная проблема интересует нас применительно к России XXI в.

Так, если исходить из причин социальных изменений, то можно выделить следующие трансформации: внешние и внутренние, глубинные и поверхностные, всеохватывающие и частичные. Иными словами, виды трансформации оказываются весьма различными. Выделим два основных вида социально-государственных преобразований структурно-содержательно-

го характера: 1) поверхностную (феноменальную) трансформацию и 2) глубинную (сущностную) трансформацию.

Первая захватывает лишь часть внешних социальных событий, но не меняет социально-экономических и традиционных социокультурных основ общества. Вторая, напротив, изменяет не только надстроечные, но и базисные составляющие общества, весь хозяйственный механизм и культурный уклад жизни людей. Очевидно, что в современной России почти два десятилетия идут глубинные трансформационные процессы.

Среди внутренних причин социальных изменений, на наш взгляд, ведущими оказались односторонние подходы к реализации проектов перспективного социального развития по коммунистическому пути, обозначенному еще во второй половине XX в. Не были учтены и достаточно исследованы реалии современной общественной жизни, игнорировались системные законы развития общества и философские законы социального управления. «Коммунистическая вера» в значительной мере возобладала над философско-научным знанием, теоретические конструкты все более стали расходиться с реальностью, и, в итоге, планы коммунистического строительства провалились [2].

Среди внешних причин, инициирующих трансформационные процессы в различных государствах (в том числе и в России), следует выделить воздействие западных стран (прежде всего, США), а также глобализационные процессы, которые, как мы полагаем, в целом имеют общий вектор действия и, в принципе, мало различаются. Постараемся разобраться в этом подробнее.

Главной движущей силой как западных, так и глобальных инициатив в настоящее время являются США, которые проявляют свои имперские устремления по отношению к множеству стран мира (обозначим последние как *эндемичные страны* – по сравнению с США и другими странами Запада). Глобальные изменения, инициируемые западными обществами, соответствуют глубинным основам этих государств, а также базисно-надстроечной структуре [15]. Иными словами, на Западе произошла и глубинная, и поверхностная трансформация опережающего характера (по сравнению с другими эндемичными странами). Кроме того, эти трансформационные процессы внутри западных государств, будучи очень мощными, «прорастают социальными щупальцами» через собственные границы (например, в виде деятельности транснациональных корпораций) и «дают корни» в других эндемичных странах, втягивая их в собственный и глобальный социальный обмен, образуют глобальные структуры (Всемирный банк, Мировой валютный фонд, ВТО, НАТО и пр.), а также во многом подчиняют уже имеющиеся (например, ООН).

Общеизвестно, что западная цивилизация опережает большинство других эндемичных стран мира по характеру и темпам роста научно-технического прогресса, по темпам потребления готового продукта и других социальных преобразований. Поэтому именно Запад является инициатором большинства глобальных изменений научно-технического и геополитического глобалистского характера. Кроме того, именно западный бизнес-глобализм порождает большинство планетарных экологических проблем за счет «стягивания на себя» огромного количества природных

ресурсов Земли и сверхпотребления; дает молчаливое согласие на процветание мирового наркобизнеса, тайными путями подпитывающего его капитал; развязывает войны в «странах-изгоях» планеты по принципу «разделяй и властвуй»; насаждает в мировом масштабе крайне разрушительную для эндемичных народных культур «массовую культуру».

Конечно, при этом формируются межгосударственные взаимодействия, ускоряются темпы прогресса, что, впрочем, далеко не для всех стран представляется желательным. Кроме того, неизвестны последствия такого глобального ускорения в сфере бизнес-эволюции; можно предположить, что они будут носить дисгармоничный, неоптимальный характер, в том числе по отношению к темпам эволюции и самовосстановления природы.

Поскольку разные государства планеты находятся на разных уровнях социокультурного развития, различаются рядом специфических характеристик (природно-климатическими условиями, демографическими, этнокультурными, социальными, материально-экономическими, научно-техническими, духовно-культурными параметрами, характером и степенью внутренней и внешней социальной активности и пр.), то и глобальные воздействия для них имеют разные последствия.

При этом для одних эндемичных государств инокультурные трансформации оказываются вполне приемлемыми, а для других – нет. Мы полагаем, что это зависит от степени развития того или иного эндемичного государства; от его внутренних потенциальных резервов; от специфики социокультурных основ (совпадающих или не совпадающих с социокультурной сущностью западного мира); от соотношения сил эндемичного и инокультурного воздействий; от того, как влияет инокультурное воздействие на эндемичное государство – созидающе, нейтрально или разрушительно.

В результате, сегодня в планетарных масштабах, за счет мощных глобализационных воздействий и взаимодействий, осуществляются селекция и сегрегация стран. Можно предположить, что в настоящее время формируется некая единая глобальная социальная структура, которая, однако, пока носит весьма циничный характер, перекраивая социосферу планеты по западным эгоцентричным меркам, без учета интересов социокультурной жизни других стран и экологического благополучия планеты.

По причине социально-экономической и научно-технической силы Запада инициируемые им глобальные инновации оказываются для значительной части эндемичных государств неадекватными (а то и деструктивными), поскольку в большинстве случаев лоббируют интересы западных стран. Данные процессы реализуются как в материально-экономической, политико-правовой, так и в духовно-культурной сферах. В последнем случае речь идет о внедрении в эндемичные культуры массовой западной (чаще проамериканской) культуры, подрывающей национальные культуры эндемичных государств.

Таким образом, весьма часто складывающиеся межгосударственные взаимоотношения Запада и эндемичных стран оказываются *неравноправными*, поскольку осуществляются они в интересах западных государств (в первую очередь, США), но в ущерб эндемичным странам, а в ряде случаев носят неокOLONIALНЫЙ характер. Такого рода глобальные отноше-

ния связаны с ущемлением интересов эндемичных государств, с непомерным давлением на их структурно-функциональную общественную организацию – вплоть до слома их естественного традиционного уклада жизни, то есть глубинной трансформации.

Характерной чертой западного мира является антропосоциальный эгоцентризм, инициируемый большими капиталовложениями и имперскими устремлениями глобалистского, мондиалистского характера. В связи с этим западно-глобалистские инновации при разворачивании мощных информационных кампаний инициируют различные изменения в других странах – как по степени глубины трансформаций, так и по характеру их итогового воздействия на социальный организм. Не является в этом отношении исключением и постсоветская Россия.

Поскольку западные инновации внедряются в другие эндемичные государства мира и взаимодействуют с ними не на паритетных началах, постольку равноправие является мнимым. Именно поэтому вряд ли есть смысл однозначно поддерживать ту или иную инновацию только лишь по той причине, что она имеет глобалистский или прозападный характер, инициируется мощными пиар-кампаниями (за счет грабительского западного капитала) и т. п. Нет никаких гарантий, что подобный проект действительно принесет пользу эндемичной стране. Ведь зачастую, чем мощнее пиар, тем опаснее для той или иной эндемичной страны данный проект.

Безусловно, *в международном сотрудничестве участвовать необходимо*. Но каждый проект западно-глобалистского характера необходимо обязательно глубоко исследовать на предмет того, что он принесет эндемичной стране, а также, в перспективе, социосфере и природе планеты. И если в нем заложено явное ущемление интересов эндемичной страны, то к подобному проекту следует относиться с большой осторожностью, ставя вопрос о принципиальной целесообразности его реализации в данной стране. Это насущная проблема государственной безопасности любой эндемичной страны, в том числе и России.

Напомним, что за период перестроечных трансформаций в России (во многом «благодаря» западным либерально-демократическим стандартам) прошла столь мощная депопуляция населения (и молодого «перестроечного» поколения, в частности), что сегодня мы оказались в «демографической яме» (даже несмотря на приток населения из стран СНГ), некому служить в армии (поскольку из парней призывного возраста более трети не могут служить в Вооруженных Силах по состоянию здоровья). Особо подчеркнем, что *здоровое, самовоспроизводящееся население страны – это, собственно, то, ради чего и существует государство*. Все остальное – второстепенно. Если будет существовать необходимый (здоровый) демографический потенциал страны, то и все государственные планы социального развития будут успешно реализовываться, а если население входит в полосу нездоровья и депопуляции, то ни о каких серьезных государственных проектах и их реализации говорить не приходится. Территории займут другие народы, с другим инокультурным управлением.

При этом следует учесть, что западнические инокультурные воздействия несут в себе значительный агрессивный потенциал исходно эгоцентричного характера, цель которого – теми или иными методами подчи-

нить себе другое государство, заставить действовать его в своих интересах, использовать для себя его ресурсы. И в этих глобальных установках паритетный подход государств западного мира в системе межгосударственных отношений – лишь частный, притом нежелательный (невыгодный) для Запада вариант взаимодействий с эндемичными государствами.

Таким образом, если для стран Запада западно-глобалистские трансформации с мощным активационным потенциалом не только поверхностного, но и глубинного характера в целом адекватны их социокультурной жизни и очень желательны, то для значительной части незападных (эндемичных) государств это воздействие оказывается неадекватным их природе, неоптимальным, ломающим сущностно-содержательные устои их жизни. А это значит, что для многих стран планеты, в том числе и для России, трансформации западного, проамериканского характера [10; 12] не являются оптимальными. Адаптация к ним часто носит не прогрессивный характер, а напоминает болезненную адаптацию живого организма к новым патогенным внешним факторам и в ущерб своему здоровью. И то, что в глобальных масштабах хорошо для Запада, далеко не всегда хорошо для незападных эндемичных стран. Да и среди самих стран Запада ситуация далеко не столь однозначна и оптимистична, как это кажется на первый взгляд, что в настоящее время подтверждает нарастающий глобальный кризис. Таким образом, под действием внешних глобальных причин в эндемичных государствах могут идти различные трансформации по двум основным уровням:

1. *Поверхностная* трансформация эндемичного государства, обусловленная изменениями в глобальном масштабе, и протекающая с элементами развития, стагнации или деградации. Таким образом, речь идет об обществе с разноплановыми феноменальными инновациями.

2. *Глубинная* трансформация эндемичного государства, затрагивающая исходные материально-экономические и духовно-культурные основы его бытия.

В России идут не только поверхностные изменения, но и глубинные трансформации общественного строя, поэтому необходимо одновременное реагирование на обоих уровнях. В идеальном варианте – с опережением событий, что возможно при условии научно-философского анализа. С одной стороны, трансформации обусловлены западно-глобалистскими воздействиями. Но, с другой стороны, они определяются и внутренними причинами обновления общественной жизни, отдалением или приближением к собственным социокультурным основам, приобщением к новейшим достижениям человечества.

Если говорить об адаптационных механизмах при освоении новых условий, то можно констатировать следующее: при поверхностных трансформациях приспособление к новациям имеет вид не слишком больших изменений; при этом сохраняется основной уклад жизни. Например, в профессиональной сфере это может быть повышение квалификации, переподготовка по специальности и т. п., а в быту – овладение новыми бытовыми приборами, технической и информационной основой домашнего хозяйства и пр.

В случае же глубинных (сущностных) трансформаций изменяется весь уклад жизни человека. Все, что было некогда стабильным – жилье, семья, идеалы, мечты и вера в будущее – все рушится. Человек оказывается у края пропасти, в состоянии растерянности и безнадежности. В этих сложнейших, кризисных условиях «перемалывания» всех уровней бытия *главной опорой жизни человека оказывается его динамичное сознание и фундаментальный знаниевый общекультурный и научно-технический потенциал* [3–8; 13]. Чем глубже социальные трансформации, тем более важным становится потенциал фундаментальных знаний, необходимых человеку. Ведь в случае глубинных трансформаций жизненно необходимо одновременное реагирование на двух уровнях социального бытия.

Образно выражаясь, реагирование поверхностного уровня – это движение в социальной «ряби», на социальных «волнах» океана общественной жизни. Глубинное реагирование – это прокладывание нового, еще не пройденного другими, курса в океане жизни. Это новые, всесторонне обоснованные наукой, культурой и философией жизнеутверждающие стратегические планы и цели адекватного реагирования на трансформации базиса (или на их опережение).

Но выбор и реализация не популистского, а выверенного стратегического курса социальной жизни в масштабах всего государства оказываются возможными лишь при наличии подготовленных для этого людей – образованных, культурных, нравственных, социально активных. И здесь мы с необходимостью *обращаемся к системе образования. Именно четко отлаженная и постоянно действующая социальная государственная сфера образования–воспитания формирует тот знаниевый и человеческий потенциал общества, который способен реализовать стратегические планы страны.*

В создавшихся условиях внутренней трансформационной неустойчивости страны особенно опасны манипуляции с образованием, поскольку именно оно дает устойчивость жизни новых поколений и определяет будущее страны. Но парадокс заключается в том, что именно образование России в данное время подвергается мощным западно-глобалистским трансформациям деформирующего плана. А это чревато необратимой деструкцией российского общества, исчезновением паритета отношений между западным воздействием и усилиями России как эндемичной страны. На наших глазах из-за тяжелых условий существования рушится российская фундаментальная наука, прославившаяся крупнейшими, мировыми достижениями. Система образования находится в плачевном (полузадушенном) состоянии; оплата труда педагогов нищенская, не идет в сравнение ни с одной западной страной; все обещания по улучшению образования в стране носят пропагандистский (манипулятивный) характер; контролирующие качество образования процедуры являются бездумными и крайне унижительными для педагогов, отдающих душу своему делу. Конечно, можно и далее продолжать этот самообман, но при этом следует четко понимать, что вслед за данными действиями неминуемо последует деградация страны и ее подконтрольное существование в структуре мирового сообщества – со всеми вытекающими последствиями.

Мы убеждены, что перспективное будущее страны возможно, если в нем ведущая роль принадлежит *фундаментальному знаниевому потенци-*

алу здорового самовоспроизводящегося образованного и патриотичного населения [8]. В таком случае на первый план выходит *когнитивная проблема современной цивилизации*. Речь идет о базовых этнокультурных, социокультурных, научно-технических и философских знаниях, которые жизненно необходимы образованному и воспитанному населению страны. К ним относятся научная картина мира, традиционная (эндемичная) базовая культура, социокультурная идеология страны, целостное, современное научно-философское мировоззрение, практико-ориентированное фундаментальное знание, реализующееся в конкретных делах.

В связи с изложенным мы предлагаем ввести понятие *социокультурной идеологии*, то есть главной идеи жизни макросоциального субъекта – государства, сформированной его историко-культурным потенциалом существования, лучшими традициями, определяющей его здоровое состояние, оптимальное развитие, коэволюцию с природой и паритетную связь с другими государственными субъектами. Полагаем, что социокультурная идеология, отражающая все стороны идеи здорового перспективного существования страны и народа, соотносится с *политической идеологией* как целое с частью. Ее отличие от политической идеологии состоит в том, что последняя представляет собой реализацию основных идей жизни государства только *политическими* методами, определенными политическими группировками и партиями. Подчеркнем, что политическая идеология наиболее изменчива, может меняться в зависимости от политической ситуации, стихий политического курса, порой – с точностью до наоборот, особенно в переломные периоды жизни страны. Это и произошло, например, в России в 90-е гг. XX в., когда был взят курс на *деидеологизацию* страны. Политическая идеология носит надстроечный характер. А социокультурная идеология имеет фундаментальное, социально-культурное и материально-экономическое содержание, отражающее многовековую сущность бытия той или иной страны.

Политическая идеология – лишь часть общей социокультурной идеологии, отражающая ее политическую сторону и реализацию в конкретных социально-политических планах страны. И когда политическая стихия настолько бушует, что рушатся привычные стереотипы и устои жизни, на помощь приходит именно социокультурная идеология, способная восстановить утраченное единство общества и, с опорой на лучшие традиции истории народа, выйти из состояния временного хаоса. Ведь только хаос политической идеологии начала перестройки позволил в политической сфере выдвинуть *идею деидеологизации* – то есть принципиальной дезадаптации страны как коллективного субъекта относительно своих главных целей жизни, перспектив развития и процветания. В таком случае жизнь страны оказывается хаотичной, нецелостной, раздробленной, ее ресурсы и жизненный потенциал оказываются в состоянии несогласованного растрачивания и истощения, население входит в состояние социальной и демографической депопуляции, а вся страна оказывается на грани краха. Последствия этого выбора мы сегодня испытываем на себе. Мы полагаем, что только реальное восстановление российской социокультурной идеологии поможет отстоять российские интересы в сложной мировой обстановке XXI в.

Вновь обращаясь к теме образования, выделим главные, на наш взгляд, характеристики образования:

- быть всеобщим, так как только культурное и образованное население страны способно реализовать те сложнейшие задачи развития социума XXI в., которые ставит перед ним государственная власть;
- органично сочетать мировоззренческо-идеологические, социогуманитарные и научно-технические блоки знаний;
- оптимально сочетать социокультурные традиции и новации, направленные на процветание Отечества, сохранение его природы и паритетные отношения с другими государствами мира;
- постоянно осваивать лучшие мировые достижения – как во благо своего народа, так и мирового сообщества;
- уметь противостоять агрессивным, экстремистским и другим разрушительным воздействиям как изнутри, так и извне;
- быть открытым мировому сообществу, соучаствовать в создании и реализации мировых социокультурных проектов облагораживания жизни людей и планеты в целом.

В заключение кратко отметим, что на основании изложенного следует сформулировать и основные задачи научной деятельности в области философии образования, понимаемой как теоретико-методологическая основа развития российского образования в условиях трансформирующегося общества [3; 6; 8; 14].

К ним мы относим следующие направления:

- разработку когнитивных аспектов знаниевого потенциала граждан как основы существования и процветания страны;
- обоснование триединства фундаментальных знаний в образовании, которое включает: социокультурную идеологию; научную картину мира; научное, практико-ориентированное мировоззрение;
- формирование методологической основы содержания и практической значимости каждого образовательного уровня (от дошкольного до послевузовского);
- раскрытие философских оснований образовательной политики и безопасности образования в условиях социальных трансформаций XXI в.

Для реализации стратегического, то есть устойчивого и сбалансированного развития России необходимы усилия государства как в сфере социального строительства (сюда же относятся государственная политика и правовая область), так и в воспитательно-образовательной сфере жизни людей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Гачев, Г. Д.** Ментальности народов мира / Г. Д. Гачев. – М. : ЭКСМО : Алгоритм, 2008. – 541 с.
2. **Зиновьев, А.** Фактор понимания / А. Зиновьев. – М., 2006. – 476 с.
3. **Знаниеведение** и управление : в 3 кн. / Е. В. Ушакова и др. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2006.
4. **Казначеев, С. В.** К вопросу построения концептуальной модели образования в XXI веке / С. В. Казначеев, Н. М. Канаев, П. В. Лепин, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2001. – № 1. – С. 3–8.

5. **Колужов, Ю. И.** Знание в культурах человечества : в 2 кн. / Ю. И. Колужов. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 2008.
6. **Майер, Б. О.** Об онтологии качества образования в обществе знания / Б. О. Майер, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 4–18.
7. **Майер, Б. О.** Образование: роль и значение для адаптации к условиям современной России / Б. О. Майер, Н. В. Наливайко, Е. В. Покасова // Философия образования. – 2007. – № 2(19). – С. 199–203.
8. **Наливайко, Н. В.** Философия образования: формирование концепции / Н. В. Наливайко. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – Т. XXIX (Прил. к журн. «Философия образования»).
9. **Осмысление** глобального мира : сб. ст. / отв. ред. Ю. Н. Москвич. – Красноярск, 2007. – Вып. 1. – 175 с.
10. **Панарин, А.** Искушение глобализмом / А. Панарин. – М. : Алгоритм, 2003. – 415 с.
11. **Панарин, А.** Стратегическая нестабильность в XXI веке / А. Панарин. – М. : Алгоритм, 2004. – 636 с.
12. **Социогенетические** основания трансформации общества / под ред. А. И. Субетто. – Кострома – СПб. : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2004. – 464 с.
13. **Субетто, А. И.** Проблемы фундаментализации источников содержания высшего образования / А. И. Субетто. – Кострома ; М., 1996. – 331 с.
14. **Тыщенко, В. П.** Философия образования России на мировом рынке образовательных услуг. Какую маркетинговую войну мы ведем? / В. П. Тыщенко // Философия образования. – 2004. – № 2(10). – С. 52–63.
15. **Ушакова, Е. В.** Системная философия и системно-философская научная картина мира на рубеже третьего тысячелетия / Е. В. Ушакова. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 1998.
16. **Ушмаева, К. А.** Россия и формирование единого европейского пространства высшего образования / К. А. Ушмаева // Философия образования. – 2006. – № 3(17). – С. 28–32.

УДК 37.01

О «ПОСТМОДЕРНИЗМЕ» РЕФОРМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Б. О. Майер (Новосибирск)

Анализируются «постмодернистские» особенности реформы отечественного образования. Приводятся мнения различных участников реформы – начиная с учителей и заканчивая людьми, ответственными за продвижение реформ. Обосновывается, что в сфере реформы образования складывается ситуация расщепленности («шизофрени») общественного сознания (на основе паттерна double bind), которая систе-

Майер Борис Олегович, доктор философских наук, старший научный сотрудник Института философии и права СО РАН, заместитель директора по научно-издательской работе Научно-исследовательского института философии образования Новосибирского государственного педагогического университета.
630090, г. Новосибирск, ул. Николаева, д. 8, к. 420.
E-mail: maierbo@gmail.com

матически воспроизводится и ведет к деградации системы образования. Выдвигается гипотеза, что при кажущейся локальностью российской реформы образования пути ее развития во многом определяют образ будущего всего мира, поскольку «кто владеет Евразией, тот владеет миром».

Ключевые слова: *double bind, паттерн, образование и общественное сознание, постмодернизм и реформа.*

ABOUT THE “POSTMODERNISM” OF THE REFORM OF RUSSIAN EDUCATION

B. O. Mayer (Novosibirsk)

The “postmodernist” features of the reform of Russian education are analyzed. There are given the opinions of the reform participants: from the teachers to the people who “advance” the reform. It is substantiated that in the sphere of the education reform there has formed a situation of “schizophrenia” of public consciousness on the basis of “double bind “ pattern, which regularly reproduces itself and leads to degradation of the education system. Moreover, a hypothesis is put forward that, despite the seeming localness of the current reform of Russian education, the ways of its development will define, in many respects, the image of the future of the entire world because « who owns Eurasia owns the world ».

Key words: *double bind, pattern, education, public consciousness, postmodernism, reform.*

Известно, что любая доктрина или концепция создает свою особую мораль и свою иерархическую систему духовных ценностей, но все это для данной системы имеет лишь опосредованное значение, поскольку любое моральное требование, любая система ценностей обосновываются и выводятся исходя из того, какова конечная цель. Если конечная цель – абсолютное благо, то главным смыслом жизни становится требование жить так, как того требует воспроизводство социальной жизни человечества во всей ее сложности и полноте, культурной целостности и духовной устремленности. Если же конечной целью является благо относительное, то на первое место в жизни ставится удовлетворение материальных нужд и потребностей. В этом случае абсолютизируется (и закладывается в основу всего практического мировоззрения) мораль как социальная норма отношений. Система и содержание основополагающих ценностей при таком подходе меняются коренным образом.

Все эти принципы непосредственным образом определяют развитие трансформационных процессов современной системы образования, поскольку в рамках этой системы сталкиваются традиции и новации, различные идеологии и концептуальные подходы, социально-экономические модели, наконец, настоящее и будущее (из-за трансгенерационной передачи культуры и воспитания нового поколения). Особенностью системы образования как социального когнитивного института является то, что образование представляет собой сложно реформируемый, но при этом нуждающийся в реформах институт общества. Именно образование зак-

ладывает основы модели того социума, в котором хотелось бы жить постмодернистским реформаторам.

Начиная с 90-х гг. XX в. постмодернизм (в его отечественном варианте), с его онтологической способностью выдавать свои воззрения за «дух времени», вновь приобрел популярность. Постмодернисты сегодня вновь призывают к борьбе за новый стиль жизни, основанный на свободе человеческой воли.

В качестве характерного примера умонастроений в образовательном сообществе приведем развернутое описание аксиологии проводимой реформы образования, данное одним из современных школьных учителей – К. Ладогиним: «Работаю я в неплохой школе, имею высшую учительскую категорию. Настало время переаттестации, и отправился я на курсы повышения квалификации учителей. Первая же лекция повергла меня в такой ужас, какой я не испытывал, наверное, с 1993 г. Два хорошо «упакованных», очень благополучных человека лет пятидесяти, один профессор, другой кандидат (педагогических наук, разумеется) очень бодро и совершенно серьезно рассказывали вещи, от которых у меня, да и у весьма либеральных в политическом смысле учителей, присутствовавших в аудитории, шевелились волосы на голове. Временами раздавались нервные смешки. Следует пояснить, что оба лектора еще и успешно зарабатывают деньги в фирмах, занимающихся «мониторингом качества образования». Эти двое излагали цели и задачи среднего образования в России, официально утвержденные на уровне правительства. Главными авторами их являются Греф, Кудрин и Фурсенко. Фурсенко – министр образования, но появление в этом списке Грефа и Кудрина нуждается в пояснении. Оказывается, в 2004 г. правительство РФ пришло к выводу, что система образования не может сама себя реформировать. Следовательно, надо «продать, то есть сломать, эту систему извне» (все места в кавычках являются точными цитатами речи лекторов). Поэтому пригласили Грефа и Кудрина <...>.

Одна из задач, которая официально ставится перед учителями: «сделать так, чтобы школьник сознательно отказался от поступления в вуз и стал делать горизонтальную карьеру», ведь «в Германии, стране автомобилей, самая престижная профессия – автомеханик». Кроме того, мы узнали, что сын нашего лектора, «профессора с молодых ногтей», поступил в институт («ну, вы понимаете, я там договорился»), был исключен из вуза со второго курса и пошел торговать спортивной одеждой, а теперь «он состоялся и хочет стать театральным критиком, просто для души». Согласно новому стандарту, следует отказаться от научности, фундаментальности и системности образования старой советской школы, так как то была «конвейерная система, при которой школьник терялся за предметами». Не нужны также авторитет учителя, государственность и коллективизм. Надо исходить из «практикоориентированности», полезности получаемых знаний и модульности (у школьника должен быть «индивидуальный образовательный маршрут»).

Среди необходимых качеств, которые «новый учитель» должен привить ученикам, фигурировало «критическое мышление». Кто-то спросил: «Если школа теперь должна воспитывать сборщика автомобилей, то за-

чем нужно критическое мышление?» Лектор разъяснил, что под «критическим мышлением» здесь понимается умение рационализировать свою производственную операцию, и более ничего! <...>

Окончательным издевательством прозвучал в конце тезис о том, что учителю необходимо «призвание» для работы в школе. На вопрос, как это понимать, ответили, что «все равно хорошо платить в школе не будут»! Кроме того, «новому учителю» нужны «дисциплина», чтобы он учил строго по стандарту, а также «инициативность», чтобы он мог придумать, как вложить этот стандарт в голову каждого.

Наконец, в завершение нам было сообщено, что «мы живем в эпоху постмодерна, а сейчас главное – игра. Вот и будем играть по новым правилам. Не надо портить себе нервы». На реплику из зала: «Детей жалко», последовал ответ: «Они тоже должны научиться играть!»

Я шел с лекции о «реформе образования» и вспоминал речи Адольфа Гитлера: «Вообще, человека нужно учить лишь самому необходимому. Все остальное будет ему только мешать!.. В школе нужно давать только общие знания, которые послужат фундаментом для специальных знаний. Я переориентирую образование на обучение главному. События громоздятся одно на другое. Какая же голова должна быть у ребенка, чтобы освоить историю родного края, историю страны в целом, да еще и историю рейха?.. Мозг не в состоянии вобрать все это в себя... Нет никакого смысла учить всех детей в средней школе двум языкам... Зачем мальчику, который хочет заниматься музыкой, геометрия, физика, химия? Что он запомнит из всего этого? Ничего. От любого подробного изложения следует отказаться... Если у кого-то проявляется в какой-либо области ярко выраженный талант, зачем требовать от него еще каких-то знаний? Пусть дальше работает по своей специальности!... Я в основном учил лишь 10 процентов того, что учили другие. Я очень быстро справлялся с уроками...» [2].

Можно спорить с автором об оценке сущности аксиологии проводимой реформы, об излишней жесткости формулировок, однако отмахиваться от таких умонастроений никак нельзя, поскольку это мнение значительной группы практиков от образования – школьных учителей.

Далее К. Ладогин описывает, как им была представлена новая система оплаты труда школьных учителей, с целью введения которой было провозглашено пять новшеств:

- нормативно-подушевое финансирование образовательных учреждений;
- сетевая организация образовательной системы;
- независимая оценка качества образования;
- государственно-общественное управление образовательными учреждениями;
- новая система оплаты труда педагогов.

Итак, он пишет: «Начнем по порядку. Под “нормативно-подушевым финансированием образовательных учреждений” подразумевается то, что на каждого ученика средней школы будет выделено равное финансирование. Эти деньги будут идти в те школы, где фактически учатся данные ученики. Школа теперь должна “жестко пиарить себя и заманивать детей”. Директор должен стать финансовым менеджером, а вот завуч – “представи-

телем государства в школе, таким комиссаром”. Он не должен “сливаться с коллективом учителей”. Ему вменяется в обязанность ежемесячно проводить проверки знаний учащихся по специальным тестам и отсылать данные “наверх”. “Будет создана Федеральная служба завучей (ФСЗ), в массах и с автоматами”, – грустно пошутил присутствовавший на лекции директор нашей школы.

Под “сетевой организацией образовательной системы” понимается внедрение в образование “идеологии системы услуг”. То есть учитель продает услуги, а государство (или родители) их покупают. В рамках этой “идеологии” проводится, например, закрытие сельских школ. Детей возят в большой поселок на автобусе, а то, что деревня без школы умрет – конечно, никого в правительстве не волнует.

“Независимая оценка качества образования” – это, понятно, ЕГЭ. В 2009 г. ожидается полная победа этой системы тестирования. Пятнадцать основных предметов будут повсеместно переведены на ЕГЭ. Вопрос о том, как быть с Дагестаном, где, как известно, оказались лучшие результаты ЕГЭ по русскому языку в России, при том, что эти “отличники” еле знают русские буквы, ответа мы не дождались. Зато узнали, что лучше всего реформирование образования идет в Якутии.

“Государственно-общественное управление образовательными учреждениями” подразумевает создание управляющего совета школы, состоящего на 50 % из родителей, на 25 % из учителей и на 25 % из “представителей общественности”. Этот совет будет определять содержание “школьного компонента” в программе школы, то есть решать – будет это бесплатная школа для бедных, без всяких шансов на поступление выпускников в вуз, или это будет дорогая школа для богатых. Кроме того, директор ежегодно будет представлять какой-то “публичный доклад” о деятельности школы, чтобы сделать ее “полностью прозрачной”.

“Новая система оплаты труда педагогов” – это просто шедевр. Теперь стаж не будет учитываться вообще. Зарплата учителя будет состоять из трех частей:

1. Базовая часть – оплата по 2 р. 50 коп. (два рубля пятьдесят копеек) за каждого ребенка в классе за один урок. В стандартном классе сейчас около 25 человек, стандартная нагрузка учителя – 18 часов в неделю. Учитывая, что оплачивать будут 35 недель (245 учебных дней) в году, а размазана эта сумма будет на все 365 дней, в месяц выходит (за вычетом налогов) 2815 руб.

Здесь нам сообщили, что при развитии компьютерных технологий учителя можно будет вообще “убрать”, сведя процесс обучения к дистанционному тестированию и поиску в Интернете. Тогда один учитель сможет одновременно работать хоть со 100 учениками и получать в четыре раза больше, чем сейчас.

2. Компенсационная часть:

а) Надбавка до 15 % за особые условия труда (по КЗОТу). Уж не знаю, в нетопленном классе, наверное, надо заниматься, чтобы получить эту надбавку?

б) Повышающие коэффициенты за квалификацию. У учителя высшей категории они будут составлять 25 % базового оклада. При этом будет про-

ведена переаттестация учителей с тем, чтобы понизить количество учителей высшей категории с 20 % от общего числа учителей до 3–5 %. “Ну а кандидаты наук и разные заслуженные учителя вообще вредны для школы”, заявил лектор.

в) Коэффициенты за деление класса (их получают, например, учителя иностранных языков). Но если класс делится на две группы – учителя получают увеличение оплаты за одного школьника за один час всего в полтора раза. То есть времени они потратят столько же, сколько при работе в полном классе, а денег получают на 25 % меньше.

3. Стимулирующая часть должна будет выплачиваться учителям из особого фонда в размере 30 % от общего фонда зарплаты данной школы по решению “родителей и представителей общественности, входящих в состав управляющего совета школы”. “Учитель может получить практически второй оклад, но только за счет других учителей”; “учитель может развиваться, но для этого надо идти по головам”, – сообщили нам» [1].

Приведем также комментарий к данной цитате одного из авторов, который сравнивает реформы в сфере образования с аналогичными процессами в США: «все перечисленные положения повторяют реформы американского образования (начиная примерно с 1960-х). Там они были введены через «частные» (на самом деле большие денежные) фонды – то, что я часто называю «банкирскими деньгами». В школах вдруг появились специалисты по «тренингу учителей», ответственные, которых называли «агентами изменений» (change agent), а недовольные – те, кто не желал подчиняться реформам, несмотря на всю кажущуюся «негосударственность» этой программы, вдруг стали мгновенно увольняться. Помню, как один американский учитель вспоминал, как он поражался внезапности и всеобщности возникших тогда перемен.

Фраза, которую я не устаю цитировать: «существование науки в государствах, недружественных США, рассматривается как стратегическая угроза США» (интервью Г. Киссинджера осенью 2004 г., если верно помню). Снижение уровня образования в деиндустриализируемых странах есть такое же всеобщее требование [4]. И еще подборка разноречивых мнений о состоянии современной системы образования (орфография и стиль авторов сохранены):

А) «А по-моему, все правильно. Высшее образование только для 30 % учащихся – очень правильная мысль. Я не понимаю, зачем высшее образование секретарше, кассиру, рабочему, водителю и т. д. Для того, чтобы не было заботливо прививаемого обществом комплекса неполноценности, что ли? Слишком высокая квалификация персонала – это не круто, это проблема. Научное и фундаментальное школьное образование – даже не смешно. Какая <...> научность, если подавляющая часть выпускников все равно думать не умеет? У нас были люди, которые не могли векторы складывать на выпускном экзамене, подобное в «самой лучшей» школе – нормальное явление. В ПТУ! Или техникум – кстати, народ, оттуда перешедший в институт, куда самостоятельней, чем маменькины сынки из школ, пришедшие в вуз потому, как надо от армии «откосить» и потому, что родители на мозги капают: «не поступишь – будешь идиотом и неучем, никуда тебя не возьмут». Недостаток именно рабочих – факт. Нормально-

го электрика найти – проблема. А ученых – переизбыток, это тоже факт; у нас с выпуска (физфак МГУ) в науку хорошо, если треть идет (да и та основные деньги зарабатывает в другом месте). И толку с их работы – практически ноль, потому как я своими глазами видел ситуацию «лаборатория сгорает к чертям собачьим из-за нарушения техники безопасности рабочими» – на ремонт здания нормальный персонал найти нельзя было. Что там еще? ... с интернетом и подушным финансированием – это да, бред. Но весь плач по замечательному советскому образованию и его развалу – в топку» [4].

Б) «Мне кажется, что статья излишне драматично написана. Очень плохо в будущей реформе то, что начальная школа сразу создает социальное, имущественное разделение. Плохо то, что не предусмотрен механизм грантов, да и вообще, идея соревновательности не самая лучшая.

А вот идея о том, что высшую школу надо уменьшать, реформировать и сокращать, мне кажется достаточно здоровой: все равно высшая школа зависит от экономической структуры общества, теория без практики не нужна и не работает. Советская система была неплоха, но ее остатки превращаются в кошмар: когда на IV курсе выясняется, что 80 % выпускников не будут работать по специальности, то приходишь к выводу, что это очень дорогая тренировка для мозгов, ее бы в начальной школе проводить. Да и вообще, сейчас приняли эту реформу, через десять лет следующую, а учителя все те же (а откуда им другим взяться), и денег им также не платят; в средней школе ничего сразу не изменится – довольно инерционная система» [4].

Мы вполне сознательно привели несколько развернутых цитат, показывающих спектр мнений относительно проводящихся в образовании реформ. Давать оценку этих мнений мы не будем, заметим лишь, что, приводя данные цитаты, мы стремились показать всю неоднозначность и сложность общественного мнения о проводимых реформах в образовании, а также то, что сам разброс мнений укладывается в постмодернистскую парадигму общественного сознания: нормативов общественного сознания нет, «все – игра» и «все – правы».

Мы считаем, что фактически речь идет о целенаправленном формировании в общественном сознании паттерна *double bind* (двойного послания) применительно к системе образования. Как мы уже писали [5], ситуация *double bind* подразумевает, что при коммуникации присутствуют два логически различных уровня коммуникации, а сигналы на каждом уровне противоречат друг другу. Кроме того, субъект не может избежать ситуации включенности в коммуникативную ситуацию.

Применительно к современной отечественной системе образования совершенно очевидно, что выполняется третье условие ситуации *double bind*: «субъект не может не коммуницировать», или избежать включенности в ситуацию. Действительно, данное положение относится не только к профессиональным преподавателям – школьным учителям, преподавателям вузов, колледжей и т. д., но и ко всем тем, у кого есть дети, то есть к большинству социума. При этом по отношению ко всему данному сообществу (фактически, большинству населения страны) на разных коммуникативных уровнях посылаются взаимно исключающие сигналы:

1) на одном уровне коммуникации говорится (и пропагандируется), что сфера образования есть приоритетная область для деятельности властной элиты страны, так как здесь закладывается научное, технологическое, экономическое, культурное будущее страны. Во всяком случае, в этом убеждают все современные средства массовой информации. Данный уровень можно назвать пропагандистски-информационным;

2) другой уровень социальной коммуникации – обыденно-бытовой, где человек воспринимает социальные сигналы, общаясь с коллегами, отводя детей в школу и посещая родительские собрания, общаясь с работодателями и выбирая профессию для ребенка и т. д. На данном уровне, в отличие от предыдущего, человек сталкивается с другими – практическими – оценками проводимой реформы образования. Здесь во главу угла ставятся финансы: стоимость обучения, оплата за «дополнительные» услуги в школе, возможность продать свой труд после получения определенного образования. Здесь уже не говорится о важности образования для будущего страны, а только о деньгах: сколько потратить и сколько заработать (а также как освободить государство от излишнего бремени затрат на сферу образования). Фактически, в приведенных выше цитатах приведены типичные примеры коммуникативных сигналов данного уровня.

Получается, что между двумя коммуникативными уровнями – пропагандистски-информационным и обыденно-бытовым – существует аксиологическое противоречие: с одной стороны, декларируется общегосударственная важность образования, а с другой – оказывается, что образование – ваше личное дело и предмет ваших личных затрат, не более того. Именно таким образом происходит нарушение ментальных структур общественного сознания, возникает алармизм и девиантное поведение. Действительно, ситуация *double bind* была в свое время выявлена и проанализирована [6] применительно к межличностной коммуникации как основной механизм возникновения шизофрении. Поэтому систематическое воспроизведение ситуации *double bind* в общественной коммуникации, по нашему мнению, можно считать одним из механизмов расщепления, «общественной шизофрении», раздвоения общественного сознания, его фрагментарности, антинаучности, дерационализации и др. Кроме того, сфера образования – один из наиболее чувствительных социальных институтов для ситуации *double bind*, поскольку, как уже отмечалось, в систему образования вовлечено (прямо или косвенно) практически все население страны.

Мы полагаем, что осознание (признание факта существования) сложившейся ситуации – массовой «шизофренизации» общественного сознания – и понимание необходимости ее преодоления смогут повлиять не только на судьбу системы отечественного образования, но и на само будущее страны. Более того, в условиях навязываемого «однополярного» мира (то есть глобально-либерального) систематическое воспроизведение постмодернистской ситуации *double bind* для большинства населения страны (посредством системы образования) является одним из наиболее эффективных и реально действующих механизмов манипулирования общественным сознанием, цель которого – якобы безальтернативное движение к глобально-либеральному «однополярному» миру. Ситуация здесь аналогична тому, что наблюдалось в начале 1990-х гг., когда была создана ситуация выбора:

либо социалистическая экономика, либо либерально-рыночная; тогда общественное сознание также находилось в ситуации *double bind*, и остались незамеченными и нереализованными другие возможности, например, путь «третьей экономики» – и не социалистической, и не либерально-рыночной. Профессиональные экономисты об этом не могли не знать. Однако в условиях навязанного паттерна *double bind* сложившаяся тогда ситуация «шизофрении» общественного сознания не позволила не только реализовать, но и даже рассмотреть альтернативные возможности. Цену этого выбора мы все хорошо знаем.

Примерно через 20 лет ситуация вновь повторяется – уже, правда, применительно не к выбору пути экономического развития, а к выбору способа дальнейшего существования сферы образования. В отличие от начала 1990-х гг., цена принятия решения (особенно либерально-фундаменталистского) может оказаться существенно выше. Действительно, если в начале 1990-х гг. трансформация происходила на фоне достаточно мощного «запаса прочности» (как в экономике и производстве, так и в общественном сознании), то в настоящее время весь «запас прочности» сосредоточен не в ментальных структурах общества, а всего лишь в 300–400 млрд долларов США (резервов государства). Если в начале 1990-х гг. речь шла «всего лишь» о пути политико-экономического изменения страны, то в настоящее время при обсуждении реформы образования речь идет, фактически, о пути цивилизационной трансформации страны, то есть буквально о сохранении страны. Именно поэтому цена принятия решения может оказаться существенно выше, чем двадцать лет назад. Более того, если вспомнить аксиому геополитики: «кто владеет Евразией, тот владеет миром», то становится понятно, что при всей кажущейся географической и временной локальности реформы отечественного образования от ее судьбы во многом может зависеть будущий тренд развития всего мира. В таком контексте постмодернистское направление реформы образования есть инструмент современной «сетевой» войны за власть в XXI в. Если в 1941 г. говорилось, что: «велика Россия, а отступать некуда – за нами Москва», то теперь оказывается, что «велик мир, а отступать некуда – за нами будущее наших детей».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ладогин, К.** / Ладогин К. // <http://www.comstol.ru/Ob/96.html>
2. **Пикер, Г.** Застольные разговоры Гитлера / Г. Пинкер. – Смоленск : Русич, 1998.
3. <http://emdrone.livejournal.com/87562.html>
4. <http://emdrone.livejournal.com/153271.html>
5. **Майер, Б. О.** Об адаптирующей роли паттерна «double bind» в образовании / Б. О. Майер // Философия образования. – 2008. – № 2 (23). – С. 145–154.
6. **Бейтсон, Г.** Экология разума : избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии : пер. с англ. / Г. Бейтсон. – М. : Смысл, 2000. – 476 с.