ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ)
МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи

Касаткин Петр Игоревич

Ценностная аксиоматика образовательного пространства

Специальность: 09.00.13 – Философская антропология,
философия культуры

Диссертация на соискание ученой степени

доктора философских наук

Научный консультант:
д.филос.н., профессор
СИЛАНТЬЕВА М.В.

Москва - 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА I. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПОДСИСТЕМА КУЛЬТУРЫ. КОНЦЕПТ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО» 35

1.1. Образовательное пространство как составная часть культурного пространства: теоретико-методологический аспект 35

1.2. Образование в концептуальных решениях философии культуры 59

1.3. Историко-культурные модели образовательного пространства. Современное образовательное пространство: критерии и характеристики 91

1.4. Роль ценностного компонента в образовании: традиции и современность 117

ГЛАВА II. ДИНАМИКА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 139

2.1. Глобализация образования как следствие глобализации культуры: теория и практика. 139

2.2. Влияние глобализации на ценностные основания национальных культур: образовательный аспект 165

2.3. Современное образование: функции и предназначение 188

2.4. Философия современного университета 213

ГЛАВА III. РОССИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 240

3.1. Основные этапы развития отечественного образования: философско-аксиологический аспект 240

3.2. Образование в концептуальных построениях отечественной философии культуры 263

3.3. Ценностные ориентации российского образования 288

3.4. Перспективы развития отечественного образования 315

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 340

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ 351

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современное образование представляет собой сложный механизм трансляции культурного наследия, освоения новейших достижений в различных областях и развития познавательных способностей личности[1]. Данный процесс, как известно, состоит из множества уровней, систем и подсистем. Пройдя путь от простейшей дидактики до самостоятельной социокультурной сферы, образование сегодня воспринимается и понимается как неотъемлемая часть культуры, а также социально-экономического пространства. Многомерность образования определяется, с одной стороны, его многоуровневой архитектоникой, диктуемой принципом этапности и поступательности в процессе освоения знаний, с другой – мультифункциональностью и многозадачностью.

Аксиология образования является одним из наиболее молодых направлений в области его философского осмысления. Актуальность данного подхода связана с особенностями динамики социокультурного развития, стремительно меняющего общую картину повседневности. В том числе – за счет изменения ценностных фундаментов культур, что влечет за собой как спонтанное, так и осознанное изменение ценностей, связанных с образовательным пространством.

С одной стороны, само образование понимается как ценность. То есть, оно является самоценностью в рамках человеческой цивилизации. Без образования было бы невозможно не только прогрессивное развитие цивилизации, но и развитие в целом. Таким образом, крайне важно понимать,

[1] Кучмаева И. К. Социальные закономерности и механизмы наследования культуры. — М.: ГАСК, 2006. — 258 с.

какое место, какую роль с аксиологической точки зрения образование занимает в том или ином обществе, каков его аксиологический статус. Ведь именно от этого во многом зависит успешное развитие конкретного социума, в котором образование должно рассматриваться в качестве стратегического ресурса.[2] Большинство современных ученых сходятся во мнении, что чем более образованным является население того или иного государства, тем более это государство успешно в экономическом плане. И более того, «система образования становится важнейшим фактором обеспечения конкурентоспособности экономики государства, капиталом, который концентрируется развитыми государствами для удержания монополии в геополитическом пространстве».[3]

Зависимость уровня и качества образования и уровня экономического развития в развитых странах имеет прямо пропорциональную зависимость. Тем не менее, как показывают последние исследования, в России данный фактор не имеет эффекта: «Россия, в нарушение сложившихся в мире тенденций, не получает эффекта от рекордно высоких показателей образования населения в форме соответственно высокого уровня экономического развития и снижения социально-экономического неравенства, поскольку образование в нашей стране относительно короткое и недостаточно высокого качества».[4] Данный факт ставит перед нами задачу осмысления сложившейся ситуации с точки зрения продолжающихся преобразований в сфере российского образования. И не последнюю роль здесь, несомненно, играет ценностный компонент. Обесценивание образования при значительном увеличении числа обучающихся в высших учебных заведениях, ведет к падению уровня его качества. В результате, на наш взгляд, одной из основных задач сегодняшнего дня должна стать

[2] Торкунов А.В. По дороге в будущее. М.: Аспект Пресс. 2010. С. 427.
[3] Кощеева Н.А. Развитие системы образования: условие технического прогресса и экономического роста страны // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. 2011. Выпуск 17. С. 108.
[4] Агранович М.Л. Связь качества образования и социально-экономических показателей - http://www.mamso.ru/

выработка позитивной программы по повышению значимости и ценности образования в обществе, так как ценность того или иного объекта/феномена (образования) определяется не самой собой, но воспринимающим его субъектом (обществом).

Образование является не только ценностью, но и само несет в себе определенные ценности. И это второй аспект аксиологии образования. В разные времена эти ценности имели различный характер. Для античности он носили научный и эстетический характер, для средневековья – религиозный, для Нового времени – вновь научный и гуманистический, для Новейшего времени – утилитарно-практический и прикладной. Сегодня, когда активно идет формирование постиндустриального информационного (цифрового) общества, как никогда актуально определить с тем, какие аксиологические основания будет иметь образование уже в самом ближайшем будущем. Кризис классического образования, постепенный уход в прошлое представлений об универсальности образования (а, следовательно, и университетской системы в целом), все более нарастающая спецификация образования и тенденция к компетентностной узкопрофильности – все это ставит вопрос о том, не исчезает ли ценностный компонент из образования в целом? Безусловно, в качестве ценности можно рассматривать и приобретение необходимых компетенций, но насколько данный подход отвечает понимаю образования как составной части культуры?

И в связи с этим необходимо отметить и следующий актуальный момент, связанный с изучением современной аксиологии образования: каков функционал образования с точки зрения ретрансляции тех или иных ценностей. Должно ли оно в принципе выполнять эту функцию, либо его задачи должны быть сведены к передаче необходимых профессиональных знаний и компетенций? Уже сегодня в ряде случаев учебные программы вузов избавляются от «лишних» гуманитарных дисциплин, минимизируют их, объясняя это тем, что они не направлены н формирование необходимых в той или иной отрасли компетенций.

В результате же, например, постмодернистская философия, все более актуализирующаяся в западном мире, говорит о технократическом мире будущего, где место вечных ценностей займет относительная субъективно-индивидуальная аксиологическая множественность. Безусловно, подобное положение вещей вызывает серьезные вопросы об аксиологической функции образования, в том числе, и в контексте реформирования российского образования.

Следующий аспект, на который, на наш взгляд, необходимо обратить пристальное внимание – соотношение различных ценностей в процессе образования. В современных условиях на первый план все активнее выходят так называемые «общечеловеческие ценности», которые сталкиваются в аксиологическом поле с национальными ценностями. Речь здесь, разумеется, в первую очередь, идет о ценностях духовного порядка. Современные российские образовательные стандарты в известной степени ориентированы на привитие, путем освоения общекультурных компетенций, именно ценностей первого вида. В то же время, как представляется, данный подход не является столь однозначным и очевидном. Конечно, общечеловеческие ценности, как достояние человеческой цивилизации в целом, должны усваиваться обучающимися, учитывая, что сегодня мы живет в глобальном мире. Но, в то же время, перекос в их сторону ведет к определенному недостатку в части усвоения ценностей национальных. Сегодня мы видим, что в сфере российского образования продолжается довольно жесткая дискуссия о соотношении и балансе между общечеловеческими и национальными ценностями. На наш взгляд, данная проблема требует самого тщательного осмысления в рамках философского дискурса.

Актуальность философского осмысления образования с точки зрения ценностного подхода проявляется в обосновании образования как ценности государственной, общественной и личностной. Государство, общество и личность, с одной стороны, формулируют запросы к образованию, а, с другой стороны, претерпевают изменения, которые обусловлены развитием

образования как сферы культуры. Во взаимодействии ценностей государства, общества и личности формируется многоуровневая и взаимодополняющая аксиологическая структура образования, его культурологическая основа.

Следует учитывать тот фактор, что образование сегодня является ценностью с точки зрения обеспечения государственных интересов, интересов национальной безопасности. Оно рассматривается как ресурс, который позволит в будущем обеспечить устойчивое экономическое развитие государства. И в этой связи, как совершенно верно отмечает А.В. Торкунов, «только развитая система образования, отвечающая требованиям, предъявляемым инновационной высокотехнологичной экономикой и интегрированная в международное образовательное и научное пространство, способна стать одним из важнейших конкурентных преимуществ современной России в «мировой борьбе за умы»».[5]

С другой стороны, нельзя не согласиться и с мнением А.И. Подберезкина, который указывает на то, что «принципиально важно понимать, что распределение в соотношении сил стран и коалиций по их политическим, военным, информационным и экономическим потенциалам в мире в будущем будет зависеть, прежде всего, от двух групп факторов: – от качества национального человеческого капитала, который, в свою очередь преимущественно формируется» в том числе, и «уровнем образования».[6]

И, наконец, с точки зрения аксиологии образования крайне важен ответ на вопрос, в чем заключается ценность образования для каждой конкретной личности. Ответ на него звучит по-разному. Кто-то полагает, что оно является средством социализации личности, другие, что оно есть средство приобщения личности к достижениям мировой культуры, третьи – что оно позволяет получить необходимый набор знаний для успешного

---

[5] Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 4 (25). С. 86.

[6] Подберёзкин А.И. От «стратегии противоборства» к «стратегии управления» // Вестник МГИМО-Университета. 2017. 1(52). С. 14.

функционирования в обществе. И так далее. По нашему мнению, антропологический аспект аксиологии образования имеет крайне важное значение, так как от него зависит то, как личность будет относиться к образованию в целом, воспринимать его и оценивать.

Таким образом, ценностный подход к образованию играет сегодня огромное значение не только для понимания процессов, происходящих в образовании уже сейчас, но и для моделирования будущего образования с точки зрения основ его дальнейшего развития.

Степень разработанности проблемы. Аксиология образования является относительно молодым направлением в рамках философско-культурных исследований. Ее изучение, во многом, было вызвано формированием в XX в. новым представлением о сути образовательного процесса, связанного с тем, что образование является не только процессом освоения знаний, но и важным инструментом воспроизводства культуры и духовно-нравственных ценностей общества.

Начиная обзор литературы, прежде всего, следует сказать об общефилософских основаниях настоящего исследования. Проблема образования и ее философское осмысление является одной из постоянных тех философской рефлексии на протяжении уже долгого времени. Таким образом, анализ актуальный философский анализ образования невозможен без обращения к наследию прошлого, к опыту понимания и осмысления образования философской мыслью прошлых столетий. В результате, мы можем говорить о том, что еще с древности проблемы образования оказались в центре внимания философов. Платон, Аристотель, Сенека, Квинтилиан[7] и

[7] Федон // Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 2 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. —СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007; Государство //Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007; Аристотель. О частях животных. Перевод с греческого. Вступительная статья и примечания В.П. Карпова. Государственное издательство биологической и медицинской литературы. 1938; Аристотель, Платон. Пайдейя: Восхождение к доблести. М.: УРАО, 2003; Сенека. Письм к Луцилию. Кемерово, 1986; Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений. Санкт-Петербург, типография Императорской Российской Академии, 1834, часть I.

многие другие философы древности так или иначе обращались к вопросу об образовании. Отметим, что в центре их внимания была, прежде всего, проблема воспитания достойной личности, соответствующей требованиям той эпохи.

В последующие века образование воспринималось, прежде всего, сквозь призму религии, и лишь в Новое время оно, наконец. Получило самостоятельный онтологический, гносеологический, праксиологический и аксиологический статус. В работах эпохи Просвещения[8], в трудах представителей немецкой классической философии[9], «философии жизни»[10], других философских школ и направлений, так или иначе, происходило осмысление вопросов, посвященных образовательной проблематике.

Философия образования, как самостоятельное направление философской мысли возникает в XX в. на Западе. Философия образования, в рамках которой предлагается анализировать аксиологический аспект образования, постепенно входит в отечественный философский дискурс. Такие авторы как В.В. Ильин[11], Б.С. Гершунский[12], А.А. Грякалов, А.П.

---

[8] Дидро. Избр. атеист, произв. — М.: 1956. Гольбах П. А. Письма к Евгении. Здравы смысл. — М.: 1956 и др.

[9] Гегель. Феноменология духа. СПб. Наука. 1992; Гегель Г. В. Ф. Наука логики // Гегель Г. В. Ф. Соч. в 14 т., Т. VIII., М., 1937; Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? 1784 // Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6; Кант И. О педагогике. 1803 // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980; Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т.II. СПб.: Мифрил, 1993; Шеллинг Ф. В. Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Мір», 2009; и др.

[10] Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии, 1990, № 1; Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений - http://www.nietzsche.ru/works/main-works/bildung; Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Отечественные записки. 2002. № 2 (3);

[11] Ильин В. В. Философия социальных и гуманитарных наук. — М., 2006; Ильин В. В. Философия и история науки. — М.. — 2006; Лебедев С. А., Ильин В. В., Лазарев Ф. В., Лесков Л. В. Введение в историю и философию науки. — 2-е издание. — М.: Академический проект, 2007; Ильин В. В. Философская антропология. — 2-е издание. — М.: Книжный Дом Университет, 2008; Ильин В. В. Мир Globo: вариант России: монография. — М.: Книжный дом Университет (КДУ), 2009. — 256 с.; Ильин В. В. Россия в системе мировых цивилизаций: монография. — М.: Книжный дом Университет (КДУ), 2009; Ильин В. В. Теория познания: Эпистемология. — Изд.2, испр.. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 136 с.; Ильин В. В., Лебедев С. А. Философия. Курс лекций. — М.: Эксмо, 2011; Ильин В. В., Лебедев С. А. и др. Философия: учебник. — М.: Эксмо, 2011; Ильин В. В. и др. Первая десятилетка России новейшего времени: куда, как, к чему? (Размышления о происходящем). — Москва – Калуга: Издательство «Эйдос», 2012; Ильин В. В. и др. Россия: общество и личность на рубеже веков. — Москва – Калуга: Издательство «Эйдос», 2012; Ильин В. В. Теория познания. Симвология. Теория символических форм: монография. —

Валицкая[13], А.А. Корольков[14], А.С. Запесоцкий[15], В.В. Краевский[16], В.М. Розин[17], В.С. Степин[18], М.Г. Заборская,[19] В.М. Бид-Бам[20] прямо говорят о том, что образование, как и другие сферы человеческого бытия нуждается в глубоком философском осмыслении.

Отметим, что уже не первый год проводятся глубокие исследования по изучению отечественной философской мысли в ее преломлении к процессу образования. Среди фундаментальных исследований по проблемам истории русской философии можно выделить труды М.Н. Громова, И.И. Евлампиева, Б.В. Емельянова, А.И. Новикова и других авторов. Отражение философских воззрений на педагогику, в том числе и с точки зрения аксиологии, можно проследить в исследованиях по истории русской философии Б.В.

М.: Издательство МГУ, 2013; Ильин В. В. Теория познания. Социальная эпистемология. Социология знания: монография. — М.: Академический проект, 2014 и др.

[12]Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – Москва: ИнтерДиалект+, 1997. Он же. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998; Он же. Философия образования для XXI века. М. 2002.

[13] Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3; Валицкая, А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. 1997. - № 2; Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора: монография / А. П. Валицкая. СПб., 1998. - 127 с. Валицкая, А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. 2001. - № 7.

[14] Корольков А.А. Философия образования и духовные изломы России // Философия образования и традиции русской школы: Тез.докл. и сообщ. Всеросс. науч. конф. — В 3-х томах / Отв. ред. А.А.Корольков; Корольков А. Русская духовная философия. — Изд-во Русского Христ. гум. ин-та, 1998.

[15] Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий; РАН. Ин-т философии. – М.: Наука, 2002.

[16] Краевский, В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский // Педагогика. 2001. - № 3; Краевский, В.В. Чему учить? / В.В. Краевский // Вопросы образования. 2004. - № 3; Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. 2006. - № 8.

[17] Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. — М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007.

[18] Степин В.С., Гусейнов А.А., Меженцов В.И. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям // Квинтэссенция: Философский альманах 1991. —М., 1992; Степин, В.С. Культура / В.С. Степин // Вопросы философии. 1999. -№ 8.

[19] Заборская, М.Г. Философия образования: типологический подход: монография / М. Г. Заборская. СПб., 2003. - 380 с.

[20] Бим-Бад Б.М. Философия образования // Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.

Емельянова, Т.А. Гололобова, А.Ю. Мальцев, А.А. Кудишина, К.В. Диденко, А.А. и П.А. Гагаевых, Л.А. Степашко, Д.С. Лихачева и др.[21]

Вопросы развития отечественного образования разрабатывались различными отечественными специалистами. В данных работах нашли свое отражение различные этапы развития системы образования в России в ходе ее исторического развития[22], особенности образования[23], антропологические

[21] Емельянов Б.В. Русская философия и педагогика: исторические пути взаимодействия // Православие, современное образование и культура. - Барнаул, 1996; Гололобова Т.А., Емельянов Б.Е., Наумов Н.Д. Русская философия как педагогика (вторая половина XIX - начало XX вв.) - Екатеринбург, 1999; Кудишина А.А. Философия образования Л.Н. Толстого. - Коломна, 2005; Громов М.Н., Козлов Н.С. Русская философская мысль X - XVII веков. - М., 1990; Евлампиев И.И. История русской философии. - М., 2002; Емельянов Б.В., Новиков А.И. Русская философия серебряного века. - Екатеринбург, 1995; Стрельцов А.С. Философия и культура в русской мысли XIX - начала XX вв.: интегральный анализ - М., 2003; Замалеев А.Ф. Лекции по истории русской философии - СПб., 1999; История русской философии. Рук. авт. кол. М.А. Маслин. - М., 2001; Кувакин В.А. Мыслители России. - М., 2005; Диденко К.В. Философия образования в России: историко-философский анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2012; Гагаев А.А, Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII—XX вв.: культурно-исторический аспект. Пенза. 2008; Степашко Л.А. Философия и история образования. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999; Лихачев Д.С. Культура Руси времен Андрея Рублева и Епифания Премудрого (конец XIV начало XV века). М.: АН СССР, 1962. С. 9.

[22] Живов В.М. Разыскания в области истории и предыстории русской культуры. М., 2002; История педагогики. Часть 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в./ Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. — М.: ТЦ «Сфера», 1997; Емельянова М.В., Журлова И.В. История педагогики. Мозырь: Мозырский государственный педагогический университет, 2005.

[23] Высоцкий С.А. Средневековые надписи Софии Киевской: По материалам граффити XI–XII вв. – Киев, 1976; Штец А.А. Обучение грамоте в Древней Руси (X–XV вв.) // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 3; Захарченко М.В. Школа в педагогической культуре Древней Руси. Методический очерк в помощь педагогу-практику и педагогу-исследователю // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. 2008. № 3 910); Рыбина Е.А. Образование в средневековом Новгороде (по археологическим материалам) // Новгородская Русь: Историческое пространство и культурное наследие. Екатеринбург. 2000; Воевода Е.В. Распространение иностранных языков в Московском государстве в XIV-XVI веках / Е.В. Воевода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия "Педагогика". 2009. № 2; Вознесенская И.Л. Новгородская школа братьев Лихудов // Новгородский исторический сборник. СПб., 2005. Вып. 10 (20); Очерки истории университетского образования: монография / Т.А. Молокова [и др.]; под ред. Т.А. Молоковой; 2-е изд., испр. И доп.; М-во образования и науки Росс. Федерации, ФГБОУ ВПО «Моск. гос. строит. ун-т». – Москва: МГСУ, 2011; Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX-XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. № 3; Гришин А.В., Гришин В.А. Образовательная политика и педагогическая мысль России первой половины XVIII в. // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1; Зарипова З.Н. Реформы народного образования в 80-х годах XVIII века (историко-правовой аспект) // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Выпуск 1(2). Правовая система России на рубеже веков. - Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского университета, 2000; Овчинников А.В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и время. 2014. № 4(18) и др.

аспекты образования[24] и так далее. История и настоящего зарубежного образования так же нашло свое научное осмысление в целом ряде работ.[25]

Последняя четверть XX столетия ознаменовалась в научной и философской литературе осмыслением и концептуализацией понятия образовательное пространство. В отечественной науке, вслед за западными наработками, образовательное пространство анализируется на основе культурного пространства, которое, включает в себя и сферу образования. Представления об образовательном пространстве исходят из его бинарной природы, включающей в себя категории пространства и времени, по аналогии с культурным пространством. Осмысление концепта культурного/образовательного пространства нашло свое отражение в работах таких авторов как С.В. Иванова, И.И. Свирида, Т.Ф. Ляпкина, М.В. Тарасова, Г.Д. Забродина, Н.Л. Петрова, Е.А. Царева, В.Е. Егоров, В.М. Зубец, Т. В. Серопегина, В.В. Красных, А.Н. Быстрова, С.Т. Мелюхин, С.Н. Иконникова, А.Л. Доброхотов и ряда других.[26]

---

[24] Сырых Т.В. Обучение в эпоху Петра I как инструмент трансформации человека и общества: к вопросу о социозащитной деятельности учебных заведений // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 4(273)

[25] Жарова Д.В. Становление народного образования Великобритании в XIX в. как предпосылка развития педагогической психологии // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. № 2 - www.psyedu.ru; Неборский Е.В. Развитие системы высшего образования Германии // Проблемы современного образования 2014. № 5; Становление и развитие учреждений высшего образования в Западной Европе в XI - XVIII вв. // Щетинина М.П. Развитие высшего педагогического образования за рубежом и в России. Курс лекций - http://www.rsu.edu.ru; Шпаковская Л.Л. Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку //Журнал исследований социальной политики. 2010. Том 8, №4; Шпаковская Л.Л. Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку //Журнал исследований социальной политики. 2010. том 8, №4; Вахитов Д.Р. Образовательные системы СССР и Запада: сравнительный анализ преимуществ и недостатков // Вестник «ТИСБИ». 2014. № 4; Вахштайн В. Две модели образовательных систем: континентальная и атлантическая // Прогнозис. 2006. N 6 и др.

[26] Иванова, С.В. О толковании актуальных понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» [Текст] / коллективная монография «Понятийный аппарат педагогики и образования». Вып. 9 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет», 2016; Иванова, С.В. Взаимозависимость образовательного пространства и социальных условий [Текст]/ коллективная монография «Понятийный аппарат педагогики и образования». Вып. 8 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет», 2015; Иванова С.В. Социальные условия и формирование образовательного пространства в постиндустриальную эпоху [Текст]: Федеральный справочник. Образование в России. - Т.10. - М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2014; Иванова С.В. Об особых условиях формирования современного образовательного пространства [Текст] / С.В. Иванова // Отечественная и

Безусловно, отдельно следует сказать о научной работе С.В. Ивановой и уже много лет возглавляемого ей Института стратегии развития образования Российской академии образования. В работах С.В. Ивановой нашли различные аспекты специфики образовательного пространства. Кроме этого, С.В. Иванова внесла крупный научный вклад в разработку методологии инновационного образования, занимаясь концептуализацией модернизационных проектов федерального уровня, созданием и теоретическим осмыслением корпоративного и политического обучения. Ею рассмотрены различные методологические аспекты инновационного пути развития образования с учетом взаимовлияния пространственно-временных условий: интерпретация инноваций в эпоху массмедиа, влияние социальных и социально-экономических условий на образование в постиндустриальном

зарубежная педагогика. – 2015. - №3; Иванова С.В., Иванов О.Б. Влияние социально-экономических условий на формирование образовательного пространства в постиндустриальном обществе [Текст] / С.В. Иванова // Коммуникология. – 2015. – Том 3. №4; 52. Иванова С.В. Об особых условиях формирования современного образовательного пространства [Текст] / С.В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. - №3; Тарасова М.В. Культура как система: основные тенденции исследования // Вестник ОГУ. 2011. №7 (126); Забродина Г. Д., Петрова Н. Л. Пространственно-временной аспект изучения художественного образа культуры // Вопросы культурологии. М.: Панорама, 2013. № 4; Царева Е.А. Символ и современная культура: обновление теоретического дискурса // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Выпуск № 2 (14) / 2010 - http://www.scientific-notes.ru/pdf/014-13.pdf; Егоров В.Е. Философия русской культуры. М. РАГС. 2006; Зубец В.М. Два типа ценностных изменений // Философские науки. 2000. № 4; Серопегина Т. В. Зооморфизмы как единицы зооморфного кода англоязычной культуры // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1; Красных В.В. Роль и основные функции культурных ценностей в коммуникации Коммуникация в изменяющемся мире. Материалы конференции Российской Коммуникативной Ассоциации. Изд-во СФУ Красноярск. 2012; Кравченко А.И. Культурология- 3-е изд.- М.: Академический проект, 2001; Ляпкина Т.Ф. Методология изучения культурного пространства региона - http://www.riku.ru/confs/vrem_cul/LyapkT.htm; Свирида И.И. Пространство и культура: аспекты изучения // Славяноведение. 2003. № 4; Быстрова А.Н. Модель культурного пространства: граница и безграничность // Вестник ТГПУ. 2008. Выпуск 1 (75); Мелюхин С.Т. Пространство и время // Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983; Быстрова А.Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии // Философские науки. 2004. № 12; Иконникова С. Н. История культурологических теорий. СПб.: Питер, 2005; Иконникова С.Н. Культурное пространство как ценность и национальное достояние; Иконникова С.Н. История культурологических теорий. 2-е изд. – СПб., 2005; Иконникова С.Н. Философия культурного пространства города/ С.Н. Иконникова// Культурное пространство Петербурга: история и современность. – СПб., 2001. – Вып. 2; Доброхотов А.Л. Морфология культуры: введение в проблематику // Доброхотов А. Л. Избранное. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2008. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского») и др.

обществе, электронное настоящее и будущее образования, изменение дидактических концептов в эпоху постмодерна.[27]

Такие авторы как Л.В. Преснякова, И.М. Гуткина, Д.Н. Замятин О.Н. Астафьева, В.И. Лях, Ю.С. Соловых[28] обращали и обращают свое внимание на методологические проблемы изучения феномена культурного пространства, пытаясь определить его структуру и архитектонику. Работы данного направления представляются крайне важными, так как в них, в ярде случаев, образование выделяется в качестве одной из структурных составляющих культурного пространство, выявляется место и роль образовательного пространства в культурном пространстве.

Ряд исследователей анализирует соотношение культуры с образованием в целом, вне контекста культурного/образовательного пространства. В их исследованиях культура и образования рассматриваются, скорее, в качестве онтологических феноменов, выявляются их взаимосвязи, устанавливается их гносеологический и аксиологический статус. К работам данного направления можно отнести исследования А.М. Егорычева, В.Б.

---

[27] Иванова, С.В. Отечественная система образования в 1980-е, 1990-е, 2000-е годы: решения, обусловленные временем [Текст]: Федеральный справочник. Образование в России. - Т.9. - М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2013. – 464 с. - С.21-28; Иванова, С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст [Текст]: монография / С.В. Иванова. - М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издат. центр ИЭТ, 2012. – 160с.; Иванова, С.В. Социально-экономические смыслы образования в эпоху постмодерна [Текст] / С.В. Иванова // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2017. - №2. - С. 141-149; Иванова, С.В., Сериков, В.В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования [Текст] / С.В. Иванова // Педагогика. – 2017. - №2. – С.3-12; Иванова, С.В. Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа [Текст] / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2016.- №3 (43). – С.61-68; Иванова, С.В. Дидактический концепт в эпоху постмодерна [Текст] / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2015.- №3 (37). – С.6-13 и др.

[28] Преснякова Л.В. Понятие «культурное пространство» в работах современных российских исследователей // Вестник РГГУ. № 7 (108); Гуткина И.М. Культурное пространство: проблемы и перспективы изучения // Философия и современность. Саратов: Научная книга, 2003; Замятин Д.Н. Культура и пространство. Моделирование географических образов: Знак. Москва. 2006; Астафьева О.Н. Транснационализация культурного пространства: государство и проблемы координации коммуникативных стратегий. Текст выступления на Международной конференции «Человек, культура и общество в контексте глобализации» (25–27 ноября 2005 г., Москва) - http://www.ifapcom.ru/; Лях В.И. Образовательное пространство как культурологический концепт // Аналитика культурологии. Выпуск № 2 (32) / 2015; Соловых Ю.С. Изучение категории пространства в современном научном знании // Вестник ОГУ 2010. №11 (117) и др.

Власовой, Л.А. Кузменкиной, О.В. Архиповой, В.В. Краевского, Н.П. Кириллова, В.Н. Фадеевой и ряду других авторов.[29]

Одним из актуальных направлений современных исследований в области философии культуры в контексте образования становится анализ глобальных культурных/образовательных тенденций, характерных для эпохи глобализации. В последние годы вышел целый ряд работ[30], авторы которых, во многом на основе западных теорий культурной глобализации, пытаются

[29] Егорычев А.М. Современная российская система образования: контекст духовных традиций // Journal of Siberian Medical Sciences. 2009; Егорычев А.М. Антропоцентризм как выражение гуманитарной парадигмы в образовании // Вестник социальной работы. 2008. № 3; Егорычев А.М. Традиции и инновации в мировой системе образования: поиск оптимального варианта //Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2013. № 7; Егорычев А.М. Реформирование образования в контексте гуманистической ориентации мирового сообщества и России // Философия образования в XXI веке. 2002. № 12; Егорычев А.М., Таржуманян Н.В. Современное образование в формировании человека и общества // Вестник экономической интеграции. 2012. № 11-12; Егорычев А.М. Национальные духовные традиции в формировании российской системы образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2010. № 2; Власова В.Б. Образование как фундаментальная составляющая развития современной культуры // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7, Филос. 2011. № 2 (14); Кузменкина Л.А. Образование – это часть культуры - http://io.nios.ru/; Архипова О.В. Гуманитарное образование и универсалии культуры//Человек и образование № 1 (26) 2011;Краевский В.В.Образование в условиях формирования нового типа культуры : материалы круглого стола. – СПб.: СПбГУП, 2003; Кириллов Н.П., Фадеева В.Н. О Философских проблемах образования // Проблемы управления в социальных системах. Выпуск № 12. Том 8. 2015 и др.

[30] Храпаль Л.Р., Камалеева А.Р. Культурная глобализация и этнокультурная индентичность общества как факторы модернизации современного образования // Изв. Сарат. ун-та. 2012. Т. 2. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 2. С. 203.

[30] Чумаков А.Н. Culture in the Global World: Between Dialogue and Conflict // Globalistics and Globalization Studies. Volgograd: “Uchitel” Publishing House, 2012. Чумаков А.Н. Современный мир в культурно – цивилизационном измерении // Гуманитарные науки. 2012. № 3(7); Трансформация культуры в контексте глобальных процессов // В кн.: Казахстан в глобальном мире: вызовы и сохранение идентичности. - Алматы: Институт философии и политологии КН МОН РК, 2011.; Гуманитарный аспект глобализации: российское измерение // Геополитика и безопасность. Аналитический и научно-практич. журнал. № 4(16), 2011; Культура и вызовы глобализации: новые подходы // Век глобализации. № 2(8), 2011; Культурологический контекст глобализации // В кн.: Диалог культур в условиях глобализации/ Материалы Бакинского форума, посв. памяти Г.Алиева // Под общ. ред. Мамедова Н.М., Чумакова А.Н. - М.: «Канон+», 2012; Шахин К. Глобализация и тенденции развития культуры в Турецкой республике: социологический анализ Автореферат на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Санкт-Петербург. 2016; Гревцова А. А. Культурная глобализация: проблемы и парадигмы // Известия Российского педагогического университета им. А. Герцена. Вып. 70. 2008; Голышев А.И. Глобализация: культурологический подход //Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки .2014. № 6; Самохвалова В. И. Культура, цивилизация, глобализация // «Глобализация», «культура», «цивилизация»: Материалы пост. действ. междисцип. семинара клуба уч. «Глобальный мир»; Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб.: СПбГУП, 2011; Мошняга П.А. Особенности глобализации культуры в Японии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2009; Малиновский А. С. Культурная глобализация (глокализация). Локальное и транснациональное // Вестник Томского государственного педагогического университета. 20013. № 1 и др.

анализировать глобальные образовательные процессы, проследить динамику развития образования в глобальном мире, выявить ключевые факторы изменений, а также дать им философское или культурологическое объяснение.

Иной, социокультурный подход к образовательному пространству представлен в трудах О.А. Леонова, Т.И. Малашиной, И.И. Черкасовой, О.В. Петрушиной Е.В. Прямиковой, М.Г. Яновой, В.И. Ивановой[31] Данные работы отличает именно социокультурный подход к образовательному пространству, то есть оно изучается, скорее, как социальное, а не ценностно-духовное пространство. Авторы обращают внимание на региональные аспекты, анализируют отдельные прикладные элементы образовательного пространства, осмысляют его в контексте общественного развития в целом.

Проблема ценностей в культуре была, как известно, поставлена еще в рамках неокантианства (Г. Риккерт, В. Виндельбанд и др.).[32] В наши дни тема

---

[31] Леонова О.А. Региональное образовательное пространство: предисловие к новым смыслам. Волгоград: Перемена, 2006; Научно-образовательное пространство региона в условиях модернизации: традиции и инновации высшей школы: межвузовский сборник научных трудов. Волгоград: Волгоградское науч. изд-во, 2006; Образовательное пространство России: проблемы интеграции / С.К. Бондырева и др. Рос. акад. образования. М.: Вуз и школа, 2004; Малашина Т.И. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2006; Современное информационно- образовательное пространство: сборник научных трудов. Санкт-Петербург: СПб. ГИПТ, 2006; Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность: межвузовский сборник научных трудов. Саратов: Научная книга, 2005; Черкасова И.И. Региональное образовательное пространство (содержание, управление, подготовка педагогических кадров). Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2006; Петрушина О.В. Образовательное пространство интернатного учреждения и психологическая безопасность его воспитанников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Курск. 2011; Прямикова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук. Екатеринбург. 2012; Янова М.Г. Становление и развитие организационно - педагогической культуры будущего педагога в социокультурном образовательном пространстве. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Красноярск. 2014; Иванова В.И. Единое образовательное пространство как фактор инновационного развития экономики Европейского Союза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. М. 2012; Иванова С.В. Современное образовательное пространство в социокультурном и геополитическом аспектах // Ценности и смыслы. Выпуск № 2 (30) / 2014.

[32] Виндельбанд В. Избранное: Дух и история / В. Виндельбанд. - М.: Юрист, 1995; Виндельбанд В. История и естествознание // Прелюдии. Философские статьи и речи / В. Виндельбанд. - СПб.: Издание Д.Е. Жуковского, 1904; Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий / Г. Риккерт. - СПб.: Наука, 1997; Риккерт Г. Два пути теории познания // Новые идеи в философии.

аксиологии образования в контексте культуры поднимается в работах Г.П. Выжлецов[33], О.Ю. Корниенко, Н.Л. Смакотина[34], В.А. Мосолова[35], О.Н. Астафьевой[36] и ряда других авторов[37]. Центрами изучения проблематики стали такие вузы и научные центры как МГИМО[38], МГУ[39] и др. В центре

Сб. 7. - СПб.: [б.и.], 1913; Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. - М.: Республика, 1998.

[33] Выжлецов Г.П. Аксиология культуры в системе культурфилософского знания // Вестник Новгородского государственного университета. 2000. № 16.

[34] Корниенко О.Ю., Смакотина Н.Л. Система образования и ценностные ориентиры молодежи // «Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA–2016)»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 6-7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО. 2016.

[35] Мосолов В.А. Усиление мировоззренческой направленности учебно-воспитательного процесса в профтехучилищах: Методические рекомендации. — М.: Высшая школа, 1989; Мосолов В.А. Приоритеты воспитания: прошлое и настоящее (опыт историко-педагогического исследования русской духовности). Курс лекций. — СПб.: ЦИПК РР и СПТО, 1996 и др.

[36] Астафьева О.Н. Социокультурная модернизация: формирование новой культурной среды «Культурологический журнал / Journal of Cultural Research». 2013. №1 (11); Астафьева О.Н. Динамика социо-культурных процессов // Культура устойчивого развития: от идеи к реальности. – Баку: Элм, 2013; Астафьева О.Н., Формирование культурных ценностей общества в условиях развития информационных технологий / О.Н. Астафьева, Колин К.К., Суконкин В.А. // Культурное наследие в условиях информационного общества. Коллективная монография. – Челябинск: ЧГАКИ, 2011; Астафьева О.Н. Культурно-цивилизационные грани глобализации // Глобализация: Учебник / Под общ. ред. В.А. Михайлова, В.С. Буянова. Раздел II. Гл.3. М.: Изд-во РАГС, 2008 и др.

[37] Балюта П.А. Пространство культуры и культурное пространство: определение, специфика и взаимодействие // Омский научный вестник. № 3 (129) 2014; Багдасарьян Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе, или Ценность знания в обществе незнания // Педагогика. 2008. №5; Лебедева М.М. Усиление ценностного компонента в мире - http://old.mgimo.ru/news/experts/document233905.phtml; Бережнова Е.В. Образование как ценность // XIX Шишкинские чтения. 2013; Асмолов А. Ценность образования // Прямые Инвестиции. №2 (130) 2013; Кушнаренко Я.В. К вопросу о формировании аксиологической стратегии образования // Известия Томского политехнического университета. 2011. Т. 318. № 6; Вартапетова А. А. Понятие «общечеловеческие ценности» в деятельности учреждений культуры дополнительного образования детей //Вестник МГУКИ. 2012. № 1 (45); Веселова В.С. Ценности современного общества и образования // Ценности и смыслы. Выпуск № 2 (5) / 2010 и др.

[39] Брызгалина Е.В., Смирнова А.А. Российское образование: от локальных практик к глобальным трендам (заметки о Форуме «Образование России» / EDU Russia) // Проблемы современного образования. 2017. № 3; Брызгалина Е.В., Курбанов А.Р., Грехнев В.С., Сохраняева Т.В., Тихонов А.Н., Прохода В.А. Национальные доктрины развития образования: опыт компаративного анализа // Поиск. Альтернативы. Выбор. Общественно-политический альманах. 2016. № 1; Брызгалина Е.В., Киселёв В.Н. О некоторых характеристиках и противоречиях в развитии современного образования // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2015. том 9, № Вып. 1; Брызгалина Е.В., Миронов В.В. Управление образованием как ответ на вызовы системе образования современной России: социально-философские основания // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. 2015. том 9, № 2; Брызгалина Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования // Вестник Волгоградского государственного университета. 2013. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения, № 1 (23); Брызгалина Е.В., Курбанов А.Р., Сунгатулина Е.К. Институциализация философии образования в пространстве философской мысли XX века // Вестник Московского университета. Серия 7:

внимания данных исследований находится культурфилософский смысл образования, его ценностное восприятие, аксиология образовательного процесса и так далее. Безусловно, отдельного внимания заслуживает научная школа, сложившаяся в МГИМО и ставшая, во многом, одной из ведущих в стране. Большой вклад в разные годы внесли специалисты этого учебного заведения в изучение вопросов, посвященных культурологическим и философским аспектам образования.

М.В. Силантьева[40] уже не первый год разрабатывает культурфилософскую проблематику образования. В центре ее внимания

Философия, издательство Изд-во Моск. ун-та (М.), 2012. № 1; Брызгалина Е.В. Наука и образование: современные тренды в глобальном мире // Философия образования, 2012. № 6; Грехнев В.С. Образование в современных процессах социализации человека // Наука – Творчество – Образование. Сборник научных трудов международной теоретико-практической конференции. Ульяновск., УГТУ., 2009; Грехнев В.С. О философии образования. // Вестник Российского философского общества № 2, 2009; Грехнев В.С. Ценностные основания процессов образования и образованности людей в современном обществе // Философия и общество, 2010, № 3; Понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство» как часть категориального аппарата философии образования // Материалы докладов XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев. [Электронный ресурс] — М.: МАКС Пресс, 2009; Курбанов А.Р. К вопросу об особенностях категориального аппарата философии образования // Наука. Философия. Общество. Материалы V Российского философского конгресса. Том 3. Новосибирск: Параллель, 2009; Сохраняева Т.В. Образование как фактор социокультурной динамики. Опыт прочтения Питирима Сорокина // Вестник Моск. ун-та. Серия 7. Философия. 1998. № 6; Сохраняева Т.В. Образование в контексте концепции развития человеческого потенциала в России // Учёные записки Санкт-Петербургского института управления и экономики. 2001. № 4; Сохраняева Т.В. Гуманистические ориентиры развития системы образования //Вестник Моск. Ун-та. Серия 7. Философия. 2002. №5; Сохраняева Т.В. «Массовый человек» как субъект образования // Высшее образование в России. 2002. №4; Сохраняева Т.В. Ценности образования на фоне меняющегося образа человека// Социально-гуманитарные знания. 2002. № 6; Сохраняева Т.В. Образование, социальные риски и человеческое развитие //Вестник МГТУ. Труды Мурманского государственного технического университета. 2002. Т.5. №3; Сохраняева Т.В. Образование как элемент стратегии развития информационного общества. // Вестник МГТУ. Труды Мурманского государственного технического университета. 2004. Т.7. № 2; Сохраняева Т.В. К вопросу о культурной миссии современного университета. // Вестник МГТУ. Труды Мурманского государственного технического университета. 2006. Т.9. № 1; Сохраняева Т.В. О роли философии в университетском образовании // Образование XXI века: стратегии и вызовы. Материалы «круглого стола» // Учёные труды факультета государственного управления МГУ. 2006. № 5 и др.

[40] Силантьева М.В. Национально-культурный миф в условиях современного трансцензуса: философский анализ // Гуманитарный вектор. 2016. Т. 11, № 2.; Силантьева М.В. Компаративный анализ ревитализации национально-культурного мифа в религиозном измерении: Россия vs Западная Европа // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. - 2016. - Т. 16.; Силантьева М.В. Национальная идея как внеидеологический проект // Интегративная перспектива в гуманитарных науках. 2017. -№ 1.; Силантьева М.В. Религия и культура в системе образования современной России // Этнорелигиозные угрозы в Поволжском регионе: причины возникновения и возможные последствия: сборник статей Всесоюзной научно-практической конференции / [редкол.: В. А. Юрченков (пред.) и др.]. –

находится широкий круг вопросов, главными из которых являются вопросы трансляции и воспроизводства национальных культурных ценностей. С.В. Глаголев[41] занимается анализом различных аспектов философии культуры, в том числе, и проблемами, связанными с пониманием и осмыслением ее аксиологических оснований. Кроме этого, значительное внимание данный ученый уделяет проблемам реформирования российского образования, ее развития в условиях духовного кризиса и глобализации.

Нельзя не сказать о значительном вкладе и такого специалиста, как Т.В. Панфилова[42] Т.В. Понфилова сосредотачивает свое исследовательское внимание на проблемах трансформации отечественной системы образования, роли системы образования в модернизационных процессах и так далее. В.И. Коннов[43] активно занимается разработкой научной проблематики, проблем

Саранск, 2014.; Силантьева М.В. Трансляция философских знаний в учении Платона //Обновление морали и перспективы этики. М., Изд-во Моск. Ун-та, 1990; Силантьева М.В. Новейшая реформа образования: научный и религиозный компоненты // Свеча –2005. Истоки: Религия и личность в прошлом и настоящем. Т.12. Владимир-Москва, 2005; Силантьева М.В. Проблемы культуры в системе подготовки специалистов-международников/ Шестопал А.В., Силантьева М.В. // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм. материалы научной конференции (Москва, 15-16 ноября 2013 г.). В 2 ч. Часть I. М.: Изд. "МГИМО-Университет", 2014. - 306 с. - С.36-41

[41] Глаголев В.С. Овладение историей культуры — предпосылка полноценных философских знаний // Вестник Российского философского общества. 1999, № 3; Глаголев В.С. Аксиология культуры contra схематизма социальных прогнозов III Российский философский конгресс и Рационализм и культура на пороге III тысячелетия. — Ростов-на-Дону, Т.3; Глаголев В.С. Аспекты культуры в их современном взаимодействии / Ученые записки гуманитарного факультета Пермского государственного технического университета. Вып. 12. Пермь, 2005; Глаголев В.С. Реформа российского образования в свете духовного наследия Д. С. Лихачева // Диалог культур и цивилизаций в глобальном мире. VII Международные Лихачевские научные чтения. 24–25 мая 2007 года. СПб., 2007 и др.

[42] Панфилова Т.В. Higher Education Reform in Russia. Democratization or Bureaucratization? // Russian Education & Socaety, Vol. 53 No. 7; Панфилова Т.В., Ашин Г.К. Перспективы высшего образования в России (Реформирование или ликвидация?) / Т.Панфилова, Г. Ашин // Общественные науки и современность. 2006. №6; Панфилова Т.В. Система образования в России как область столкновения классовых интересов / Т. Панфилова // Конфликтология. 2010. № 2; Панфилова Т.В. Какая образовательная стратегия не нужна России? / Т. Панфилова // Философия и общество. 2011. №1; Панфилова Т.В. Вуз: образовательная среда или сфера образовательных услуг? / Т. Панфилова // Образовательная среда как фактор качественной профессиональной подготовки. Материалы Всероссийской научно-методической конференции 1 февр. 2011 г. — Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2011; Панфилова Т.В. Роль образования в процессах модернизации / Т. Панфилова // Традиција, модернизација, идентитети. Tradition, Modernization, Identities. — Nis: Univerzitet u Nisu, 2012.

[43] Коннов В.И. Зарубежные фонды поддержки науки в России: тенденции развития и проблемы // Социальные и культурные процессы в начале XXI века. Сборник научных трудов. Выпуск 2. М.: МГИМО-Университет, 2005; Коннов В.И. Российский фонд фундаментальных исследований как

соотношения науки и культуры, влияния культурного контекста на научную среду.

Такие специалисты МГИМО как А.Н. Самарин, В.В. Печатнов, С.Н. Лютова, Д.Н. Белова, В.И. Уколова, МГУ как Е.В. Жбанкова, М.М. Лоевская и другие (например, В.И Пржиленский, Б.Н. Тарасов)[44] также внесли свой серьезный вклад в изучение образовательной проблематики в ее различных аспектах. Значительный интерес вызывают и работы М.М. Лебедевой[45], которая подходит к образовательной проблематике с точки зрения ее политических аспектов. М.М. Лебедева рассматривает влияние Болонского

институт научного самоуправления // Глобализация и социальные изменения в современной России: материалы Всероссийского социологического конгресса. М.: МГУ, 2006; Коннов В.И. Принципы научного самоуправления в современной социологии науки // Философские науки – 2007 - № 4; Коннов В.И. Национальные фонды поддержки науки как форма научного самоуправления // Власть – 2007 - №4; Коннов В.И. Влияние культурного контекста на развитие науки в России: социально-психологический взгляд // Вестник МГИМО-Университета – 2012 – №6; Коннов В.И. Развитие системы высшего образования в России и за рубежом: теоретические ориентиры // Право и управление. XXI век – 2013 – №1; Коннов В.И. Экономические и культурные факторы в научной политике // Межкультурная коммуникация: современная теория и практика / под. ред. А.В. Шестопала, М.В. Силантьевой, А.В. Мальгина. М.: Аспект-Пресс, 2013; Коннов В.И. Этос науки и национальные научно-исследовательские культуры // Вестник РГНФ – 2013 – №3. и др.

[44] Самарин А.Н. Образование в современной России: общество перед лицом важного выбора. // Журнал «Конфликтология», М. - СПб, 2006. № 2; Самарин А.Н. Элиты и образование в современной России. //Философия образования XXI века, 2002. № 4; 7. Печатнов В.В. Традиционные ценности и их противники / В.В.Печатнов // Россия XXI. — 2017. — № 1; Печатнов В.В. Традиционные ценности и проблемы межкультурного диалога / В.В. Печатнов // 25 лет внешней политике России: сб. материалов X Конвента РАМИ (Москва, 8-9 декабря 2016 г.). В 5 т. Т. 5: Социально-гуманитарные аспекты международных отношений. В 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. А.В. Мальгина; [науч. ред.: А.В. Шестопал и др.]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, Рос. ассоциация междунар. исследований (РАМИ). - М.: МГИМО-Университет, 2017; 9. Лютова С.Н. О любви к культуре страны изучаемого языка / С.Н.Лютова // Multi-lingua-didactica 1. Nowy wymiar dydaktyki języków obcych w edukacji szkolnej i akademickiej. Новый взгляд на дидактику иностранных языков в школьном и академическом обучении. — Т. 1. — Łódź (Poland): Wydawnictwo PRIMUM VERBUM, wydział Filologiczny Uniwersytet Łódzki, 2017; Белова Д.Н. К вопросу о коммуникации и нравственной культуре / Д.Н. Белова // Вестник МГИМО-Университета. - 2012. - № 4;Уколова В.И. Историческое сознание: взгляд через эпохи/В.И.Уколова//Люди и тексты. Исторический альманах. 2015. Идея истории. К 100-летию со дня рождения М.А. Барга.М., ИВИ РАН, 2016; Тарасов Б.Н. Чаадаев. — 2-е изд., доп. — М.: Молодая гвардия, 1990; Тарасов Б.Н. Феномены западной культуры Нового времени в контексте антропологических традиций Возрождения и христианской мысли. М.: Литературный институт им. М. Горького, 2011.и др.

[45] Лебедева М.М. Введение / М.М. Лебедева // Болонский процесс: проблемы и перспективы. – М.: Оргсервис, 2006; Лебедева М.М., Фор Ж. Высшее образование как потенциал «мягкой силы» России // Вестник МГИМО, 2009; Лебедева М.М. Образование в области международных отношений в России // Вестник Санкт-Петербургского университета 2016. Сер. 6 Вып. 4.

процесса на развитие российской системы образования, анализирует образование как «мягкую силу» в современном мире и так далее.

Аксиология современного российского образования, как правило, осмысляется авторами сквозь призму продолжающихся с начала 1990-х гг. реформы системы образования. Ее не всегда однозначные результаты, промежуточные итоги, а также способы и методы реализации отдельных мер вызывают широкие научные дискуссии, рождают новые предложения, содержат критические замечания. К работам, затрагивающих проблему ценностей в образовании можно отнести труды М.В. Жирина, А.М. Кондакова, О.Н., Болдова, В.А. Мау, Т.Л. Клячко, В.В. Миронова, М.В. Богуславского, А.С. Запесоцкого, М.Г. Лазара, А. Е. Волкова, Я. И. Кузьминова, И. М. Реморенко, Б. Л. Рудника, И. Д. Фрумина, Л. И. Якобсона и других авторов[46].

Среди зарубежных авторов, в сфере которых находятся современные образовательные процессы в их философском преломлении, можно выделить А. Аппадураи, М. Уотерса, Д. Хелла, Д. Гольдблатта, Э. Макгрю, Дж. Перратона, Х. Харутуняна, Д. Робертса, Р. Робертсона, У. Бека, С. Хантингтона, П. Бергера, Б. Барбера, Э. Смита, М. Алямдори, П. Джарвиса, Н. Мухаджера, М. Пойзона, Р Вэйд, А. Офоро, В. Стюарта, Г. Кумар Менона,

[46] Жирина М.В. Особенности реформирования системы российского высшего образования на современном этапе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических. М. 2015; Кондаков А.М. Обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации. Материалы к заседанию Президиума РАО 16 ноября 2016 г - http://mobiledu.ru/; Болдов О.Н., Иванов В.Н., Суворов А.В., Широкова Т.К. Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы // Проблемы прогнозирования. 2002. № 4; Т.Л. Клячко, В.А. Мау Тенденции развития высшего профессионального образования в Российской Федерации // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009; Миронов В.В. Размышления о реформе российского образования: Доклад на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвящённой 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ имени М.В. Ломоносова. — М.: Издатель Воробьёв А.В., 2011; Богуславский М.В., Лельчицкий И.Д. Современные стратегии развития российского образования в условиях информационного общества // «Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA–2016)»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 6-7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО. 2016; Запесоцкий А.С. Философия образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. 2013. № 1; Лазар М.Г. Воздействие реформы высшего образования России на будущие кадры науки // Социология науки и технологий. 2015. Том 6. № 1 и др.

Вэй Ю, Дж. Барталамью, З. Баумана, С. Чинамаи, П. Скотта, М. Де Мартино и других. [47] При всей разнице подход указанных выше авторов, всех их на современном этапе объединяет тема развития образования в условиях глобализации. Если часть из них позитивно относится к процессу унификации образовательного пространства по западным образцам, то другая часть крайне отрицательно: глобальное образование представляется им орудием уничтожения национальных культур с их уникальной духовной идентичностью.

---

[47] Appadurai A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy // Glob 3l Culture. Ed. by M. Featherstone.London. 1990; Waters M. Globalizacao. Oeiras, 1999; Хелл Д., Гольдблатт Д., Макгрю Э., Перратон Дж. Глобальные трансформации: политика, экономика, культура. М., 2004; Harootunian H. History's Disquiet: Modernity, Cultural Practice and the Question of Everyday Life, Columbia University Press, 2000; Робертс Д. Крах модернизации: глобализация и культура // Художественный журнал. 2004. № 4; Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. SAGE. 1992.Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма - ответы на глобализацию. М: Прогресс-Традиция, 2001; Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире// Под ред. П. Бергера, С. Хантингтона: Пер. с англ. В.В.Сапова. М.: Аспект пресс, 2004; Бергер П. Культурная динамика глобализации // Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире. Под ред. П.Бергера, С. Хантингтона: Пер. с англ. В.В. Сапова. М.: Аспект пресс, 2004; Huntington S. The Clash of Civilizations and Remarking of World Order. - N.Y., 1996; Barber B. Jihad vs. MacWorld: How Globalism and Tribalism are Reshaping the World. New York. 1995; Smith A. D. Towards a Global Culture? // Theory Culture Society. 1990. № 7; Smith A. Is There A Global Culture? // Intermedia. 1992. Vol. 20; Алямдори М. Глобализация как момент новой цивилизации // Культура в век глобализации: вызовы и возможности / сост. М. Тоухид Фам. 1-е изд. Тегеран: Луч, 2003; Jarvis P. Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives. Routledge. 2007; Mouhadjer N. The impact of globalization on education. University of Tlemcen.2015; Poisson M. Education and globalization // IIEP Newsletter. 1998. Vol. XVI, No. 2; Wade R.H. US hegemony and the World Bank: the fight over people and ideas // Review of International Political Economy, 2002. № 9 (2); Oforo Makule A. Globalization and education. Institute for Educational Research. University of Oslo. 2008; Stewart V. World-Class Education - http://www.ascd.org/publications/; Govind Kumar Menon M. Globalisation and Education – An Overview // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006; Wei Yu Globalization and Cultural Identity // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006; Berthélemy J.-C. Globalization and Challenges for Education in Least Developed Countries // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006; Chinnammai S. Effects of globalisation on education and culture // ICDE International Conference. November 19-23, 2005, New Delhi - http://guidedresearchwriting.pbworks.com/; Scott P. Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century // Journal of Studies in International Education 2000. № 4 (1); Де Мартино М. Глобализация, европеизация и интернационализация в системе высшего образования: пример Италии // Человек. Сообщество. Управление. 2014. №3; Rothblatt, S., 1976, Tradition and Change in English Liberal Education, Faber and Faber, London; Wittrock, B., 1993, The Modern University: The Three Transformations, in S. Rothblatt, and B. Wittrock (eds.), 1993, The European and American University since 1800, Cambridge University Press, Cambridge; Geuna A. European Universities: An Interpretive History. MERIT. University of Limburg. 1995; Perkin H. History of universities. James J.F. Forest and Philip G. Altbach (eds.), International Handbook of Higher Education. 2007и др.

Таким образом, можно констатировать: несмотря на то, что философия образования на сегодняшний день уже утвердилась как самостоятельное направление в рамках философских исследований, аксиология образования находится в процессе дисциплинароного становления. Во многом это – реакция на те глубокие социокультурные трансформации, которые переживает сегодня человечество под влиянием глобализации и реструктуризации сложившихся ранее систем и подсистем культуры. Россия здесь – не исключение. Традиционная система образования в нашей стране также подвергается серьезным изменениям, приспосабливаясь к новым условиям. На место старых ценностей приходят новые, место национальных духовных ценностей оказалось под вопросом; сюда активно вторгаются новые «ценностные форматы», соответствующие так называемым глобальным общечеловеческим ценностям. Происходящее несомненно нуждается в серьезном философском осмыслении. И хотя в мировой и отечественной науке имеет место интенсивная рефлексия над отдельными аспектами аксиологии образования, необходимость системной проработки данной темы, применительно к решению насущных задач развития образовательного пространства давно назрела. Особенно острой данная проблема стоит для решения теоретических и практических задач российского образования, где столкновение «линии модернизации» и «линии консерваторов» имеет весомые проекции на все социокультурное пространство, концентрируя себе общественные и профессиональные дискуссии о дальнейшей судьбе российской культуры.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что формирующееся общество знаний заинтересовано в серьезных структурных изменениях системы образования, вектор которых должен строиться с учетом интересов государства, общества и личности. Приведение в соответствие принципов образовательной политики с требованиями времени требует разработки аксиологических основ развития образования как сферы развития культуры и цивилизации. В диалектике культурных и

цивилизационных стратегий развития образования формируется аксиоматика образования как сфера научных междисциплинарных исследований.

Объект исследования - образование как составная часть мировой культуры в условиях глобального развития.

Предмет исследования - аксиологическая составляющая современного образования.

Цель исследования - выявить основные парадигмальные аксиологические характеристики современного образования в Европе и России, установить степень возможности их корреляции с учетом цивилизационно-культурных особенностей, а также разработать ценностно-ориентированную модель развития российского образования в условиях глобализации.

Для достижения цели исследования будут поставлены и решены следующие **задачи:**

- установить компонентное место образования в системе мировой культуры;
- определить аксиологическое содержание образования как культурного феномена, а также структуру ретрансляции ценностей в ходе образовательно процесса;
- проанализировать образование как инструмент постижения культуры, установить взаимосвязь между культурой и образованием с точки зрения гносеологических потенций последнего;
- рассмотреть культурологические аспекты глобализации;
- исследовать степень влияние глобализации на ценностные основы национальных культур;
- определить место и роль образования в условиях глобализации и трансформации духовно-культурных ценностей;
- проанализировать особенности формирования российской и европейской систем образования с точки зрения их ценностной ориентации;

- проанализировать взгляды зарубежных и отечественных представителей философии культуры и философии образования на место и роль образования в духовной жизни общества;

- рассмотреть последствия вступления России в Болонский процесс с точки зрения сохранения отечественных духовно-культурных ценностей, а также сохранения российской системы образования как ценности;

- выработать предложения по формированию ценностно-ориентированной модели российского образования с учетом современных тенденций в мировом образовании и дальнейшего участия России в процессе мирового глобального развития.

Методологической базой исследования выступает комплексный подход, базирующийся на принципах диалектики и системности. Методологическая основа исследования основывается на диалектике общего, особенного и единичного, основополагающих идеях философии и социологии образования, педагогики, культурологии, антропологии. Исследование аксиологической динамики современного образования проводится в контексте общего культурфилософского дискурса, что позволяет обобщать и систематизировать гетерогенные философские представления о ценностях в контексте образования на основе философской компаративистики.

Учитывая характер исследования, в работе использованы методы различных наук, таких как философия, культурология, история, социология, что позволило подойти к предмету исследования с позиции комплексности и сложности.

Диссертация построена на общенаучных и философских методах исследования. Среди общенаучных методов следует выделить такие как анализ и синтез, сравнение, дедуктивный, индуктивный методы, идеализация, научная аналогия, обобщение, описание, объяснение.

К философским методам исследования, использованным в работе, относятся диалектический, формально-логический, критический методы, метод моделирования и метод системно-философского анализа.

Диалектический метод позволил выявить взаимосвязь между процессом трансформации современного культурного пространства и образовательным пространством, определить степень влияния указанного процесса на образование и выявить новые формирующиеся парадигмальные параметры образования. Формально-логический метод, на основе индукции аксиологических оснований современного образования, позволил выявить его ключевые ценности, а также динамику их трансформации в условиях глобального развития. Критический метод дал возможность оценить положительные и отрицательные стороны процесса глобализации образования. При помощи методов моделирования и системно-философского анализа была выстроена аксиологическая модель российского образования.

Теоретической базой исследования стали работы отечественных и зарубежных философов, затрагивающих образовательную проблематику.

В части понимания методологических и философских оснований современного образования большое значение для исследования имели теоретические разработки В.С. Библера, Б.С. Гершунского, В.А. Дмитриенко, Э. В. Ильенкова, А. Т. Москаленко, Н. В. Наливайко и других. Работы Т. Куна, П. Фейерабенд, М.К. Мамардашвили, В.А. Дмитриенко, JI.M. Косарева, В.В. Ильина, Д.И. и других оказались полезны для осмысления соотношения ценностей современности с ценностями, заложенными в традиционной системе образования, понимания механизмов влияния ценностей на культуру и образование в целом. Историко-педагогические исследования Б.М. Бим-Бада, Н.Д. Никандрова, С.В. Куликовой, Н.С. Розанова, Н. Даденкова, А.И. Пискунова позволили объективно подойти к изучению ценностного компонента в системе европейского и российского образования прошлого. Работы А.Н. Джуринского, Г.М. Каджаспировой,

Т.Н. Матулис, Н.И. Никитина, Л.А. Степашко стали основой для формирования целостной авторской картины развития идеи ценности образования. Проблемы ценности и ценностного подхода нашли свое отражение в работах Г. Риккерта, А. Маслоу, Г. Олпорт, М. С. Кагана В. Н. Сагатовского, Г. И. Чижакова, Н. А. Асташовой, Л. В. Блинова, Л. В. Вершининой, А.А. Ручки, В. А. Сластёнина и др. В части осмысления процессов глобализации культуры были использованы теоретические разработки таких авторов концепций глобальной культуры и культурной глобализации, как Р. Робертсон, П. Бергер, Э. Д. Смит, А. Аппадурай.

Эмпирическую базу исследования составили:

1. Труды отечественных педагогов, философов и общественных и государственных деятелей различных эпох, посвященные различным вопросам образования, в первую очередь, его аксиологическому аспекту.[48]

[48] Поучение Владимира Мономаха. Подготовка текста О. В. Творогова, перевод и комментарии Д.С. Лихачева. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН - http://lib.pushkinskijdom.ru/; Послание Климента Смолятича. Подготовка текста, перевод и комментарии Н.В. Понырко. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН - http://lib.pushkinskijdom.ru/; Бецкой И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества // Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества. Т. 1. СПб., 1789; Таищев В.Н. Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах - http://philhist.spbu.ru/index.php/biblioteka/istochniki/67-razgovor-dvu-priyatelej-o-polze-nauki-i-uchilishchakh; Ломоносов М.В. Слово о пользе химии // Ломоносов М. В. О воспитании и образовании. Сост. Т.С. Буторина. М.: Педагогика. 1991; Ломоносов М.В. Всенижайшее мнение о исправлении Санкт-Петербургской императорской Академии наук // Ломоносов М. В. О воспитании и образовании. Сост. Т.С. Буторина. М.: Педагогика. 1991; Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Киреевский И.В. Критика и эстетика. О М., 1979; Хомяков А.С. О старом и новом. Статьи и очерки. М. 1988; Кошелев А. И. Записки (1812–1883). М., 2002; Катков М.Н. Общественная апатия и самоуничижение // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009; Катков М.Н. Возобновившаяся агитация против учебной реформы // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009; Герцен А.И. Произведения 1852-1857 годов. М. 1957. Т. 12; Белинский В.Г. О детских книгах // Собрание сочинений. В 9-ти томах. Т. 3. Статьи, рецензии и заметки. Февраль 1840 -- февраль 1841. Подготовка текста В. Э. Боград. М., "Художественная литература", 1976; Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. Июльская книга, № 9. 1856; Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. Июльская книга, № 9. 1856; Ушинский К. Д. Лекции в Ярославском лицее // Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 — 1952. — Загл. обл.: Сочинения. Т. 1: Ранние работы и статьи, 1846—1856 гг. — 1948; Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Собрание сочинений. В

2. Нормативно-правовые акты России и зарубежных стран.[49]
3. Концепции, Стратегии, планы развития российского образования.[50]

Данная эмпирическая база позволяет более масштабно и объемно подойти к вопросу рассмотрения аксиологических оснований российского образования, проанализировать заложенные в него ценности.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в следующем:

двух томах. Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. Издательство Академии педагогических наук. М.-Л. 1948; Ушинский К.Д. Соч. Н.И. Пирогова // Собрание сочинений. В двух томах. Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. Издательство Академии педагогических наук. М.-Л. 1948; Ельницкий К.В. Воспитание и обучение в семье и школе (индивидуальность детей) // Отечественная социальная педагогика / Коллектив авторов — ООО "Квант Медиа", 2013; Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу "Вопросов жизни" г. Пирогова // Н. А. Добролюбов. Собрание сочинений в трех томах. Том первый. Статьи, рецензии и заметки (1853-1858). Составление и вступительная статья Ю. Г. Буртина. Примечания Е. Ю. Буртиной. М., "Художественная литература", 1986; Сорока-Росинский В.Н. Путь русской национальной школы // Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. Сост. А.Т. Губко. М.: Педагогика. 1991 и др.

[49] Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. 24 декабря 1958 года. Интернет архив законодательства СССР http://www.libussr.ru/; Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 20.06.1972 N 463 «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы». Правовая Россия - http://lawru.info/dok/1972/06/20/n1188820.htm; Указ Президента РСФСР от 11.07.1991 г. № 1 О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР - http://kremlin.ru/acts/bank/18; Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М.: Высшая школа. 1989; Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 12.04.1984 N 313 (ред. от 17.08.1989) «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы». КонсультантПлюс; Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации"; Резолюции ЕС от 19 декабря 2002 г. № 2003/С 13/02 «Об укреплении сотрудничества в области среднего профессионального образования и подготовки в Европе» - http://www.lexed.ru/search/detail.php?ELEMENT_ID=4634; Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29-30 ноября 2002 года в Копенгагене (Копенгагенская декларация) - http://official-europass.narod.ru/docs/1.2.1/3.htm и др.

[50] План к установлению народных училищ, в Российской империи. -Санкт-Петербург: При Св. правит. синоде, 1785; Предварительные правила народного просвещения (в сокращении). Глава I. О заведении училищ - http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st005.shtml; Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект. Российский институт стратегических исследований, М. 2016; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393 - http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html; Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 2765-р - https://edumsko.ru/uploads/region/consultation/consulting_docs/pro-2016.pdf; Будущее образования: глобальная повестка. Агентство стратегических инициатив при Президенте РФ. CC BY RF Group. 2013 и др.

- Впервые в отечественной философии культуры предпринимается комплексный анализ российской системы образования, находящейся в стадии структурных трансформаций в условиях глобального мирового развития, сквозь призму его аксиологических установок, внешних интенций у сущностного ценностного содержания.

- В работе сформулирована авторская концепция феномена «образовательное пространство», исходящая из того, что образовательное пространство является составной частью культурного пространства, базирующейся на аксиологических основаниях той или иной культурной традиции. Устанавливается аксио-онто-функциональная зависимость между культурным и образовательным пространствами.

- Выявлены ключевые составные элементы современного образовательного пространств, что дает возможность не только теоретически подходить к проблеме его дальнейшего осмысления и анализа, но и предпринимать практические меры по управлению им, выстраиванию оптимальных образовательных моделей и систем с учетом требований времени и духовно-нравственных потребностей обучающихся.

- Выдвинут тезис о гуманистическом редукционизме системы образования в условиях глобализации. На основе анализа постмодернистских образовательных концептов делается вывод о том, что одной из отрицательных сторон глобализации в контексте образования является отказ от фундаментальной гуманитарно-гуманистической составляющей образования в пользу утилитарно-прагматической функции, подразумевающей отказ от универсальной модели человека.

- Предложена авторская аксиологическая модель дальнейшего развития системы российского образования, включающая в себя учет как передового зарубежного опыта, так и сохранение отечественных духовных традиций. Формулируется **ценностная аксиома** российского образования на основе бинарной логики ценностное/долженствование: российское образование должно сохранять, транслировать и преумножать все

позитивные ценности современной цивилизации, учитывая необходимость их корреляции с отечественным духовно-нравственным началом.

- Сделан вывод о необходимости реформирования актуальной нормативно-правовой базы российского образования, в первую очередь, в части структуры и содержания федеральных государственных образовательных стандартов. Предлагается возврат к действовавшей до 2007 г. двухчастной структуре образовательного стандарта, включающего в себя федеральный и региональный компонент.

Положения, выносимые на защиту:

- Культура как феномен, структура и система находит свое социальное воплощение в культурном пространстве, гетерогенном по своей сути. Мировое культурное пространство есть совокупность множества субпространств, которые заключены в рамки национальных культур. Каждое из них определяется через ценности, принятые в том или ином обществе. Культурное пространство – это пространство ценностей, воплощающихся в духовной (идеологи, нормы морали и так далее) и материальной (объекты искусства) сферах.

- Неотъемлемой частью культурного пространства является образовательное пространство. Мировое образовательное пространство представляет собой совокупность образовательных систем. Объединяя в себе два основных компонента (пространство и образование), образовательное пространство, с одной стороны характеризуется протяженностью (во времени и пространстве), с другой – функциональной заданностью, связанной с передачей знаний. Содержание образования, а также способы передачи знаний напрямую зависят от уровня культурного развития общества.

- Современное образовательное пространство характеризуется рядом ключевых характеристик, которые являются определяющими для него с онтологической, гносеологической, праксиологической и аксиологической точек зрения. Среди них следует выделить следующие: изменение во

времени; безграничность; унифицированность; адогматичность; информационность; мобильность (флексибильность); технологичность.

- Редуцирование национального ценностного компонента в образовании в пользу общечеловеческого недопустимо. В условиях постмодернистской парадигмы развития общества, провозглашающей аксиологическое равноправие различных систем под эгидой общечеловеческих ценностей, может привести к утрате не только накопленного отечественной педагогической традицией опыта, но и к потере традиционно присущих России ценностных ориентиров. Это не означает, что следует «закрыться» от мира, так как в условиях глобального мира невозможно игнорировать его требования и тенденции, но означает необходимость сохранения национальных духовно-нравственных ценностей, как одного из ключевых элементов национальной идентичности и национальной безопасности.

- Глобализация культуры и глобализация образования являются взаимосвязанными процессами. Образование, как значимая часть культуры (как мировой, так и национальной) не может не испытывать давления в условиях, когда культура и, в первую очередь, ее духовно-нравственная составляющая, подвергается трансформационным процессам, связанным, в определенной степени, с отказом от своей идентичности. Глобальный мир требует формирование универсального человека, способного применить свои способности и навыки в любой из его точек. Глобализация отчасти редуцирует гуманистическую составляющую образования – глобальной экономике требуется функциональный индивид, а не разносторонне развития личность.

- Вступление человечества в постиндустриальную эру своего развития ознаменовалось значительными изменениями в сфере образования. На сегодняшний день выделяются две основных тенденции, которые, на наш взгляд, борются и соперничают между собой. Первая из них (глобалистская, постмодернистская) настаивает на усилении технократической области,

указывая на функциональность как на главную цель образования. Аксиологический же аспект в этой тенденции фактически исключается, ввиду постмодернистского понимания истины как субъективной множественности. Вторая тенденция связана с сохранением гуманитарной направленности образования. Она видит в качестве главной задачи образования воспитания всесторонне развитой гармоничной личности, не оторванной от своих культурных корней при включенности в мировую культуру.

- В качестве актуальной задачи сегодня представляется необходимость формулирования и воплощения в жизнь идеи так называемой «новой пайдейи», которая заключается в сохранении традиции воспитания всесторонне развитой личности. Концепция «новой пайдейи» могла бы стать теоретическим основанием дальнейших реформ российского образования с учетом аксиологического фактора, осознания важности ценностного нравственно-духовного компонента в образовании.

- Важной составляющей образовательного процесса продолжает оставаться необходимость формирования у обучающихся представлений о национальных культурных и духовных ценностях. В силу того, что участие в Болонском процессе предусматривает формирование общеевропейского образовательного пространства и развитие «европейских культурных ценностей», уже сегодня необходимо продумать механизмы сохранения национального аксиологического компонента в отечественной системе образования, с учетом общих тенденций по вхождению России в мировое образовательное пространство.

- В связи с тем, что Федеральным законом от 01.12.2007 N 309-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта» из структуры федеральных государственных образовательных стандартов был исключен региональный компонент, целью которого было сохранение и воспроизводство национально-культурных особенностей

регионов Российской Федерации, действенным инструментом по воспроизводству и передаче духовно-культурных ценностей могут выступать закрепляемые учебным планом гуманитарные дисциплины, в первую очередь, такие как история, философия, политология, социология, религиоведение и другие.

- Необходимым инструментом для сохранения отечественных духовно-нравственных ценностей в системе российского образования и передачи их в образовательно-воспитательном процессе является государственное финансирование образования всех уровней. Тенденция к коммерциализации образования и фактический отказ государства от контроля за содержанием образования (в пользу контроля за соблюдением требований стандартов) может привести к полному уходу из высшей школы духовно-нравственной аксиологической составляющей, которая будет подменена ценностными установками, ориентированными исключительно на получение прибыли и потребление товаров и услуг.

- Процесс эффективного реформирования российского образования невозможен без четко заданных целей и установок, реализация которых бы воплощалась в ясно сформулированную государственную политику. На сегодняшний день, при очевидном конфликте либеральной и патриотической позиций все реформы образования носят половинчатый характер. Причиной этого является невозможность совмещения двух указанных выше позиций. Таким образом необходима выработка срединного пути реформирования отечественного образования, который бы учитывал социально-экономические реалии сегодняшнего и завтрашнего дня, а также национальные интересы России.

Научно-теоретическая и практическая значимость исследования.

Настоящее исследование вносит вклад в дальнейшее развитие философских и междисциплинарных исследований, посвященных проблемам аксиологического содержания образовательного пространства в условиях формирования глобального мира. В работе предлагаются теоретические

наработки в части формирования будущей модели российского образования, а также концептуализируются на теоретическом уровне уже вошедшие в научный оборот философско-культурологические понятия, в первую очередь, такие, как «культурное пространство» и «образовательное пространство». Автор деконструирует современную аксиологическую парадигму образования, выявляя ее ключевые характеристики. В результате, теоретические наработки и выводы автора могут быть полезны для дальнейшего осмысления актуальных процессов в сфере образования, культуры, в общественной сфере в целом.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в нем формулируется и предлагается прикладная ценностно-ориентированная модель реформы российского образования, применение которой позволит сбалансировать систему ценностей, синтезировать общечеловеческие и национальные ценности в рамках российской системы образования.

Кроме этого, материалы диссертации могут быть использованы при подготовке учебных курсов и программ по различным гуманитарным дисциплинам, таким как философия культуры, социология культуры, философия, культурология.

Апробация результатов исследования. Основные результаты исследования были изложены автором научных статьях в журналах, входящих в перечень ВАК РФ, а иных периодических печатных изданиях, а также изложены в ходе международных и всероссийских конференций, на круглых столах и других научных дискуссионных площадках.

ГЛАВА I. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПОДСИСТЕМА КУЛЬТУРЫ. КОНЦЕПТ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО»

1.1. Образовательное пространство как составная часть культурного пространства: теоретико-методологический аспект

Концепт «культурное пространство» в последние годы все прочнее входит в культурфилософский дискурс. Тем не менее, уже сегодня можно констатировать, что вкладываемый в него различными авторами смысл весьма вариативен. Таким образом, представляется крайне важным определить, что на наш взгляд, являет собой культурное пространство и, главное, что является его основой, структурирующим его элементом, который позволяет говорить об определенной пространственно-временной протяженности именно как о пространстве культурном.

Культура – это уникально сложный объект научного познания. Существует огромное количество подходов к пониманию феномена культуры, теорий и концепций, интерпретирующих различные грани ее бытия. Одних определений культуры уже к середине прошлого века было выявлено и описано более трехсот.[51]

Обобщая различные точки зрения Л.А. Уайт отмечет, что «одни полагают, что культура существует лишь в сознании людей, другие считают культурой лишь осязаемые предметы и явления внешнего мира. Некоторые антропологи представляют культуру совокупностью идей…».[52] С другой стороны, отечественный специалист А.Н. Чумаков полагает, что «Культура –

[51] Подробнее см.: Степин В. С. Цивилизация и культура. — СПб.: СПбГУП, 2011. - Классика гуманитарной мысли; Вып. 3. - 408 с.
[52] White L.A. The Concept of Culture // American Anthropologist. Wash., 1959. Vol. 61. P. 227.

это то, что принципиально отличает человека и различные сообщества людей от мира животных. Иными словами, мы можем говорить о человеке только в той мере, в какой он овладел культурой, и наоборот, о культуре можно рассуждать лишь в той степени, в какой у нас есть основания говорить о человеке как о существе, отличном от мира животных».[53]

В целом же, по нашему мнению, на сегодняшний день можно выделить следующие основные подходы к определению культуры:

1) процессуальный;

2) предметный;

3) семиотический;

4) функциональный;

5) деятельностный.

Академик, д.ф.н. В. Степин определяет культуру как полноценную систему надбиологических программ жизнедеятельности человека, которые исторически развиваются и обеспечивают воспроизводство и изменение различных сторон социальной жизни по всем ее ключевым проявлениям. Ученый отмечает, что эти «программы» выражены в культуре разнообразием норм, знаний, идеалов, навыков, образцов различной деятельности и стереотипов поведения, тех или иных идей, научных гипотез, религиозных верований, целей, ориентаций ценностей и т. д. В результате, они образуют исторически накапливаемый социальный опыт. Таким образом, согласно данной концепции, культура — это своего рода собрание и хранилище этого опыта, передающегося от поколения к поколению.[54] Следует отметить, что сходное понимание культуры, как своего рода надбиологического кода, предлагал и известный американский исследователь К. Гирц, полагавший,

[53] Чумаков А.Н. Культурно-цивилизационные разломы глобального мира // Век глобализации. 2015 № 2.

[54] Запесоцкий. А. С. Концепция культуры В. С. Степина // Степин В. С. Цивилизация и культура. — СПб. : СПбГУП, 2011.— (Классика гуманитарной мысли ; Вып. 3. - 408 с. С. 11

что «человек – это животное, наиболее безнадёжно зависящее… от таких культурных программ в деле упорядочения своего поведения».[55]

Понимание культуры как кода, позволяющего человеку обретать свое бытие, социализироваться и. так им образом, абстрагироваться от природы, является на наш взгляд крайне важным и глубоким. Культура, как преобразование окружающей среды, безусловно, также может рассматриваться как одно из функциональных проявлений данного феномена. Но куда важнее то, что культура в каждом конкретном случае выступает важнейшим (по сути, единственным) регулятором индивидуального (и массового) мировоззрения. Культурные коды, создаваемые поколениями, создают каждую конкретную здесь-реальность, выражаясь в национальных культурах. Н.А. Углинская прямо пишет: «Социокультурный код цивилизации – это культура».[56]

Как отмечает отечественный исследователь В.Н. Килькеев, с точки зрения К. Гирца культурным моделям присуща своего рода бинарность: они, с одной стороны, являются как моделями для чего-то (a model for), так и в равной степени моделями чего-то (a model of). Таким образом, культура представляет собой модель/модели для «формирования социальной и психологической реальности подобно чертежу, согласно которому предстоит построить будущий дом».[57]

Что является кодовой единицей в культурном коде? Иными словами, что выступает в качестве своего рода фундамента той модели, которую мы обозначаем в качестве культуры? По нашему мнению – это ценности. Задача данного параграфа, таким образом, рассмотреть ценностный компонент в системе культуры и обосновать ценности в качестве главного компонента культуры, базиса, над котором настраиваются все ее остальные элементы.

---

[55] Гирц К. Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004. С. 56.

[56] Углинская Н.А. Кризис культуры как процесс смены ценностей // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология 2012. №4(20). С. 92.

[57] Килькеев В.Н. Клиффорд Гирц: Концепция культуры и семиотический подход к её изучению // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 11 (149). Философия. Социология. Культурология. Вып. 11. С. 140.

Проблема ценностного компонента в культуре является одной из наиболее сложных и мало разработанных. Более того, сам вопрос о том. Что лежит в основе культуры является дискуссионным. Как отмечает М.В. Тарасова, «один из главных вопросов, на который призвана дать ответ системная теория культуры, – каков базовый системообразующий элемент культуры? В современной науке о культуре ответ на данный вопрос не является однозначным».[58]

На вопрос, что лежит в основе культуры как таковой и каждой конкретной культуры, существуют различные ответы. Систематизируя имеющиеся на сегодняшний день взгляды, мы можем выделить следующие элементы:

- знаки/символы;
- язык;
- традиции;
- обычаи и ритуалы;
- ценности/смыслы/идеи.

По нашему мнению, несмотря на значительную вариативность в рассматриваемом вопросе, все же, ведущим, основополагающим и структурирующим элементом культуры являются именно ценности, которые следует понимать как наполнение смыслом (идеями) тех или иных культурных явлений. Символы/знаки уже являются выражением определенного смысла, а потому они вторичны по своей сути. Язык также отражает смысл, который находит свое выражение в символической лингвистической системе. Традиции, обычаи, ритуалы есть выражение ценностей и смыслов. Иными словами, «любая культура стремится к сохранению выработанных норм, традиций, транслируя их в семиотическом пространстве, сохраняя и наращивая, таким образом, «тело» культуры».[59]

---

[58] Тарасова М.В. Культура как система: основные тенденции исследования // Вестник ОГУ. 2011. №7 (126). С. 137.

[59] Забродина Г. Д., Петрова Н. Л. Пространственно-временной аспект изучения художественного образа культуры // Вопросы культурологии. М.: Панорама, 2013. № 4. С. 6-11.

Таким образом, принять символ за основу культуры, ее базовый элемент можно, на наш взгляд, лишь понимая его (символ) как некое смыслообразование, «особый вид означивания, результат духовной деятельности человека».[60] И здесь, на наш взгляд, необходимо процитировать известного отечественного философа культуры А.Л. Доброхотова, который определяет саму культуру как «третью природу» - особую сферу, отличную от природы как таковой, но и от результата человеческой деятельности (второй природы): «Таким образом, можно сказать, что перед нами третья (не природная и не человеческая) реальность. Это очеловеченная природа, природа, «согласившаяся» соответствовать идеалам и требованиям человека. Или—с другой стороны —это воплотившийся в природе человек, который, в какой-то мере, стал ее частью. Этот особый регион и есть культура, существующая как возможность примирения двух конфликтующих миров».[61]

В результате, именно ценности являются базовым кодом любой культуры. По сути, мы можем говорить о том, что в основе любой культуры лежат ценности, как ее исходный элемент. Как верно отмечает д.ф.н. В.К. Егоров, к фундаментальным основаниям культуры, к ее феноменам и универсалиям в первую очередь относятся именно проверенные историческим опытом народа ценности и традиции.[62] Следует привести и мнение П.А. Сорокина, который прямо указывал на то, что «те, кто полагает, что сознание, культуру, ценности изменить легче, чем материальный мир, неизбежно столкнуться с сопротивлением этих социальных сфер,

---

[60] Царева Е.А. Символ и современная культура: обновление теоретического дискурса // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Выпуск № 2 (14) / 2010 - http://www.scientific-notes.ru/pdf/014-13.pdf

[61] Доброхотов А.Л. Морфология культуры: введение в проблематику // Доброхотов А. Л. Избранное. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2008. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). С. 18.

[62] Егоров В.Е. Философия русской культуры. М. РАГС. 2006. С. 27.

превышающих сопротивление материальной среды»[63], в то время как знаки есть «носители культурных смыслов».[64]

Но что именно следует понимать под ценностями? Ценности, пишет В.В. Красных - это «базовые этические и эстетические категории культуры (такие, как добро, истина, красота), их носителем и выразителем выступает человек – личность».[65] С другой стороны отмечает А.И. Кравченко, ценности — это «социально одобряемые и разделяемые большинством людей представления о том, что такое добро, справедливость, патриотизм, романтическая любовь, дружба и т. п.».[66]

Важно помнить о том, что ценности обладают ярко выраженной культурной спецификой: то, что ценно для одного общества, может не быть ценностью в другом. Так, своего рода «визитной карточкой» западноевропейской культуры является признание, как безусловной, ценности свободы личности. Но в большинстве незападных культур такой ценности не было, и представление о необходимости индивидуальной свободы сложилось (складывается) в результате западного культурного влияния.

Говоря о культуре, мы подразумеваем ее реальное бытование в социуме - в качестве феномена, и в качестве материального выражения. Таким образом, культура приобретает пространственно-временную протяженность, координаты, определяющие то, что в современных исследованиях принято обозначать как «культурное пространство».

Философско-культурологическая категория «культурного пространства» представлена в разных теориях и концепциях, временных, исторических срезах (от архаических представлений времени и пространства

---

[63] Цит. по: Зубец В.М. Два типа ценностных изменений // Философские науки. 2000. № 4. С. 69.

[64] Серопегина Т. В. Зооморфизмы как единицы зооморфного кода англоязычной культуры // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С. 81.

[65] Красных В.В. Роль и основные функции культурных ценностей в коммуникации Коммуникация в изменяющемся мире. Материалы конференции Российской Коммуникативной Ассоциации. Изд-во СФУ Красноярск. 2012 С. 256.

[66] Кравченко А.И. Культурология- 3-е изд.- М.: Академический проект, 2001.

до современных) и заключает в своей характеристике многофункциональность, изменчивость, динамичность, относительность и подвижность.[67]

Осмысление сущности концепта «культурное пространство» началось не так давно. Пожалуй, одним из первых данную проблему как самостоятельную дефиницию затронул О. Шпенглер, полагавший, что все культуры развиваются обособленно, будучи ограниченным своими культурными пространствами.[68] Таким образом, единого культурного пространства как бы не существует.

Культурное пространство неоднородно как с точки зрения своего содержания, так и с точки зрения бытования. И.И. Свирида выделяет два уровня бытования культурного пространства:

- концептуальный (реальные тексты-образы);
- «социальный» (среды бытования культуры) [69].

Отечественный исследователь А.Н. Быстрова пишет: «С нашей точки зрения, в структуре культурного пространства можно выделить следующие составляющие: пространство реального мира (географическое, физическое); пространство социума; информационно-знаковое и интеллектуальное пространство».[70] При этом высказывается мнение и о том, что свойствами культурного пространства, проявляющими его взаимосвязь с культурой, являются одновременно целостность, связность, непрерывность[71] и структурность.[72]

---

[67] Ляпкина Т.Ф. Методология изучения культурного пространства региона - http://www.riku.ru/confs/vrem_cul/LyapkT.htm

[68] Шпенглер О. Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. М. Айрис-Пресс. 2004. С. 56.

[69] Свирида И.И. Пространство и культура: аспекты изучения // Славяноведение. 2003. № 4. С. 19-21.

[70] Быстрова А.Н. Модель культурного пространства: граница и безграничность // Вестник ТГПУ. 2008. Выпуск 1 (75). С. 98.

[71] Мелюхин С.Т. Пространство и время // Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. С. 531.

[72] Быстрова А.Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии // Философские науки. 2004. № 12. С. 24.

На наш взгляд, культурное пространство следует рассматривать как совокупность материального и духовного компонентов человеческой культуры, неоднородную по своему составу и аксиологическому содержанию, зависящему от ареала распространения той или иной региональной субкультуры (в рамках мировой культуры). Культурное пространство не является унифицированным. Оно есть совокупность культур. Как верно отмечает С.Н. Иконникова, ««культурное пространство» в рамках философских исследований понималось и понимается чаще всего как единое человеческое, межкультурное пространство, многомерная система, не поддающаяся унификации».[73] Сама же С.Н. Иконникова в своих работах сформулировала, на наш взгляд, довольно интересную концепцию культурного пространства как культурно-интегрирующего начала существования и развития народов и, что еще важнее, как ценности.[74] Так, в частности, она пишет: «Культурное пространство органично сочетает историческую преемственность, непрерывность и дискретность… В определенном смысле культурное пространство подобно природе, в которой многообразие сочетаний бесконечно». [75]

Таким образом, в данном случае мы можем говорить об аксиологической трактовке концепта «культурное пространство» или, как верно замечает Л.В. Преснякова, об интерпретации культурного пространства как среды «повседневной жизни людей и в то же время – как особую ценность и национальное достояние».[76]

Отечественный исследователь А.С. Кармин предлагает трехчастную структуру культурного пространства. С его точки зрения в нем можно

---

[73] Иконникова С. Н. История культурологических теорий. СПб.: Питер, 2005. С. 41

[74] Данные положения разрабатывались С.Н. Иконниковой в различных публикациях и, в частности, в: Иконникова С.Н. Культурное пространство как ценность и национальное достояние; Иконникова С.Н. История культурологических теорий. 2-е изд. – СПб., 2005; Иконникова С.Н. Философия культурного пространства города/ С.Н.Иконникова// Культурное пространство Петербурга: история и современность. – СПб., 2001. – Вып. 2; и др.

[75] Иконникова С.Н. История культурологических теорий. 2-е изд. СПб., 2005. С. 35

[76] Преснякова Л.В. Понятие «культурное пространство» в работах современных российских исследователей // Вестник РГГУ. № 7 (108). С. 58.

выделить: 1. Духовную культуру; 2. Социальную культуру и 3. Техническую культуру.[77] На наш взгляд, подобное структурирование, безусловно, носит объективный характер (при общей субъективности концепта), но, тем не менее, не учитывает пространственно-временные модусы культуры. Как представляется, культура, как социально-духовный феномен тесно связана со временем своего бытия. Иными словами, каждое время порождает свою культуру. При этом, культура ретроспективна по своему характеру: она повторяется на каждом новом этапе развития человечества, но в более совершенных и развитых формах. В данном случае, как нам кажется, довольно четко сформулировала понятие «культурного пространства» И.М. Гуткина, которая полагает, что оно в своей сущности концентрирует три базовых элемента: время, пространство и менталитет людей.[78]

Довольно широкое распространение сегодня получил взгляд на культурное пространство как пространство семиотическое, то есть знаковое. Безусловно, ведущую роль в данном подходе играют работы Ю.М. Лотмана, понимавшего культурное пространство как совокупность текстов: ««С точки зрения семиотики, культура представляет собой коллективный интеллект и коллективную память, т. е. надындивидуальный механизм хранения и передачи некоторых сообщений (текстов) и выработки новых. В этом смысле пространство культуры может быть определено как пространство некоторой общей памяти, т. е. пространство, в пределах которого некоторые общие тексты могут сохраняться и быть актуализированы».[79]

Своего рода компромиссным является взгляд А. Рэндвиир, считающей, что пространство является «субстратом для культуры», которая в нем «может впитывать новые знания, новые области знаний, как в физическом,

---

[77] Кармин А.С. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вопросы философии. 2006. № 2. С. 52–61.

[78] Гуткина И.М. Культурное пространство: проблемы и перспективы изучения // Философия и современность. Саратов: Научная книга, 2003. С. 79–87.

[79] Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. ТОМ I. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин. «Александра». 1992. С. 201.

так и в концептуальном смыслах».[80] По мнению А. Рэндвиир, культура «запечатляется» в пространстве, а характер ее семиотического содержания зависит от общего понимания той или иной пространственной реальности.

Особый интерес представляет концепция культурного пространства, связанная с географическим фактором и его философской рефлексией. В данной концепции вводится понятие геокультурного пространства. Отечественный исследователь Д.Н. Замятин определяет его следующим образом: «Геокультурное пространство – система устойчивых культурных реалий и представлений на определенной территории, формирующихся в результате сосуществования, переплетения, взаимодействия, столкновения различных вероисповеданий, культурных традиций и норм, ценностных установок, глубинных психологических структур восприятия и функционирования картин мира».[81]

Концепция геокультурного пространства, на наш взгляд, не в полной принимает во внимание происходящие в мире глобальные изменения, связанные с «размыванием» культурных границ, кросс-культурной коммуникацией. Безусловно, мы не можем не учитывать глобальные тенденции современности, связанные со стандартизацией и унификацией культурного пространства по западным шаблонам. Впрочем, подобная же тенденция наблюдается и со стороны Востока, где экстремистские силы пытаются навязать миру свою культурную модель, основанную на религии. Тем не менее, на сегодняшний день мы все еще можем говорить о национальных культурах, хотя, как нам кажется, больше именно в духовно-аксиологическом аспекте. Более того, речь сегодня все больше идет о таком феномене как транснационализация культуры. Так, д.ф.н., проф. О.Н. Астафьева прямо указывает, что «транснационализация является одной из базовых характеристик глобализации культуры как процесса интеграции

[80] Randviir A. Space and Place as Substrates of Culture // Proceedings of the Estonian Academy of Arts. № 10, 2002. P. 52.
[81] Замятин Д.Н. Культура и пространство. Моделирование географических образов: Знак. Москва. 2006. С. 58

отдельных национальных культур в единую мировую культуру».[82] Но, как не парадоксально, «транснационализация культуры не рассматривается как пространственно-временной процесс, следствием которого будет формирование единой мировой культуры и полное исчезновение всех национальных культур»[83].

Похожей позиции придерживаются Р. Клэр и А. Вильямс, отмечающие, что глобализация представляет «новый лейбл», который заменил понятие мультикультурализма: «в глобализации твердая земля (terra firma) культурного пространства перекрывается новой землей. Нравы других культур вторгаются в культурное пространство новых регионов. Совместное настоящее представляет собой смесь не только новых и старых культур, но смесь различных культур».[84]

Таким образом, говоря о культурном пространстве, мы можем выделить несколько моделей, которые используются на сегодняшний день для его определения. Первая из них – физико-географическая. В ней культурное пространство напрямую увязывается с физической реальностью, основанной на географии культуру. В данном случае мы говорим о локальных культурных пространствах, связанных с национальными традициями и обычаями, характерными для той или иной территории.

Следующая модель – семиотическая. Культура в ней понимается как совокупность знаковых систем, которые накапливают и передают ее из поколения в поколение, при помощи которых происходит межкультурная коммуникация. Данная модель носит ярко выраженный культурологический характер, вынося за скобки сферу духовного

---

[82] Астафьева О.Н. Транснационализация культурного пространства: государство и проблемы координации коммуникативных стратегий. Текст выступления на Международной конференции «Человек, культура и общество в контексте глобализации» (25–27 ноября 2005 г., Москва) - http://www.ifapcom.ru/

[83] Там же.

[84] Clair R., Williams A. The Framework of Cultural Space // Intercultural Communication Studies XVII: 1 2008. P. 10

Третья модель – социальная. Культура в рамках нее рассматривается как феномен человеческой деятельность и противопоставляется природе. Несмотря на то, что в данной модели присутствует категория духовной культуры, тем не менее, она является лишь частью культурного пространства. Кроме этого, в данной модели практически не уделяется внимание аксиологическому компоненту культуры. Ценности напрямую увязываются с моралью, что является следствием модернистского понимания культуры, сформировавшегося в эпоху Просвещения. Кроме этого, по нашему мнению, неверно редуцировать культуру лишь к социальному. Как верно отмечает М.С. Каган, «культура накапливает свои ценности, вынося их за ограниченные пределы современной каждому поколению социальной системы в хранилище общечеловеческого опыта, и тем самым предоставляет возможность каждому новому поколению и каждому индивиду "присваивать себе" ту или иную долю этого духовного богатства».[85]

Таким образом, все перечисленные выше модели, хотя и обладают значительными преимуществами, тем не менее, не носят общефилософского, обобщенного характера, выдвигая на первый план те или иные компоненты. При этом практически полностью из поля зрения исследователей уходит проблема аксиологии культуры, культуры как ценности. А ведь еще Гегель определял, что «культура представляет собой имманентный момент абсолютного и обладает своей бесконечной ценностью».[86] Лишь в рамках философии культуры культура начинает пониматься как наивысшая ценность.

Ценностный компонент в пространстве культуры стал центральным в баденской школе. Представители этой школы (Г. Риккерт, В. Виндельбанд и др.) сформулировали аксиологическое осмысление культуры: природа – это действительность вне ценностей, а культура – это действительность с точки зрения ценностей. Так, Г. Риккерт писал: «Не только невозможно понимать

[85] Каган М.С. Философская теория ценности. — Санкт-Петербург, ТОО ТК "Петрополис". 1997. С. 179.
[86] Гегель. Философия права. Часть I. Сочинения. Т. VII. Рипол Классик, 2013. С. 216.

культурные ценности как положительные жизненные ценности, но культура должна даже быть поставлена в отрицательное отношение к жизни».[87]

Таким образом, ключевым понятием концепции культуры в традиции Баденской школы являлось понятие «ценности». При этом, ценности не только не зависят от ценных вещей (благ), но сами позитивно их обусловливают. Именно благодаря ценностям вещи, реальные дела и ситуации имеют характер «благ», т. е. ценны.[88] В результате, по мнению Г. Риккерта, только при помощи ценностей можно отличить культурные процессы от явлений природы, разделить их.

Из отечественных философов, которые обратились к аксиологии культуры, а, следовательно, и пониманию культурного пространства, в первую очередь, как пространства ценностей, ценностного пространства можно назвать Ф. Знанецкого, Н.А. Бердяева, С.Л. Франка, П.А. Сорокина, Н.О. Лосского и других.

Таким образом, на наш взгляд, ключевым компонентом, формирующим культурное пространство (как локальное, так и глобальное) являются ценности. Как верно замечает Г.П. Выжлецов, «что бы ни понимать под культурой, ценности как исходные начала любого из ее видов и уровней неизбежно определяют саму культурную специфику, становясь ядром и внутренней основой культуры народа и общества».[89]

Культурное пространство – это, в первую очередь, пространство ценностей. В ряде случаев философия говорит не о ценностях, как о первооснове, а об идеях. Тем не менее, это не подменяет идеального начала, но лишь усиливает его. Так, известные американские философы и антропологи К. Клахон и А.Л. Кребер писали: «Культура состоит из моделей, явных и неявных, приобретенных и переданных символов, составляющих

---

[87] Риккерт Г. Философия жизни. К., 1998. С. 410.

[88] Трусова В.В. Концепция культуры в философии немецкого неокантианства // Общество: философия, история, культура. Выпуск № 11, 2016. С. 2

[89] Выжлецов Г.П. Аксиология культуры в системе культурфилософского знания // Вестник Новгородского государственного университета. 2000. № 16. С. 4.

отличительные достижения человеческих групп, включая их воплощение в артефакты; существенное ядро культуры состоит из традиционных (т.е. исторически полученных и выбранных) идей и особенно из сопряженных с ними ценностей».[90]

О ценностях как базовой категории культуры говорит и Э. Шейн, отмечающий, что при анализе причин поведения тех или иных субъектов в рамках той или иной культуры, мы, в первую очередь, ищем ценности, которыми они руководствуются. В случае же, если ценности не поддаются явному определению, мы обращаемся к артефактам культуры. Но эти артефакты в результате оказываются плодом ценностей, которые лежат в их основе.[91]

Как нам представляется отказ от понимания ценностей в качестве базового компонента культуры и, следовательно, ключевого компонента культурного пространства является сознательным редуцированием проблемы. Кроме этого, несомненно, на сегодняшний день существуют и серьезные методологические затруднения, связанные с выявлением ценностного компонента, его трактовкой и пониманием. Как отмечает К.М. Воклэр, «в то время как некоторые исследователи призывают отказаться от концепции ценностей, ценности представляются крайне важными для понимания культуры. Недовольство же концепцией ценностей может быть связано, скорее, с тем, что исследования в области ценностей до сих пор не открыли своего полного потенциала».[92]

Проблема структурирования культуры с точки зрения составляющих ее компонентов является неоднозначной и дискуссионной. В частности, это касается и вопроса об образовании как структурном компоненте культуры/культурного пространства.

---

[90] Kroeber, Alfred L., Clyde Kluckhohn (1952) Culture: a critical review of concepts and definitions. Papers, 47 (1). Cambridge, Mass.: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology. P. 181

[91] Schein, E. (1984) Coming to a new awareness of organizational culture. Sloan Management Review. 25(2). P. 3

[92] Vauclair C.-M. Measuring cultural values at the individual-level: considering morality in cross-cultural value research // Revista de administração mackenzie, 2009, V. 10, N. 3. P.77.

Так, например отечественный исследователь В. Торосян полагает, что «выделяя важнейшую роль образования в сохранении и развитии культуры, следует учитывать и то, что его нельзя рассматривать как какой-то структурный элемент культуры, подобно искусству, науке, религии и так далее. В образовании все эти элементы тесным образом переплетены».[93] То есть, с этой точки зрения предлагается вынесение образования в качестве самостоятельной сферы. Насколько правомерен подобный подход?

Если культура – это общечеловеческий, планетарный феномен, то каким образом с ним соотносится образование и «образовательное пространство»? Имеет ли «образовательное пространство» некую ограниченность или его протяженность абсолютна в масштабах человеческой цивилизации. Иными словами, охватывает ли оно все человечество (в той или иной форме), либо нет. И второе: к чему ведет унификация образовательного пространства, возможно ли его полное нивелирование и унификация. Эти вопросы представляются крайне важными, так как от ответа на них зависит понимание категории «образовательное пространство» в целом. Таким образом, на наш взгляд, необходимо дать четкое определение «образовательному пространству»[94], выявить его основные характеристики.

Первое, что необходимо подчеркнуть - в настоящее время как в науке, так и на практике встречаются различные трактовки понятия «образовательное пространство». Как замечает В.И. Лях, «образовательное пространство – уникальная сфера общественной жизни, в которой пересекаются интересы всех её субъектов, начиная от государства и заканчивая каждым отдельным человеком. Оно обеспечивает преемственность и стабильность социального бытия, создавая одновременно

[93] Торосян В. Культурология. История мировой и отечественной культуры. Владос. 2005. С. 18.
[94] Заметим, что Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержит понятие «образовательное пространство», но никак его не расшифровывает.

предпосылки для его изменений и динамичного развития».[95] В данном определении, на наш взгляд, хорошо схвачена социальная природа образования, но совершенно не учитывается философско-культурный аспект образования как аксиологического феномена. Образовательное пространство понимается как сфера социального, связанная с передачей знаний и опыта для успешного развития общества и индивида.

Стоит обратить внимание, это то, что пространство «принадлежит к числу фундаментальных категорий и изучается такими дисциплинами как философия, физика, естествознание, социология, филология, психология и так далее».[96] В контексте нашего исследования речь идет о философской или, точнее, культур-философской трактовке данной категории.

Отечественные исследователи И.В. Маричев и Э.Г. Малиночка выделяют следующие основные характеристики/признаки образовательного пространства:

- наполнение пустоты материальными и (или) виртуальными образовательными объектами;

- распространенность (относительно объектов и их количества) и взаимосвязанность образовательных объектов;

- отграниченность образовательных объектов пространства;

- детерминация образовательных объектов пространства.[97]

Следует отметить, что в данном случае авторы исходят из понимания пространства как «абсолютной абстракции».[98] В результате в качестве ключевого принципа определения пространства как категории (при отрицании возможности возведения его к каким-либо категориям в принципе) авторы выбирают объектность. Таким образом, пространство,

---

[95] Лях В.И. Образовательное пространство как культурологический концепт // Аналитика культурологии. Выпуск № 2 (32) / 2015. С. 65.

[96] Соловых Ю.С. Изучение категории пространства в современном научном знании // Вестник ОГУ 2010. №11 (117). С. 129

[97] Маричев И.В., Малиночка Э.Г. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. Выпуск № 5 / 2008. С. 4.

[98] Костинский Г.Д. Пространственность в человеческом сознании // Мир психологии, 1999, № 4. С. 41.

понимаемое как пустота, обретает реальность лишь в случае появления в нем объектов и какого-либо взаимодействия между ними.

Противоречивость данной трактовки концепта образовательного пространства заключается в том, что, с одной стороны, речь идет о реляционной концепции пространства, в которой пространственно-временной континуум понимается как неразрывное целое, но с другой – само пространство трактуется как бесконечная пустота, обретающая самость при наполнении ее материальным содержанием. В результате, феноменология образования, так же как и аксиология, остаются в этом случае «за скобками», а образование становится лишь частью социальной сферы, опредмеченной и утилитарной.

Безусловно, в данном случае авторы трактуют пространство с точки зрения его физических свойств. Достаточно вспомнить А. Эйнштейна: ««Пространство определяется положением предметов».[99] При этом упор на субстанциональный характер пространства, отрывающий от него время, приводит к неверной трактовке образовательного пространства в целом.

На наш взгляд, образование всегда тесно связано со временем своего бытия, оно изменяется со временем и сопряжено с ним. Так американские исследователи Ч. Фейдл, М. Бялик и Б. Триллинг совершенно верно указывают на тот факт, что, к примеру, сегодня «мир больше не поощряет людей за владение знаниями - поисковые машины знают всё - важно, как они распоряжаются этими знаниями, как ведут себя в мире и как адаптируются к нему. Потому что это и есть отличительное качество нашего времени: суть образования сегодня заключается в развитии креативности, критического мышления, умения общаться и сотрудничать…».[100]

Следует отметить, что на сегодняшний день концепт «образовательного пространства» в целом довольно активно разрабатывается

---

[99] Einstein, A., Vorwort, Jammer, M., Concepts of Space, Cambridge / Mass.: Harward University Press, 1953. P. 4.

[100] Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырёхмерное образование. Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО. М. 2015. С. 20

отечественными авторами.[101] Все они предлагают свои авторские трактовки, которые зависят во многом от того, что именно тот или иной автор берет в качестве основы культуры, ее базового компонента. Так, О.В. Петрушина, ссылаясь на позицию таких специалистов как А.А. Веряев, И.К. Шалаев, В.А. Ясвин и другие, пишет, что «образовательное пространство» «представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный».[102] Таким образом, в данном подходе на первое место выходит социально-функционально понимание культуры.

В свою очередь С.В. Иванова полагает, подходить к рассмотрению образовательного пространства необходимо с двух сторон: как к месту, обладающему «объектным миром», т. е. всей совокупностью различных объектов, наполняющих и создающих и это пространство; и как к месту и предмету «специфической субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии на пространство субъектов, которые связаны с ним тем или иным образом и, подчеркнем эту мысль А. М. Новикова, влияют на него».[103]

---

[101] Иванова С.В., Иванов О.Б. Влияние социально-экономических условий на формирование образовательного пространства в постиндустриальном обществе [Текст] / С.В. Иванова // Коммуникология. – 2015. – Том 3. №4; Иванова С.В. Об особых условиях формирования современного образовательного пространства [Текст] / С.В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. - №3. Леонова О.А. Региональное образовательное пространство: предисловие к новым смыслам. Волгоград: Перемена, 2006; Научно-образовательное пространство региона в условиях модернизации: традиции и инновации высшей школы: межвузовский сборник научных трудов. Волгоград: Волгоградское науч. изд-во, 2006; Образовательное пространство России: проблемы интеграции / С.К. Бондырева и др. Рос. акад. образования. М.: Вуз и школа, 2004; Малашина Т.И. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2006; Современное информационно- образовательное пространство: сборник научных трудов. Санкт-Петербург: СПб. ГИПТ, 2006; Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность: межвузовский сборник научных трудов. Саратов: Научная книга, 2005; Черкасова И.И. Региональное образовательное пространство (содержание, управление, подготовка педагогических кадров). Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2006 и др.

[102] Петрушина О.В. Образовательное пространство интернатного учреждения и психологическая безопасность его воспитанников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Курск. 2011. С. 11.

[103]Иванов О. Б., Иванова С. В. Особенности формирования образовательного пространства в постиндустриальную эпоху // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. С. 50.

Е.В. Прямикова, отталкиваясь от антропологической трактовки культуры, указывает на тот факт, что «образовательное пространство создается усилиями множества людей, при этом каждый из акторов имеет собственное представление о происходящем, свое видение возможных изменений, что и проявляется в их повседневных действиях».[104] Образовательное пространство становится творением людей, второй природой, находящейся в ситуации постоянной трансформации. Развивая свою мысль, Е.В. Прямикова подчеркивает, что образовательное пространство следует понимать как «совокупность отношений, межличностных взаимодействий и практик их организации, в том числе определение дистанции между субъектами».[105]

С социокультурной точки зрения к образовательному пространству предлагает относиться М.Г. Янова, утверждающая, что социокультурное образовательное пространство следует трактовать как пространство воспитания и обучения, отражающее взаимодействие его субъектов в процессе культуротворчества.[106] Уточняя свою позицию, данный автор вводит дополнительные параметры, такие как ценности и культурные образцы, но напрямую связывает их с решением сугубо педагогических задач: «Социокультурное образовательное пространство представлено совокупностью ценностей и культурных образцов решения педагогических задач, что является источником культурного становления и развития личности, культурного взаимодействия его субъектов».[107]

Утилитарно-экономическую трактовку концепта образовательного пространства дает В.И. Иванова, с точки зрения которой оно как

---

[104] Прямикова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук. Екатеринбург. 2012. С. 4.

[105]Прямикова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук. Екатеринбург. 2012 С. 25.

[106] Янова М.Г. Становление и развитие организационно - педагогической культуры будущего педагога в социокультурном образовательном пространстве. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Красноярск. 2014. С. 18.

[107] Там же. С. 24

экономическая среда в условиях глобализации мировой экономики «является сферой обеспечения сбалансированности спроса общественного производства на рабочую силу и ее предложения, в которой происходит признание профессии и ее общественной полезности через цену рабочей силы и регулирование затрат индивидуального воспроизводства с учетом квалификации работников».[108] В данном случае образовательное пространство выступает в качестве «места» воспроизводства рабочей силы.

С позиции средств, форм и методов обучения к концепту образовательного пространства подходит О.Л. Кошеутова, считающая, что «образовательное пространство подразумевает возможность выбора учащимся как траектории своего развития, так и уровня овладения образовательными программами».[109]

Структурную трактовку образовательного пространства, включающего себя знания и инфраструктуру, при помощи которой эти знания ретранслируются с учетом исторических особенностей эпохи предлагает Л.И. Ефремова: «Ключевое для нашей работы понятие – образовательное пространство оправданно рассматривать как «топос» сложно детерминированных процессов, органично вписанных во «внешнюю» среду, в которой с определенностью просматриваются глобализация и историческое время современности. В указанные процессы входят как знания, так и все те инфраструктуры, которые их, знания, социально институционализируют».[110] Очевидно, что в данном случае под «топосом» мы должны понимать «историческое место», обусловленное обстоятельствами времени. Данное определение несомненно обладает значительным достоинством, так как

---

[108]Иванова В.И. Единое образовательное пространство как фактор инновационного развития экономики Европейского Союза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. М. 2012. С. 13-14.

[109]Кошеутова О.Л. Преемственность архитектурно-художественного образования в процессе довузовской и вузовской подготовки. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Омск. 2016. С. 17.

[110]Ефремова Л.И. Регионализация и глобализация образовательного пространства СНГ: социально-философский анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2010. С. 7.

вводит в рассматриваемый нами концепт категорию времени, соединяя ее с пространством.

Итак, каково же место образования в структуре культуры, и, что есть образовательное пространство?

Образовательное пространство выступает частью культурного пространства, одним из его пластов. Мировое образовательное пространство представляет собой совокупность образовательных систем. Объединяя в себе два основных компонента (пространство и образование), образовательное пространство, с одной стороны характеризуется протяженностью (во времени и пространстве), с другой – функциональной заданостью, связанной с передачей знаний. Пространственно-временные границы культурного и образовательного пространств совпадают.

Содержание образования, а также способы передачи знаний напрямую зависят от уровня культурного развития общества.

На наш взгляд следует рассматривать образование именно как часть, более того, одну из важнейших составных частей культуры. С одной стороны, образование выступает в качестве механизма социокультурной коммуникации, с другой же – оно является институтом, который данную коммуникацию обеспечивает и реализовывает. Именно через образование культурные нормы, ценности, стереотипы мышления транслируются от поколения к поколению, от одной социальной группы к другой.

Можно говорить о том, что само образование включает в себя два ключевых компонента:

- преемственность элементов культуры,
- обновление культуры.

Взаимодействие между указанными компонентами оказывает серьезное влияние на развитие общества. Более того, на наш взгляд, облик культуры зависит большой степени от соотношения и взаимосвязи между этими двумя, на первый взгляд, противоположными тенденциями. Застывшее образование, неменяющееся и не развивающееся ведет к социокультурной, а как

следствие, и к экономической отсталости общества. Но и модернизация образования без учета принятых в обществе социокультурных норм и моделей очевидно ведет к парадигмальному слому, разрушающему культурное ядро того или иного социума. В результате, как верно замечает В.Б. Власова, образование выступает в качестве одного из основных элементов культуры, который обеспечивает ее прогрессивное развитие.[111]

Если брать антропологический аспект рассматриваемой проблемы, то, как верно отмечает Л.А. Кузменкина, образование является частью культуры, так как «человек не может называться культурным, если он не образован. Человек называется и является образованным, если он в силу своего образования, знания, конечно же, культурный».[112]

Важно отметить, что, в целом, взаимодействие между индивидом и обществом происходит, в том числе, в духовном пространстве. Оно в свою очередь является неотъемлемым элементом культуры общества. Указанное взаимодействие проявляется себя в двух ключевых аспектах: синхронном (здесь и сейчас) и в диахронном (прошлое-настоящее-будущее). Последний аспект представляется как процесс передачи знаний, культурных ценностей и норм.

Очевидно, что указанный процесс передачи следует понимать не в механическо-утилитарной форме, но с точки зрения обретения человеком себя как личности в конкретном социокультурном контексте. Ведь еще Гегель писал, что образование, это то, «благодаря чему индивид обладает значимостью и действительностью».[113]

---

[111] Власова В.Б. Образование как фундаментальная составляющая развития современной культуры // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7, Филос. 2011. № 2 (14). С. 144

[112] Кузменкина Л.А. Образование – это часть культуры - http://io.nios.ru/articles2/57/obrazovanie-eto-chast-kultury

[113] Гегель. Собрание сочинений. – М., 1959. – Т. IV. С. 263

Таким образом, «образование есть часть культуры, но особая ее часть, служащая средством передачи всей культуры в ее структурной полноте от одного поколения к другому».[114]

Но говоря об образовании как элементе культуры, следует указать и на то, что само содержание образования несет в себе культуру. И в этом раскрывается двойственная природа образования как социокультурного феномена: оно есть часть культуры, но оно и содержит в себе культуру. Иными словами, как верно указывает В.В. Краевский, «содержание образования – это и есть культура, представленная в виде педагогически адаптированного социального опыта».[115]

Таким образом, подводя промежуточные итоги, мы можем сделать следующие выводы.

Во-первых, основанием культуры, ее базовым элементом являются ценности, которые следует понимать как исторически сложившиеся стереотипы и национальные метаобразы, содержащие ключевые для той или иной культуры смыслы и идеи. Именно ценности определяют содержание культуры. Сама же культура является ценностью в том смысле, что она отражает и репрезентует в различных символических системах и материальных образах заложенные в нее ценности. В результате, как представляется, культура как абстракция обретает свою сущность через ценности.

Культура выступает в Бытие в двух основных ипостасях: с одной стороны, она есть механизм (код), структурирующий общество, задающий ему направление движения и развития. С другой же – она есть совокупность духовно-материального творчества общества. В обоих случаях особую важность приобретают базовые основания культуры. На наш взгляд – это ценности, которые порождают остальные элементы культуры.

---

[114] Архипова О.В. Гуманитарное образование и универсалии культуры // Человек и образование № 1 (26) 2011. С. 10

[115] Краевский В.В.Образование в условиях формирования нового типа культуры : материалы круглого стола. – СПб.: СПбГУП, 2003. С. 32

Во-вторых, культура как феномен находит свое социальное воплощение в качестве культурного пространства, гетерогенного по своей сути. Мировое культурное пространство есть совокупность множества субпространств, которые заключены в рамки национальных культур. Каждое из них определяется через ценности, принятые в том или ином обществе. Культурное пространство – это пространство ценностей, воплощающихся в духовной (идеологи, нормы морали и так далее) и материальной (объекты искусства) сферах. Ценности же определяют и содержание субкультур социума: экономической культуры, политической культуры, религиозной культуры, правовой культуры, нравственной культуры, интеллектуальной культуры и так далее.

В третьих, культурное пространство – это пространство, объединяющее в себе символы и материальные объекты культуры, фундированные теми или иными ценностями. Имея пространственную протяженность и временную ограниченность, культурное пространство постоянно трансформируется, не являясь ригидным. В условиях глобализации процесс диверсификация национальных культурных пространств ускоряется. Его стабильность зависит от ценностного ядра той или иной культуры.

В четвертых, образование является неотъемлемой частью культуры, продуцируя в ее рамках так называемое образовательное пространство. Образовательное пространство есть, с одной стороны, смыслообразующая сфера общественного бытия, накапливающая знания. С другой – сфера передачи этих знаний из поколения в поколение. Содержание образование напрямую зависит от содержания культуры, так же как и механизмы передачи знаний. Смена культурной парадигмы влечет за собой смену и образовательной парадигмы, в ряде случаев грозящей тотальным сломом предыдущей системы. Далее мы рассмотрим это на примере истории развития образования в нашей стране, пережившей уже несколько подобных сломов за достаточно короткий промежуток своей истории: при Петре I, в 1917 г. и после распада СССР.

1.2. Образование в концептуальных решениях философии культуры

Образование, будучи с начала становления человеческой цивилизации важнейшей составляющей социализации и передачи знаний, всегда находилось в сфере интересов философского познания. Как верно отмечают Н. П. Кириллов и В. Н. Фадеева, «философия с момента своего возникновения, создавая обобщенную систему взглядов на мир и место в нем человека, всегда держала в центре внимания проблемы образования, воспитания и самовоспитания».[116] Таким образом, вопросы культуры и образования, так или иначе, с древности находились в поле внимания философов.

Философы пытались решить несколько важных задач, связанных с феноменом образования. Во-первых, что есть образование и для чего оно предназначено. Во-вторых, каким образом реализуется процесс познания, то есть, как знания рождаются и передаются. И, наконец, вопрос о ценности образования.

К. Ясперс отмечал, что именно «Античность дала фактическое обоснование тому, чем мы можем быть в качестве людей Запада. В Греции идея образованности была впервые осуществлена и постигнута так, как она с тех пор применяется каждым, кто ее понимает».[117] Таким образом, представляется крайне важным проанализировать воззрения древнегреческих философов на образование, его сущность и роль в жизни общества.

---

[116] Кириллов Н.П., Фадеева В.Н. О Философских проблемах образования // Проблемы управления в социальных системах. Выпуск № 12. Том 8. 2015. С. 108.
[117] Ясперс К. Духовная ситуация времени. М., 1990. С. 194.

Отметим, что в Древней Греции считалось, что человек должен быть развит как умственно, так и физически. Уже к V в. до н. э. все свободные афиняне были грамотными людьми.

Важнейшие ценности древнегреческой культуры утверждались в единстве и противопоставлении индивида «Другим». Древнегреческий философ Сократ одним из первых обратил внимание своих учеников на то, что именно полис, как общность и гражданское целое, помогает осуществлять сознательную работу над собой, выступая в то же время гарантом образования. Образование для Сократа это, в первую очередь, формирование у человека определенных моральных качеств. Как верно замечает Н.А. Гапонова, «человек у Сократа, прежде всего, существо моральное. На вопрос, что делает его таким, мыслитель отвечает: «Существуют моральные качества, общие для всех людей (тезис, направленный против морального релятивизма софистов), которые делают человека добродетельным и способным жить в обществе. Чтобы ориентироваться в мире, человек должен познать себя как общественное и нравственное существо».[118]

Безусловно, одной из вершин древнегреческой философии, посвященной проблеме образования является философия Платона. Размышляя об образовании, Платон использовал понятие «пайдейя». В философии Платона «пайдейя» понималась как путь (в том числе, и с организационной точки зрения), «который проходил человек, изменяя себя, в стремлении к идеалу, духовного и физического совершенства «калокагатии» посредством обретения добродетели – “аретэ”».[119] В этом вопросе Платон разделяет сократовское убеждение, что добродетель и есть знание. Так как

[118] Гапонова Н.А. Понятие коммуникации в философии // Вестник Шадринского государственного педагогического института №3(23), 2014 - http://shgpi.edu.ru/nauka/vestnik-shgpi/vestnik2014-3/

[119] Кукина Е.А. Образование как припоминание в контексте идей Платона // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1. С. 26.

если она есть знание, то «все силы надо бросить на перестройку общества согласно этому принципу, то есть н а образование».[120]

Следует отметить, что к проблеме образования Платон подходил с двух позиций: метафизической и социальной. В контексте первой позиции мы говорим об эйдосах/идеях Платона. Придав материальному идеальное начало, Платон указал на идеальный прообраз (источник) вещей, явлений, категорий, событий. Задача же человека – «припомнить»: « - Постой-ка, Сократ, — подхватил Кебет, — твои мысли подтверждает еще один довод, если только верно то, что ты так часто, бывало, повторял, а именно что знание на самом деле не что иное, как припоминание: то, что мы теперь припоминаем, мы должны были знать в прошлом, — вот что с необходимостью следует из этого довода».[121] В результате, образование становится своего рода процессом восхождения к эйдосам, а главной ценностью образования становится в этом аспекте знание, понимаемое как припоминание.

Но в то же время Платон рассматривал образование как важный инструмент государственного управления. Лишь образованные люди, вершиной образования которых должна стать философия, могут управлять государством: «…государство, основанное согласно природе, всецело было бы мудрым благодаря совсем небольшой части населения, которая стоит во главе и управляет, и ее знанию».[122]

Ученик Платона Аристотель в сочинении «О частях животных» говорит следующее: «В каждой науке, (высока я он а или низкая), существуют два пути к возможному изучению предмета. Один из них можно назвать научным познанием, другой же — образование м (παιδεία). Только

---

[120] Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 2. /Пер. с нем. М.Н. Ботвинника. - М.: «Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина. 1997.С. 122.

[121]Федон // Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 2 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. —СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007. С. 34.

[122] Государство //Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007 С. 236.

надлежаще образованный человек в состоянии судить, правильны или не т суждения другого человека. Это отличает и вполне образованного человека; под образованностью мы разумеем способность выносить правильное суждение».[123] Таким образом, в данном случае мы видим, что с точки зрения Аристотеля главной ценностью образования является получение человеком возможности объективно судить о вещах, выносить верные/истинные суждения. При этом Аристотель настаивал на том, что излишняя специализация в какой-либо области (ακρίβεια) несовместима с настоящей образованностью и аристократизмом, так как она является уделом ремесленников.

Таким образом, Аристотель четко разделял образование и специальное знание в той или иной области: «человек всецело образованный способен судить о любых вещах, в то время как «знающий» сведущ только в определенной области».[124] Как отмечают М.Г. Зеленцова и И.А. Левицкая, по мнению Аристотеля главной целью пайдейи является обучение добродетели. При этом, «о таком образовании нельзя сказать, что оно «практически полезно или необходимо», однако «оно достойно свободнорожденного человека и само по себе прекрасно», ведь «искать повсюду лишь одной пользы всего менее приличествует людям высоких душевных качеств».[125]

Смычка образования и культуры также возникла в концептуальных построениях древнегреческих философов. Как верно замечает В.А. Рыбин, «принципиально новая форма социального наследования – универсализирующая матрица воспроизводства культуры, настроенная на формирование человека не в качестве узкого профессионала, но в качестве универсала …способного к удержанию всей полноты коллективного опыта

---

[123] См.: Аристотель. О частях животных. Перевод с греческого. Вступительная статья и примечания В.П. Карпова. Государственное издательство биологической и медицинской литературы. 1938.

[124] Цит. по: Аристотель, Платон. Пайдейя: Восхождение к доблести. М.: УРАО, 2003. С. 50.

[125] Зеленцова М.Г., Левицкая И.А. Античная философия образования в современном контексте // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». 2013. 4 (3). С. 216.

по ходу его дальнейшего наращивания», возникла… в Древней Греции».[126] В результате же, классическое древнегреческое образование рассматривало человека как творца Культуры. Целью человека было преодоление своей человеческой природы, ее одухотворение.

Следует отметить, что именно в античной Греции мы встречаем, пожалуй, первую серьезную дискуссию на тему человека и получаемых им знаний, в центре которой оказывается вопрос о целях образования. Эта дискуссия разворачивается между Сократом и софистами, и их мнения резко расходятся: «Софист — это мудрец, тогда как философ — это любящий мудрость. Софисты ставили на первый план практическую эффективность образования».[127]

Древнеримская философская традиция восприняла многие элементы философии греков. Это касается и образования. Так, Цицерон полагал, что единственное средство, которое способно сделать человека добродетельным и полностью искоренить пороки – это воспитание и образование. Таким образом, главной целью образования, с точки зрения Цицерона, было формирование у человека добродетелей.

Кроме этого, как верно отмечает И.Г. Гарафутдинов, «для Цицерона образование это также познание самого себя, ведь не познав себя, человек не раскрыл бы в себе те высокие качества, которые помогли ему стать совершенным оратором».[128] Цицерон прямо указывает на то, что «оратор должен обладать философским образованием».[129]

Другой римский философ Луций Анней Сенека так же уделял образованию воспитанию в своих философских размышлениях. При этом,

---

[126] Рыбин, В. А. Идея университета XXI века. Статья первая / В. А. Рыбин // Вестник Челябинского госуниверситета. – 2009. – № 42 (180). С. 175.

[127] Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Антропологические модели образования: От образа божия к… неогностицизму? Основания антропологического кризиса современного светского образования // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2012. Вып. 1 (24). С.85.

[128].Гарафутдинов И.Г. Развитие содержания античного гуманизма в трудах Марка Туллия Цицерона // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. Выпуск № 1 / 2013.

[129]См.: Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. Научно-издательский центр «Ладомир». М. 1994.

«обращаясь к теме воспитания и обучения, Сенека, безусловно, отдает предпочтение воспитанию души».[130] Обучение Сенека, так же как и Цицерон, рассматривал в качестве добродетели. В своих знаменитых письмах он писал: «Один день человека образованного дольше самого долгого века невежды».[131]

В свою очередь Марк Фабий Квинтилиан указывал, что на то, что он одобряет «только знание того искусства, которое к благонамеренному возбуждению и укрощению страстей наиболее способствует».[132]

Мы можем говорить о том, что римская философия рассматривала образование как необходимый элемент воспитания человека, предназначенного к тому ил иному роду деятельности. То есть, она носила утилитарный характер, а главной ценностью образования понимала его приложение к реальной жизни. В ряде случаев мы можем говорить о понимании образования как силы, делающей из человека именно человека, способного бороться со своими страстями и жить в цивилизованном обществе.

В целом, говоря об античной, и, в первую очередь, древнегреческой системе образования, следует отметить, что она сохранила свою актуальность вплоть до сегодняшнего дня. Идея «пайдейи» оказалась востребованной после исчезновения породившей ее Древней Греции. Как отмечают в своем исследовании М.Г. Зеленцова и И.А. Левицкая идеи пайдейи сохранили свою актуальность в философии и педагогике XX века. Так в отечественной педагогике принцип единства воспитания и образования отстаивали такие известные педагоги, как К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, С.И. Гессен, А.С. Макаренко и другие. Например, А.С. Макаренко довольно критически относился к традиционной педагогике, в которой всегда на

---

[130] Портнягина И.П. Луций Анней Сенека о системе воспитания и самовоспитания (теория и практика) // Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира: Сб. статей / Под ред. проф. Э. Д. Фролова. Вып. 14. – СПб., 2014 С. 214.

[131] Сенека. Письм к Луцилию. Кемерово, 1986. С. 256.

[132] Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений. Санкт-Петербург, типография Императорской Российской Академии, 1834, часть I. С. 59

первом плане были вопросы дидактики, а воспитательные проблемы отодвигались на второй план. Идеи, близкие по своему содержанию к идеалу древнегреческой пайдейи, высказывал и великий русский педагог В.П. Вахтеров, который, опираясь на теорию эволюции Ч. Дарвина, выступил основоположником педагогической концепции, которая получила название «Эволюционная педагогика». Ее основу составила идея развития, то есть понимание обучения и воспитания как поступательного движения, соединенная с убеждением, что образование во всех его видах и формах является одним из важнейших факторов общественного прогресса.

Принцип единства образования и воспитания получает свое развитие и в трудах С.И. Гессена, причем воспитание рассматривается им как «первокирпичик», из которого развился и выстроился широкомасштабный, контролируемый со стороны общества и государства процесс социализации, и который определил становление социальности и «культурности» человека. Что касается образования и обучения, то они, как полагал Гессен, являются неотъемлемыми частями воспитания.[133]

Почему сохранился интерес к античности? С чем он связан? Ведь, действительно, интерес к античной культуре, к античности остаётся устойчивым и сохраняется в философии, истории, социологии, юриспруденции, лингвистике. Как полагает Н.Я. Скрипник, «поскольку в системе ценностей гуманизма важное место занимают ценности познания и образования, как пути познания, а образование выступает как значимая ценность и благо для человека, то, пожалуй, следует рассматривать образование как некую реальную форму приобщения человека к культуре и считать, что освоение ценностей культуры и образовательный процесс неразделимы. Античная культура через образование влияет на процесс

[133] Зеленцова М.Г., Левицкая И.А. Античная философия образования в современном контексте // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки» 4 (3). С. 217-218.

формирования человека как личности, что является главной задачей общества в духовной сфере его жизни».[134]

Период становления европейской пайдейи относится к эпохе Древней Греции, то есть к IX-VIII в. до.н. э. Именно в этот период были заложены ключевые представления о несомненном единстве духовного, умственного и физического воспитания, которое, хотя и преобразовываясь, все же будет оставаться определяющим на протяжении всей дальнейшей истории развития образования. Серьезные изменения концепции античной пайдейи начинают происходить в IV веке, так как именно в этот период внутренние трудности демократического устройства вызывают к жизни иллюзорные идеи о возможности создания идеального государства и, в результате, это становится причиной начала поиска «новой пайдейи», новой «идеальной личности». Этот новый идеал нашел свое выражение в школах таких философов древности как Платон и Исократ. Именно они заложили фундаментальные традиции того, что принято называть классическим образованием, которое в последствие реализуется на практике уже в эпоху эллинизма. Для этой новой классической традиции характерно образование индивида, охватывающее всю его сущность, то есть душу, тело, чувства, разу, характер и дух. Ключевые черты нового классического образования, которое, и это важно отметить, в различных своих частях существует и по сей день, следующие: «синусия», внимание к личности, несомненный приоритет воспитания нравственности. Дальнейшие изменения концепции пайдейи происходит уже в эпоху Древнего Рима. В размышлениях об образовании таких мыслителей как Цицерон или Сенека, вызревает глубокое осознание его в качестве процесса становления человеческой личности во всех смыслах этого слова. Такой личности, которая обладает абсолютно всеми качествами, присущими человеку. При этом приоритетным продолжат оставаться именно «интеллектуальное образование», но лишь при том

[134] Скрипник Н.Я. Античность как культурный и образовательный идеал. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Ростов-на-Дону. 2001.

условии, что оно ведет к воспитанию добродетелей. Таким образом, подводя промежуточные итоги истории становления образования в эпоху Древней Греции, можно сделать вывод о том, что идеалом так называемого афинского образования была именно пайдейя. То есть такое образование, которое представляло собой совокупность физических и нравственных качеств, которые делали человека собственно человеком.

Таким образом, гуманистический античный идеал оказался крайне созвучен определенному историческому контексту. Если в Средние века (о чем мы скажем ниже более подробно) образование не ставило своей целью получить в результате личность, а ориентировалось на религиозные установления и требования, то с началом Нового времени ситуация начала меняться. Гуманистический пафос Ренессанса оказался напрямую сопряжен с идеей «пайдейи», а в дальнейшем лишь получил развитие в различных сферах, в том числе, и непосредственно в образовании.

Обращаясь к древнекитайской философской традиции, разумеется, в первую очередь следует сказать о понимании образования Конфуцием. Под образованием Конфуций понимал единство двух процессов: обучения и воспитания. По мнению Конфуция, образование является необходимым условием возникновения гармонии и культуры в обществе.[135] Следует отметить, что как и в Древней Греции одним из важнейших философских понятий в Китае была добродетель. Так, Конфуций полагал, что семейное воспитание непременно должно дополняться, или даже восполняться, образованием. При этом первоочередное значение в конфуцианстве придавалось изучению истории, так как именно на историческом материале легче всего научить человека распознавать добр и зло, привить ему стремление к добродетелям и внушить страх перед пороками. Как отмечает М. Томпсон, ««В философии Конфуция приверженность гуманистическим принципам без любви к знанию означает глупость, вера без любви к знанию воплощается в асоциальное поведение. Невежественная отвага становится

[135] Конюхов Ф., Болотов В. Конфуций. Влавосток-Пекин. 2010. С. 3.

причиной бунтарских настроений».[136] В результате, в конфуцианстве «моральные обязанности, материализующиеся в ритуалах, становятся объектом воспитания, образования и культуры».[137]

«Истинное знание» Конфуций рассматривал в качестве третьей постоянной Добродетели, в рамках которой образованный человек («цзюньцзы») понимался как «совершенный человек».

Таким образом, знание, а, следовательно, и образование выступало в Китае в качестве своеобразной самоценности, которая не требовала никакого дополнительного обоснования. Совершенство достигалось путем получения образования.

Начало Средневековья ознаменовалось коренным поворотом в философском дискурсе: на смену античной философии пришла религиозная христианская философия, довольно быстро сформировавшая свое представление об образовании, его функция, предназначении и месте в обществе. Главное отличие нарождавшегося христианского средневекового мышления состояло в том, что движение философской мысли теперь было напрямую сопряжено с религией. Философия ставила себя на службу религии: «Философия - служанка богословия».

В результате, в течение всего периода Средневековья образование в Западной Европе осуществлялось практически монопольно в рамках христианской парадигмы.

Ведущей идеей средневекового образования становится Богопознание. При этом под Богопознанием понималось познание Истины, несущей в себе, с одной стороны, Добро, а с другой - Красоту. С точки зрения христианства подобная Истина была не только прекрасной и единственно возможной, но и полезной для человека, так как позволяла определить истинные (благие и красивые) принципы жизнеустройства/Бытия в целом. Ключом к постижению этой Истины было не что иное, как Откровение Священного

---

[136] Томпсон М. Восточная философия / М. Томпсон. — М.: ФАИР – ПРЕСС, 2000. С. 213.

[137] Мороз Ю.А. Философский анализ этических аспектов в учении Конфуция // Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. Вип. 126/2012. Серія: Філософія. — Севастополь, 2012. С. 212.

Писания. В результате, целю средневекового образования было «научить человека понимать (и интерпретировать) тексты Священного Писания».[138]

Так, Климент Александрийский писал о цели педагогики: «Согласно с волей Божией педагогика состоит в усмотрении истины по прямому направлению к Богу, в неустанном отпечатлении на себе дел вечно-ценных».[139]

В качестве своего рода кредо ранней христианской религиозной философии, которая, по сути, являлась богословием, безусловно, можно рассматриваться слова Августина Блаженного - Credo ut intelligam («Верю, чтобы понимать»). Вера должна предшествовать рациональному познанию, без нее оно просто невозможно. Таким образом, главной ценностью средневекового образования становится не столько знание, сколько вера – необходимо было учиться вере, чтобы получить истинное знание.

С утверждением христианства появились средневековые педагогические сочинения (Климент Александрийский, «Поучения Силуана», Иоанн Златоуст, «Правила святой школы города Нисибина» и другие).

Следует отметить, что раннее христианство ориентировалось на образование, но лишь в том смысле, что необразованность не позволяла на равных дискутировать с образованными язычниками. Апологеты, обращаясь к языческой, хорошо образованной аудитории, вынуждены были говорить на понятном ей языке античной философии. Ярким примером служат тексты Тертуллиана. Таким образом, мы можем говорить о том, что образование понималось как ценность в том смысле, что без него невозможно было в полной мере нести Слово Божье.

Со временем образование начало обретать и светский характер, что было связанно с формированием новых средневековых государств, а также

---

[138] Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Антропологические модели образования: От образа божия к… неогностицизму? Основания антропологического кризиса современного светского образования // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2012. Вып. 1 (24). С.89.

[139] Антология педагогической мысли христианского Средневековья. В 2 т. М., 1994. Т. 1. С. 34-35.

развитием Византии. Но если на Западе Европы этот процесс происходил довольно медленно, то в Византии он шел быстрее. Там, в целом, сохранилась греко-римская система обучения, включавшая в себе большинство дисциплин, изучавшихся в период Античности. При этом образованность крайне высоко ценилась византийцами, так как только при помощи образования можно было продвинуться по карьерной лестнице, достичь положения в обществе.[140] Одной же из главных задач византийского образования была подготовка чиновников для государственного аппарата.

В целом же, можно сделать вывод о том, что христианское образование в рассматриваемый период исходило из представления о Боге, как абсолютной Целостности, а само себя осознавало как инструмент воссоздания целостности человека как образа Божьего.[141]

Философия эпохи Возрождения внесла абсолютно новое понимание образования. В эпоху Возрождения набрал силу новый социокультурный фактор - город, радикально повлиявший на изменение политической, правовой, социальной и общекультурной ситуации; резко расширилась сфера образования, охватившая все сообщество горожан.[142]

Главным инструментом развития/саморазвития индивида теперь признавалось именно образование и воспитание. В этот период была разработана новая система образования (studio, humanitatis, humana studia), автором которой считается Франческо Петрарка. Главное ее отличие от средневековой системы («семи свободных искусств»), полностью ориентированной на познание Бога, заключалось в том, что она была ориентирована на познание самого человека. В своих произведениях Петрарка подвергал нападкам средневековое образование, которое, с его точки зрения, не было направлено на познание человека, но и Бога также

---

[140] Лысак И.В. Культура Древности и Средневековья. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2002.С. 113

[141] Янушкявичене О.Л. Проблема целостности в определении целей образования // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2010. Вып. 4 (19). С. 24.

[142] Еманов А.Г. Культура возрождения в аксиологическом дискурсе // Власть, политика, право в античности и Средневековье: сборник статей / под ред. Е. П. Глушанина. Барнаул: Изд. Алтайского ун-та, 2003. С. 220-221.

познать не позволяло. Отсылая к Сократу, Петрарка в диалоге «О трудной дороге» говорит устами Разума, беседующего с Печалью: «Ничто так не облегчает путь и не веселит душу, как благородные и приятные заботы, которые могут обитать только в сердце мужа порядочного и образованного и сопровождать его на любых дорогах…».[143]

Итак, принцип ренессансной культуры «humana studia» предполагал гуманитарное образование и воспитание. Следует отметить, проводя параллели с восточной философией, что в китайской культуре ему соответствует категория «жэнь» - человеколюбие (гуманизм).

Другой представитель Возрождения Эразм Роттердамский также не разделял и многие положения, общепризнанные в эпоху средневековья. Он полагал, что все люди созданы Богом изначально равными и одинаковыми, и благородство их зависит не от их принадлежности по рождению к знаттному роду, а от их воспитания, нравственности, образования. Согласно его позиции, благородство могло быть только духовным и нравственным, но не унаследованным. Невоспитанного и необразованного человека Эразм ставит ниже животного, поскольку оно живет исключительно в согласии со своей природой, а необразованный человек живет хуже животного. Приведем слова Глупости из произведения Э. Роттердамского: «Для того и дано человеку, в отличие от прочих живых существ познание наук, чтобы он образованием ума восполнял пробелы, оставленные природой».[144]

Важно отметить, что Возрождение в целом иначе посмотрело на объект образования, то есть на человека. Несмотря на то, что детство не получило в Возрождении никакой самостоятельной ценности[145], тем не менее, представление о ребенке как о несформировавшемся взрослом постепенно уходило прошлое. В гуманистическом взгляде на ребенка первоначальное

---

[143] Цит. по: Девятайкина Н.И. Открытие мира: Петрарка как первый гуманист-путешественник Возрождения. 2015. С. 50.

[144] Похвала глупости// Эразм Роттердамский Сочинения. Litres, 2017. С. 30

[145] См.: Баткин Л.М. Итальянское Возрождение. Проблемы и люди. —М.: Российский Государственный гуманитарный университет, 1995. — 448 с.

несовершенство души уже не имело средневековой ценности. Взросление начинало пониматься не столько, как «возделывание» души, сколько как путь интеллектуального и морального совершенствования.

Следует отметит, что мыслители эпохи Возрождения все еще находились в рамках религиозной парадигмы осмысления окружающего их мира. Христианские ценности, заложенные в образовании, оставались для них крайне важными, но их трактовка получала иное звучание. Так, по мысли лидеров Платоновской Академии во Флоренции - Джованни Пико делла Мирандола и Марсилио Фичино, человек был сотворен богом не полностью, а лишь наполовину – для того же, чтобы полностью соответствовать образу божьему, человеку необходимо прилагать значительные духовные усилия. С их точки зрения, путь к полноценному образу лежал именно через образование, которое позволяет возвыситься человеку до образа святых и ангелов. Как верно замечает А.П. Лысков, с точки зрения Мирандола полагал, что человек способен творить себя.[146]

Свое понимание образования привнесла эпоха Просвещения, само название которой напрямую было связано с делом образования и воспитания. Она объявляла в качестве одного из своих приоритетов именно образовательно-педагогическую проблематику, которая должна была стать основной в западноевропейском сознании.

Развитие науки привело к новому представлению о человеке. Постепенно образ божьего создания сменялся естественно-научными представлениями о природе человека. Одним из первых в этом ключе об образовании заявил английский философ Д. Локк. В своем произведении «Размышлении об образовании» Д. Локк жестко критиковал современные школы, которые, по его мнению, учили «бесполезным знаниям», отвлеченным от будущей профессии обучающихся. В результате, для Локка

[146] Лысков А.П. Человек: путь к цивилизации. Философский аспект социальной и культурной антропологии. М.: Гуманитарий, 1997. С. 43

цель образования определялась только «пользой» (Utility), причем «польза» связана прежде всего с отношением к профессии.[147]

Просвещение в Англии самым серьезным образом переработало педагогическую мысль предшествующего исторического периода, в первую очередь, содержание образования, поставив под вопрос необходимость «классической культуры» и предложив вместо нее идею практического знания. Кроме этого, оно выразило сомнение и по поводу абсолютной ценности обучения, полагая, что куда более важную роль в процессе формировании человека играет воспитание.

Идея естественной природы человека была абсолютизирована уже французским Просвещением, крайностями которого стали атеистические взгляды на образование. Так, Д. Дидро активно требовал устранения контроля духовенства над системой образования.[148] Гольбах требовал отделения системы народного образования от Церкви. Он был убежден, что «воспитание имеет самое существенное значение для благосостояния государства», в результате чего необходимо ввести в учебные заведения «преподавание разумной социально этической системы, сообразующейся с интересам государства, способствующей благополучию граждан».[149]

С другой стороны, Ж.-Ж. Руссо ограничивал образование минимальным количеством знаний, отказывая науке в праве быть «главным воспитателем». Он предлагал собственную целостную систему образования, внутри которой знания должны были быть связаны с умениями и включены в общественно-полезный труд.[150] Процесс образования мыслился Руссо как развитие данных и природных способностей ребенка. Он требовал относиться с уважение к личности ребенка и «не допускать никакого насилия

---

[147] Сапрыкин Д.Л. Концепция образования и науки в «Идее университета» Джона Генри Ньюмана. СПб: РХГА, 2007 г. С. 30.

[148] Дидро. Избр. атеист, произв. — М.: 1956. С. 256—257.

[149] Гольбах П. А. Письма к Евгении. Здравы смысл. — М.: 1956. С. 188—189.

[150] Длугач Т.Б. Три портрета эпохи Просвещения. Монтескьё. Вольтер. Руссо (от концепции просвещенного абсолютизма к теориям гражданского общества). – М., 2006. С. 180.

над его умом, который должен созревать при содействии педагога естественным образом».[151]

Натуралистический рационализм французских просветителей нашел своеобразное продолжение в философии немецкого Просвещения (А. Баумгартен, Г. Э. Лессинг и др.), которое трактовало термин «культура» как «образование индивида», как его интеллектуальное и моральное развитие: «Если французские просветители видят свою задачу в том, чтобы «просветить» человека относительно уже существующей в нем природы, то немецкие философы считают, что эта «природа» еще должна быть создана, «образована» в индивиде».[152]

Значительный вклад в разработку проблемы осмысления образования как социокультурного феномена внесла немецкая классическая философия. Ее основные представители, некоторые из которых сами работали в системе образования (Гегель, Кант и др.) пытались, в рамках своих философско-концептуальных построений, пытались осмыслить значение образования для человечества и для каждого конкретного человека в частности.

В философии Гегеля, согласно его учению о Мировом Духе, образование есть элемент исторически становящейся культуры. Рассматривая мировую историю как процесс становления и развития Духа, Гегель указывает на то, что его конкретное воплощение находит себя в культуре, и в национальных культурах в частности. Приобщение же к культуре происходит именно через процесс образования. В результате, согласно Гегелю, понять культуру и образование можно только в контексте деятельности Мирового Духа.

Понимая человека как совокупность природного и культурного, Гегель говорил о том, что именно образование позволяет индивиду сделать переход от первой стадии (природной) ко второй (культурной). Только сделав этот переход человек становится человеком в полном смысле этого слова.

---

[151]Западноевропейская философия XVIII века. М.: Высш. шк., 1986. С. 228-229.

[152] Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Университетская книга, 2012. С. 86.

Образование становится процессом саморазвития духа, в ходе которого становящийся дух «медленно и спокойно созревает до новой формы, разрушая одну частицу здания за другой».[153]

В более же широком смысле, как указывает Х-Г. Гадамер, «образование» для Гегеля заключается в том, что «каждый отдельный индивид, поднимающийся из своей природной сущности в сферу духа, находит в языке, обычаях, общественном устройстве своего народа заданную субстанцию, которой он желает овладеть».[154]

Как известно, Гегель довольно часто вместо латинского термина «культура» использовал немецкое слово «Bildung», что в буквальном переводе означает «образование».[155] Таким образом, два эти понятия были для него тождественны и неразделимы. С точки зрения Гегеля было абсолютно неважно, к какой этнической группе принадлежит тот или иной человек – важно, какое он получил образование, то есть, в рамках какой культуры сформировался как личность. Образование должно помочь человеку стать сознательным или непосредственно тем, кем он уже является по сути и для других людей - рациональным или духовным бытием.[156]

В гегелевской общественной теории образование занимает место между семьей и гражданским обществом.[157]

Таким образом, согласно гегелевской концепции образования, человек овладевает пониманием истинности своего бытия в рамках социокультурной парадигмы, в пределах которой происходит его развитие и становление. Образование же становится своего рода инструментом становления человека, приобщения его к мировому развитию (саморазвитию Мирового Духа) путем постижения культуры, понимаемой как воплощение духа на той или иной стадии мировой истории.

---

[153] Гегель. Феноменология духа. СПб. Наука. 1992. С. 6.
[154] Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 51.
[155] См. например: Гегель. Соч. М., - Л. 1934. Т. 7. С. 215.
[156] Гегель Г. В. Ф. Наука логики // Гегель Г. В. Ф. Соч. в 14 т., Т. VIII., М., 1937. С. 162-163
[157] Ерохин А.К. Гегель об образовании // Философские исследования. 2007. № 3. С. 128.

Если Гегель фактически отождествлял и уравнивал понятия культуры и образования, то В. Гумбольт указывал на разницу в их значении: «Когда мы говорим «образование», то имеем в виду при этом нечто одновременно высокое и скорее внутреннее, а именно вид разумения, который гармонически изливается на восприятие и характер, беря начало в опыте и чувстве совокупно духовного и чувственного стремления».[158] Как верно замечает С.В. Борисов, «здесь мы видим, что понятие «образование» уже не равнозначно культуре, то есть развитию способностей или талантов».[159]

Важное значение для осмысления образования стала философия И. Канта, который явился основоположником такого нового направления в философии в целом как философская антропология. Поставив вопрос «что такое человек?», И. Кант, очевидно, не мог обойти внимание тему образования. Другими словами, проблема образования в философии И. Канта напрямую связана с проблемой человека.

Говоря об образовании, И. Кант часто рассматривает его в рамках Просвещения в целом. Так, он писал: «Просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия..., причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Для этого просвещения требуется только свобода… публично пользоваться собственным разумом».[160]

Сам термин «Просвещение» (Aufklärung) используется им в самом широком смысле. Под просвещением философ подразумевал духовно-нравственное становление индивида в рамках той или иной социально-культурной среды. Образование же (Erziehung) в философии И. Канта является важнейшим фактором просвещения. При этом, с его точки зрения

---

[158] Цит. по: Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., 1988. С. 52.
[159] Борисов С.В. Философская культура мышления как основа модернизации образования // CREDO NEW: Теоретический журнал. 2004. №2 - http://www.orenburg.ru/
[160] Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? 1784 // Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6. С. 27.

образование должно полностью соответствовать потребностям человеческой природы.

И. Кант указывал на то, что образование играет важную социальную роль, как фактор созидания будущего: «Поэтому проблема будущего человечества есть педагогическая проблема, и притом в двояком смысле. Во-первых, без предвосхищения будущего невозможен выбор целей воспитания; во-вторых, от эффективности воспитания будущее напрямую зависит. Между педагогикой и будущим есть взаимоопределяющая связь».[161]

Таким образом, образование понималось И. Кантом двояко. С одной стороны, он видел в нем средство совершенствования человечества и каждого отдельно человека. Совершенство человека могло было бы быть достигнуто, если бы возникло единство и равенство всех разумных существ, что также является прерогативой образования. Этот означает для И. Канта «становление совершенной культуры, в которой всегда бы царил мир».[162]

С другой – необходимое условие для формирования будущего (таким, как он его понимал). Важно отметить и тот факт, что И. Кант резко разграничивал «образование» и «обучение». Если обучение он трактовал как, скорее, механический процесс по формированию определенных умений и навыков, то образование - как процесс формирования нравственности.

Отдельно И. Кант затрагивает проблему морального образования, которое для него не сводится к усвоению базовых норм и правил поведения в конкретном. Для него это лишь одна из сторон культуры. Нравственное же образование – это комплексное развитие у человека разума, а, как следствие, - свободы, которая понимается как умение использовать свой разумом.[163]

---

[161] Кант И. О педагогике. 1803 // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980. С. 451.

[162] Шюс К. Sapere aude: философия образования Иммануила Канта - http://www.imgwf.uni-luebeck.de/fileadmin/oeffentlich/Publikationen/Schues/sapere_aude_russ.pdf

[163] Кругликова Г. Г. Проблема человека в философии Иммануила Канта в философско-педагогических концепциях русских мыслителей второй половины XIX – первой трети XX века. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Нижневартовск. 2002. С. 36.

Фихте, как и Кант, понимает образование прежде всего как развитие задатков человеческого рода с целью его совершенствования и, главное, подчинения природы человеку: «Цель всякого образования (Bildung) заключается в том, чтобы подчинить природу … разуму».[164]

Другой немецкий философ Ф. Шиллер по сути возвращается к античному платоновскому пониманию образования, как создания человека. «Образование» у Шиллера относится к сфере духа. Как отмечает Д.Л. Сапрыкин, «Указывая на греческий опыт, в том числе опыт греческой драмы (трагедии) и Олимпийских игр Шиллер обращается к исходному контексту образования, имеющему в широком смысле «религиозный» смысл».[165] Как И. Кант, Шиллер осознавал, что человеку для того, чтобы стать нравственным существом, необходима поддержка. Но если И. Кант находил эту поддержку в сфере религии. То Шиллер указывал, что наряду с религией важным средством здесь может служить и эстетическое образование.

Подводя итоги рассмотрения понимания образования немецкой классической философией отметим, что согласно трактовке Х.Г. Гадамера «окончательная шлифовка понятия "образование", сформулированная Гердером, закончилась в период между Кантом и Гегелем. Кант еще не употребляет слово "образование" именно в таком ("сверхприродном") значении и в такой связи. Он говорит о культуре способностей (или "природных задатков"), которая в этом качестве представляет акт свободы действующего субъекта... Гегель, напротив, ведет речь о самообразовании и образовании, когда поднимает тот же вопрос об обязанностях по отношению к себе самому, что и Кант».[166] В результате же, как верно отмечает И. Фокин,

---

[164] Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т.II. СПб.: Мифрил, 1993. С. 34.

[165] Сапрыкин Д.Л. Значение и смысл понятия «образования» (на примере немецкой философии конца XVIII – начала XIX вв.) // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. №1. 2008. С. 28.

[166] Гадамер Х. Г. Истина и метод. М., 1988. С. 51—52.

«образование, взятое в смысле способа мышления, не равнозначно культуре как развитию способностей или талантов».[167]

В целом же мы можем говорить, что немецкий идеализм, так же, как и романтизм, и просвещение разрабатывали проблему культурного измерения образования в контексте понимания культуры как результата духовного развития человечества.

В XIX в. Ф. Ницше, рассуждая об образовании, писал: «Читатель, от которого я чего-либо ожидаю, должен обладать тремя качествами. Он должен оставаться спокойным и читать не торопясь; не припутывать постоянно самого себя и свое «образование»».[168] Таким образом, Ф. Ницше отчуждал современное ему образование, как ложное, от человека. Далее он пояснял: «Я, правда, вижу приближение времени, когда серьезные люди, совместно трудящиеся на пользу совершенно обновленного и очищенного образования, сделаются снова законодателями повседневного воспитания — воспитания, направленного именно к такому образованию».[169]

Ницше ратовал за образование для «немногих избранных». По его мнение целью современного ему образования была «польза, вернее, нажива, возможно большая денежная прибыль».[170] Истинное же образование для Ницше – это образование, «которое связано с аристократической природой духа».[171] В результате же философ приходил к выводу, что всякое образование начинается с противоположности всему тому, что представляло собой классическое образование, — с повиновения, с подчинения, с дисциплины, со служения. «И как великие вожди, - пояснял Ницше, -

---

[167] Фокин И. Университетская реформация Шеллинг // Шеллинг Ф. В. Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Мір», 2009. С. 27.

[168] Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений - http://www.nietzsche.ru/works/main-works/bildung/

[169] Там же.

[170] Там же.

[171] Там же.

нуждаются в последователях, так и руководимые люди нуждаются в вождях».[172]

По словам К. Ясперса, Ницше был первым, кто отобразил устрашающую картину современного мира, которую все с тех пор без устали повторяют: «крушение культуры - образование подменяется пустым знанием…». [173]

Согласно утверждению одного из основоположников философской антропологии немецкого философа М. Шелера, категория образования – это категория бытия, а не знания или переживания: «Стремиться к образованию – значит с любовью и рвением искать бытийного участия во всем и причастность ко всему, что есть в природе и истории от сущности мира, а не стремиться лишь к случайному наличному бытию и так-бытию»[174]

О событийности образования и взаимной «вовлеченности» категорий «бытие» и «образование» писал и немецкий философ Г.-Г. Гадамер, который подчеркивал, «сохраняющую» функцию образования: "…то, на чем и благодаря чему некто получает образование, должно быть усвоено целиком и полностью. В этом отношении в образование входит все, к чему оно прикасается, но все это входит не как средство, утрачивающее свои функции. Напротив, в получаемом образовании ничто не исчезает, но все сохраняется».[175] По словам Гадамера, образование «не может быть собственно целью, к нему нельзя в этом качестве стремиться».[176]

XX век стал периодом глобальных изменений в социально-экономическом, политическом и культурном развитии мира. Безусловно, это сказалось и на понимании места образования. Философия культуры XX века по-разному отвечала на вопрос что есть образование, для чего оно нужно, каково его место в культуре.

---

[172] Там же.
[173] См.: Ясперс К. Ницше и христианство. М.: Медиум.1994.
[174] Шелер М. Формы знания и образования. Избр. произв. М., Гнозис. 1994. С. 21.
[175] Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М., Прогресс,.1988. С.44-61.
[176] Там же. С. 335

Так, крупнейший немецкий философ жизни В. Дильтей полагал, что образование следует понимать исключительно в качестве практической деятельности, главной целью которой является совершенствование психических процессов и интеллекта человека. При этом он настаивал, что в образовании должна присутствовать серьезная гуманитарная составляющая.[177] Настаивая на важности ценностного компонента в культуре, В. Дильтей писал: «Ценность — это абстрактное выражение указанного способа действия. Как правило, ценности выводятся психологически».[178] Таким образом, образование напрямую связывалось им с усвоением ценностей, культуры в целом.[179]

С точки зрения Г. Зиммеля, культура является сложной, утонченной, наполненной субъект-объектными отношениями формой жизни, «где происходит постоянный синтез субъективного развития и объективных духовных ценностей».[180] Образование в этом процессе есть инструмент передачи ценностей и их воспроизводства, необходимый для развития культуры, а, следовательно, и продолжения человеческой жизни.

Французский философ А. Бергсон, полагал, что возникновение культуры возможно только на основе Свободы. Идеальным человеком для него был целостный человек, антиподом которому выступал «узкий специалист, чуждый глубокому и всестороннему постижению жизни, равнодушный к классическому образованию, которое есть непременное условие подлинной культуры».[181] Задачей образования, основанного на здравом смысле, А. Бергсон видел в освобождении интеллекта от заранее

---

[177] Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. /Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: «Большая Российская энциклопедия», Т. 1, 1993. С. 272-273.

[178] Dilthey W. Gesammelte Schriften. VII. Bd. Stuttgart, Gottingen. 1992. S. 228—246.

[179] Философия жизни» В. Дильтея стала предтечей так называемой «гуманитарной философии». Ее наиболее известные представители (Г. Нолль, В. Флитнер, Е. Венигера и др.) полагали, что сущность человека заключается, в первую очередь, в человечности (humanitas), которая, как и духовность, «находящая выражение в спонтанном самовыражении («экзистенции») личности в межличностных отношениях отражается в различных формах бытования духовной культуры (нравственности, искусстве, мировоззрении)». (Подробнее см.: Запесоцкий А.С. Образование: Философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. — М.: Наука, 2003. С. 80).

[180] Философия XX века. М., ЦИНО общества "Знание" России, 1997. С. 35

[181] Кадыров А.М. Культурология. Уфа: УГАТУ. 2004. 290 с.

готовых идей, в обнаружении «подо льдом слов свободного течения мысли… которые дали бы человеку возможность приближаться к реальности, открывать в собственном творчестве все более глубокие ее проявления, добиваться истины усилием рефлексии».[182] По мнению А. Бергсона, разностороннее образование необходимо человеку, чтобы понять жизнь, стать ее частью, ввиду того, что сама природа далеко не всегда способна создать «душу свободную и самостоятельную, созвучную с жизнью».[183]

По мнению крупнейшего испанского философа XX в. Х. Ортега-и-Гассета высшее образование есть куда более важная вещь для человека, чем все остальное, так как оно «обучает культуре». При этом культуру философ понимал как определенный уровень интеллектуального развития общества. В результате, культурный человек – это человек образованный, способный ориентироваться в предлагаемой ему реальности. Х. Ортега-и-Гассет прямо писал: «Я сделал бы из «факультета культуры» ядро университета и всего высшего образования».[184]

Нельзя не сказать и о культурфилософской концепции образования такого крупного мыслителя XX века как А. Тойнби. Как отмечает А. Тойнби в своей статье «Образование в зеркале истории», «минимальная задача формального образования в настоящее время оказывается серьезным делом; и каждый ребенок будет должен пройти усиленный курс, как формального, так и неформального образования, чтобы стать полезным гражданином нашего нового мира».[185] Согласно позиции А. Тойнби, основная цель образования в современном мире – обогащение собственной культуры каждого человека, а не получение знаний для улучшения собственного материального положения.[186]

---

[182] См.: Блауберг И.И. Анри Бергсон. Монография. М.: Прогресс-Традиция, 2003.
[183] Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии, 1990, № 1. С. 166.
[184] Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Отечественные записки. 2002. № 2 (3).
[185] Тойнби А. Образование в зеркале истории // Историко-педагогический журнал. 2014. № 1. С. 142.
[186] Там же. С. 148.

Следует отметить, что такое обширное философское направление XX в. как экзистенциализм практически не затрагивал вопросы образования, что было связано в первую очередь с тем, что, как верно отмечает М.В. Бахтин, «экзистенциализм занимался, главным образом, философскими вопросами и лишь постольку - поскольку - педагогической практикой. Его относительное молчание по вопросам образования было вызвано, несомненно, тем, что его интересовала скорее конкретная личность, нежели общественные группы».[187]

Чего нельзя сказать о зародившемся в 1970-е гг. постмодернизме. Как отмечает О. Михалина, «постмодернизм диктует необходимость нового подхода к образованию, вызывает настоящее разочарование или потерю иллюзий».[188] В результате, постмодернизм формирует свое представление об образовании и его роли в современном мире. Декларируя смерть человека (след за смертью Бога у Ницше), постмодернизм указывает на то, что человек просто не может сегодня рассматриваться как цель образования, а образование – как цель человека. Не приемля образ человека в качестве целого, постмодернизм указывает, что «концепция единства идентичности (например, в теории образования она мыслится как единство образования) ставится под сомнение и по-новому определяется. Если речь идет об индивиде не как целостности чувств, именно не как идентичности, а как о распавшемся или индивиде, разделенном на его частичные функции и сферы жизни, то, например, мысль о том, что образование есть создание тотальности особенного, а именно создание идентичности, притязающей на значимость, нельзя легитимизировать. Теория образования утрачивает свой фундамент».[189] По мнению видного теоретика постмодернизма Ленцена, современные педагогические теории лишь создают симулякры: «Эти теории утратили как комплексы знаков свое референциальное отношение к

---

[187] Бахтин М. В. История философии. Санкт - Петербург: Нива. 2004. С. 100.

[188] Михалина О. Философия образования и постмодернизм // Світогляд - Філософія - Релігія: Зб. наук. пр. — Суми: ДВНЗ "УАБС НБУ", 2011. — № 2(2). С.3

[189] Ladenthin V. Normative Pluralitat // Vierteljahrsschrift fur wissenschaftliche Padagogik. 1993. Bd. 69, N 2. S. 147.

действительности, кружат в самих себе...».[190] В результате «смерти человека» в культуре постмодерна деонтологизация «и учебной, и научной деятельности в условиях виртуализации образования», утрата ими «направленности на предмет».[191]

Как верно указывают отечественные авторы А.П. Огурцов и В.В. Платонов, «современная педагогика, по оценкам постмодернистов, находится в кризисе своих теоретических концепций и философских определений целей и идеалов образования, переживает период разрушения прежних форм философского обоснования и складывания совершенно различных подходов в педагогической теории и практике».[192]

Постмодернистский взгляд на ценности и их значение в современном мире в своем классическом выражении во многом нашел отражение в идеях Д. Ваттимо. По мнению Д. Ваттимо, мы живем в эпоху завершения модернистского проекта, основанного на идеях Просвещения. Формируется новое общество, которое философ характеризует как общества масс-медиа. Это общество в корне отличается от предыдущего, в первую очередь, уровнем знаний, способами и методами усвоения информации, а также понимание ценности знания в целом: «Общество масс-медиа является полной противоположностью общества более просвещенного, более образованного (в смысле Лессинга, или Гегеля, или Конта, или Маркса). Масс-медиа, которые теоретически делают возможным получение информации обо всем про-исходящем в мире в режиме "реального времени", могли бы в действительности представляться некоей конкретной реализацией Абсолютного Духа Гегеля, то есть совершенного самосознания всего

---

[190] Lenzen D. Mythos, Metapher und Simulation // Zeitschrift fur Padagogik. 1987. Bd. 33, N 1.S. 57.

[191] Огурцов А.П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология.» – 2006. – № 1 (4) стр.3-27

[192] См.: Огурцов А. П., Платонов В. В.. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.: РХГИ, 2004.

человечества, совпадением между тем, что происходит, историей и осведомленностью человека».[193]

Для общества масс-медиа характерен культурный релятивизм, который становится одним из его оснований, взамен прежней онтологии, фундированной представлением о каузальности исторического процесса, базирующейся на диалектической эпистеме закономерности развития Бытия, быть то по пути гегелевского Мирового Духа, либо в сторону идеальной марксистской социально-экономической формации. Д. Ваттимо пишет: «Для культурного релятивизма не только не существует какой-либо идеи всеобщей рациональности, в свете которой можно было бы судить о "мифологическом" характере некоторых форм знания, но и сам вопрос о том, не являются ли те "первые принципы", на которых возводится отдельный культурный универсум, объектами мифологического знания, всегда остается открытым, поскольку эти принципы не являются и объектами рационального, доказуемого знания; даже научная рациональность, которая на протяжении веков выступала в качестве нормативной ценности европейской культуры, в конечном счете оказывается мифом, общепринятым верованием, на основе которого артикулируется организация этой культуры».[194]

Отказ от восприятия Бытия как устойчивой реальности и тотальный переход на ницшеанско-хайдеггеровскую позицию по данному вопросу, согласно которой, Бытие - это то, что «случается», приводит Д. Ваттимо к мысли о невозможности объективного знания о Бытии, а лишь о его герменевтической интерпретации: «Герменевтика, напротив, представляет собой наследие Ницше: с точки зрения герменевтики, задача заключается не в том, чтобы освободиться от интерпретаций, но в том чтобы освободить

[193] Ваттимо Дж. Прозрачное общество. Пер. с ит./ Перевод Дм. Новикова. М.: Издательство "Логос". 2002. С. 13.
[194] Там же. С. 42.

интерпретации от господства и от претензий на власть подлинной «истины»».[195]

Представления об интерпретации Бытия у Д. Ваттимо во многом схожи с постгадамеровскими положениями П. Рикёра, так же основанными на представлениях М. Хайдеггера о *Dasein:* «Но чтобы задаться вопросом о бытии вообще, надо сначала поставить вопрос о «здесь-бытии» всякого сущего, о *Dasein,* то есть о том сущем, которое существует, понимая бытие. В таком случае понимание является уже не способом познания, но способом бытия, бытия такого сущего, которое существует, понимая».[196] Говоря о герменевтической множественности, П. Рикёр разрабатывает собственную эпистемологию, характерной чертой которой является отказ от истины как центральной гносеологической категории: «Мы освободились от заблуждения, свойственного феноменологии сознания: непосредственное сознание есть уверенность, но не истина, сказали мы».[197] При этом он не отказывается от конструктивного диалога в рамках различных интерпретаций аспектов Бытия. Данный подход, в условиях неизбежного распада центрической картины мира, ее дробления в рамках постмодернистской парадигмы, представляется нам одним из продуктивных механизмов взаимодействия, поиска общих аксиологических оснований.

Следует обратить внимание на то, что постмодерн отнюдь не отрицает ценности образования, отрицая лишь его модернистскую моноаксиологическую ориентацию. С точки зрения американского исследователя Р. Инглхарта в будущем обществе постмодерна «ценности постмодерна наибольшее распространение получат среди слоев, сильнее других ощущающих уверенность в будущем: наиболее состоятельные и имеющие наилучшее образование будут скорее всего держаться целого диапазона ценностей, характерных для ситуации [экзистенциальной]

---

[195] Там же. С. 88.
[196] Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. Le conflict des interpretations. Essais d`hermeneutique. М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле. 2002.
[197] Там же.

безопасности, включая ценности "постматериализма"; слои, чье положение наименее надежно, будут делать упор на приоритетах выживания».[198]

По мнению теоретиков постмодернизма, современное образование полностью ориентировано на передачу значений, в то время как его основной задачей должно стать производство «актов присутствия». В образование необходимо вернуть «игру присутствия—отсутствия, ибо главной бедой и угрозой современного образования является невнимание к процессам возникновения—исчезновения, отстранение современного индивида с помощью образования от “вещей”».[199]

Аксиология образования в философии постмодерна полностью утрачивает смысл. Ж. Лиотар пишет: ««В контексте утраты легитимности (делегитимации) университеты и институты высшего образования подчиняются отныне требованию формирования компетенций, а не идеалов: столько-то врачей, столько-то преподавателей той или иной дисциплины, столько-то инженеров, столько-то администраторов и т. д. Передача знаний не выглядит более как то, что призвано формировать элиту, способную вести нацию к освобождению, но поставляет системе игроков, способных обеспечить надлежащее исполнение роли на практических постах, которые требуются институтам».[200] В результате же, как верно отмечает В.П. Трыков, «Новая система высшего образования, теоретиком которой выступил Лиотар, должна формировать технократа, человека-машину, знающего, где и как добыть информацию, владеющего языками как инструментом ее получения…».[201]

---

[198] Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества - http://www.polisportal.ru/files/File/puvlication/Starie_publikacii_Polisa/I/1997-4-2-Ingleheart_Postmodern.pdf

[199] Гусаковский М.А. Образование как производство присутствия // Политики субъективации в университете: образовательное событие: сб.науч.ст./ под ред. Д.Ю. Короля, М. А. Гусаковского. — Минск: изд. центр БГУ, 2008. С.70.

[200] Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна: пер. с франц. М.: Инст. экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя. 1998. С. 118.

[201] Трыков В.П. Концепция высшего образования Жана Франсуа Лиотара как теоретическая модель современной высшей школы // Знание. Понимание. Умение 2012. №3. С. 50.

Ряд современных философов в принципе призывают к уничтожению модерновой системы образования, но уже с целью освобождения человека от формального знания, которое не пригодится ему в будущем. Так, американский философ И. Илич полагает, что школьное образование лишь разрушает человека: «Школьное обучение не способно поддержать ни учение, ни справедливость, поскольку педагоги настаивают на объединении преподавания и сертификации в их руках. Школа соединяет учение с распределением по социальным ролям».[202]

Рассмотрев основные подходы к проблеме образования в рамках философии культуры, мы можем сделать следующие выводы.

Образование входило в сферу интересов философов уже с древних времен. Первыми, кто поставил проблему роли образования в развитии культуры, а также его места в жизни общества были древнегреческие мыслители. Они давали различные ответы на этот вопрос, но, в целом, философия Древней Греции, как и Древнего Рима в силу преемственности философской традиции, понимала образование в двух ключевых аспектах: как средство для освоения норм и правил гражданской жизни и как средство для постижения культуры. Вершиной считалось именно философское знание, как высшая степень образованности. Если же говорить о древневосточных цивилизациях, то там образование понималось, скорее, в духовном аспекте, как религиозное образование в целях постижения высших духовных истин.

Средние век в Европе стали временем осмысления образования в категориях религии. Сама культура стала культурой религиозной. Религия пронизывала все сферы жизни средневекового социума. Смыслом человеческого бытия становится постижение Бога. Каждый акт божественного вмешательства в человеческую жизнь представлял собой «момент истории», а сами исторические факты приобретали «религиозную

[202] Иллич И. Освобождение от школ. 1971. С. 19.

ценность». Смысл самой истории оказывался «в обнаружении бога».[203] В результате образование (как и философия) становится служанкой религии. Образование должно было помогать в постижении Бога, и в этом виделась его основная ценность и предназначение.

Эпоха Возрождения стала своего рода переломным моментом в осмыслении как самого образования, так и его аксиологического аспекта. Хотя ренессансные мыслители все еще осмысливали мир в христианских категориях, тем не менее, они наметили новый вектор, суть которого сводилась к новому пониманию места и роли образования. Оно было необходимо уже не столько для того, чтобы постичь Бога, сколько для того. Чтобы постичь божественный замысел. Новый гуманистический образ человека диктовал и новые подходы к нему. Как верно отмечает Л.К. Круглова, целью воспитания гуманисты видели ускоренное взросление человека, чтобы он сам уже мог заниматься самообразованием: «Лучший способ для этого — образование, приобретение знаний. Отсюда — культ образованности в ренессансной культуре».[204]

Новое время - эпоха великих географических открытий, буржуазные революции, уход в прошлое феодализма и духовного контроля над обществом со стороны церкви - принесло значительные изменения как в само образование, так и в понимание его сущности, задач и целей. Образование постепенно становилось частью буржуазно-капиталистической культурной системы, в которой каждый ее элемент должен был выполнять определенную функцию, для более эффективного социально-экономического развития. Эпоха просвещения вывела разум на первое место, подчинив ему дух. Соответственно, знания стали самоценностью, так как они питали разум. Как никто лучше это продемонстрировали французские энциклопедисты.

Тем не менее, в этот период, вплоть до второй половины XIX века образование продолжало носить преимущественно элитарный характер. Его

---

[203] Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. Издание второе, исправленное и дополненное. М. Издательство «Искусство», 1984 г. С. 100.

[204] Круглова Л. К. Культура эпохи Возрождения. СПб.: СПГУВК, 2002. С. 31.

общественная ценность не учитывалась. Образованность нужная была, в первую очередь, в административно-бюрократических аппаратах государства. Университетское образование оставалось уделом немногих, а о массовом народном образовании речь еще не заходила.

XX век поставил перед человеческой цивилизацией абсолютно новые задачи. Ускоренная трансформация мира, две мировые войны и коренная перестройка политических систем привела к формированию нескольких образовательных моделей, которые совершенно по-разному видели свои цели и предназначение.

На западе верх взял прагматизм, свойственный капитализму как социально-экономической формации. Утилитарность и функциональность стали главными ценностями образования. Образование стало окончательно пониматься как сфера, воспитывающая необходимые кадры для экономики. Массовое образование стало пониматься как необходимость. При этом доступ к системе высшего образования до поры оставался ограничен. Формирование новых социальных систем и утверждение демократической идеологии также заставляли по-новому звучать образовательную проблематику. Лишь образованный человек мог быть полноценным членом новых обществ, все более требовавших общественного участия.

Советская образовательная модель, ориентированная на массовое образование, в качестве идеала предлагала идеологическое содержание, которое рассматривалось в качестве важнейшего элемента образования. При этом, в ней присутствовал и утилитарный аспект – явный перекос в сторону технического образования в ущерб развитию гуманитарной сферы.

Постбиполярный период ознаменовался новыми изменениями в сфере образования и его осмысления. На сегодняшний день мы можем выявить две ведущих тенденции, которые, на наш взгляд, борются и соперничают между собой. Первая из них (глобалистская, постмодернистская) настаивает на усилении технократической области, указывая на функциональность как на главную цель образования. Аксиологический же аспект в этой тенденции

исключается в принципе, ввиду постмодернистского понимания истинного/идеального как субъективной множественности. Вторая же тенденция связана с сохранением гуманитарной направленности образования. Она видит в качестве главной задачи образования воспитания всесторонне развитой гармоничной личности, не оторванной от своих культурных корней, при включенности в мировую культуру.

1.3. Историко-культурные модели образовательного пространства. Современное образовательное пространство: критерии и характеристики

Образовательное пространство сегодня – это объективная реальность, которая в последние годы стала предметом активной научной рефлексии, и без которой на сегодняшний день не обходится ни одно содержательное рассуждение об образовании в целом. Таким образом, образовательное пространство – это общепризнанный социокультурный феномен, который, тем не менее, все еще требует своей научной идентификации и тщательного осмысления.

Следует отметить, что на сегодняшний день выделяют несколько причин, по которым «образовательное пространство» признано как неотъемлемая составляющая культурного пространства в целом. Среди них можно выделить: процессы глобализации и интеграции образования, открытость информационного пространства и появившиеся в связи с этим новые возможности получения непрерывного образования.[205]

[205] Семенова Е.В., Семенов В.И. Современное образовательное пространство: многомерность понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9999

При этом отметим, что феноменология образовательного пространства «сложна, многомерна, стохастична.[206]

Тем не менее, как нами было установлено в предыдущем параграфе, образовательное пространство, как и культурное пространство, обладает пространственно-временной протяженностью, имеющей свои границы. С одной стороны, мы говорим о географических границах, то есть об ареале распространения той или иной культуры (пространственные границы). С другой стороны, речь идет о временных границах. Развиваясь, культура проходит определенные этапы, которые, на наш взгляд, можно связать с историческими стадиями человеческого развития. Таким образом, историко-культурную модель образовательного пространства можно определить как присущую той или ной стадии исторического развития систему образования, обладающую ценностями, присущими культуре на данном этапе ее развития, и обладающую степенью самоценности, исходя из уровня развития культуры.

Рассмотрение проблемы определения социокультурных ценностей образования, его роли в историко-культурном становлении общества в целом, невозможно, по нашему мнению, без определения и анализа этапов возникновения, становления и развития образования. То есть, без определения специфики основных историко-культурных моделей образовательного пространства на протяжении истории человечества.

Как нам представляется, исходя из стадий развития человеческой цивилизации, можно выделить следующие основные историко-культурные модели образовательного пространства:

- Архаическая модель (Вавилония, Египет, Китай, Индия).
- Античная модель (Древняя Греция, Древний Рим).
- Средневековая модель (Европа и Восток).
- Ренессансная модель (Европа).
- Модернистская модель (Европа и Россия).

[206] Семенова Е. В., Семенов В. И. Интеркультурные тенденции современного образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5 - www.science-education.ru/105-7162

- Новейшая (современная) модель (глобальная).

Проанализируем каждую из моделей с точки зрения тех ценностей, которые были заложены в культурном ядре той или иной эпохи в рамках той или иной цивилизационной общности. Очевидно, что каждой культуре свойственна своя шкала ценностей, которая является результатом условий ее бытия и истории. В результате, в истории «ценности выступают как сила, определяющая особенности сознания, мировоззрения и поведения любого субъекта — будь то отдельный человек, нация, этнос, государство».[207]

Общество периода Древнего мира - это, с одной стороны, общество, находившееся в поисках «оптимальных форм управления, производства, учета и распределения производимых материальных ценностей».[208] С другой же оно формировало представление о ценностях духовного порядка. Говоря о государствах Древнего Востока, мы можем констатировать, что ценностями там выступали не столько блага, «позволяющие получить внешнее господство, утверждающее человека в мире объектов, а блага, дающие человеку власть над внутренним бытием, разрывающие его зависимости от материальной реальности».[209] Таким образом, аксиология Древнего Востока изначально формировала особый тип накопления и передачи знаний, связанный с ориентацией на духовный поиск, а не на накопление материальных благ.

Школа и воспитание в государствах Древнего Востока «развивались в логике эволюции конкретно-исторических культурных, нравственных, идеологических ценностей».[210]

Важно отметить, что, безусловно, одну из ведущих ролей в образовательном пространстве древности играла религия, которая в раннее

---

[207] Дымина Е.В. Мир ценностей и проблема осмысления действительности // Ценности и смыслы. Выпуск № 2 / 2009. С. 34.

[208] История Древнего мира т.1. Ранняя Древность: в 3-ех т., Издание третье / Ред. И.М. Дьяконова, В. Д. Нероновой, И.С. Свенцицкой - М.: Издательство «Наука», 1989. С. 139.

[209] Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира. Экзистенциальная аксиология истории: монография. – Астрахань : ИД «Астраханский университет», 2004. С.10.

[210] История систем образования и воспитания: от древнейших цивилизаций до Нового времени. Майкоп: Изд-во ООО «Аякс», 2008. С. 5

средневековье заняла ведущую роль в различных обществах. Священные писания различных религий прямо указывали, что образование есть высшая ценность, при этом, ценность богоданная. Так в Коране написано: ««И говори: Господь мой! Умножь моё знание».[211] Библия определяет: «В лукавую душу не войдёт премудрость и не будет обитать в теле, порабощённом греху».[212]

Второй особенностью образовательного пространства эпохи Древнего мира (помимо ярко выраженного религиозного компонента) была его практическая ориентация. Ценность образования заключалась в том, что образованный человек автоматически занимал более высокую социальную нишу. В большинстве государств дальнего и ближнего Востока в древности по окончании школы у человека появлялась «возможность получить специальную военную или чиновничью подготовку», а у части – «освоить профессию жреца».[213]

Важно отметить, что в рассматриваемый период цивилизации носили локальный характер, а, следовательно, границы того или иного образовательного пространства носили ярко выраженный географический характер.

Эпоха Античности, как и предшествующий исторический период, по сути, не создала собственной теории ценностей. По верному замечанию М. Хайдеггера, «греки не имели представления об оценивании и не знали понятия ценности».[214]

Что являлось ценностью образования в Древней Греции? Как известно, ценности этой эпохи – это, в первую очередь, эстетические ценности. Как верно отмечает Т.А. Логиновских, «примером классических ценностей в художественном образовании является культура Древней Греции периода V

---

[211]Коран. Перевод И.Ю. Крачковского. М.: Внешторгиздат. 1990, 20:114

[212] Библия, Прем. 1, 4.

[213] История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. С. 37.

[214] Хайдеггер М. Положение об основании. СПб. 2000. С. 41.

века до н. э. На этом этапе древнегреческой цивилизации продолжаются поиски идеальной нормы, определяющей весь строй греческой культуры».[215] При этом само образование ценилось крайне высоко. К примеру, в Спарте и в Афинах наличие образования считалось необходимым качеством достойного гражданина полиса. Древнегреческое образование ретранслировало, в первую очередь, полисные ценности, которые считали базовыми и основными. Таким образом, образовательное пространство Древней Греции – это образовательное пространство, в первую очередь, полиса.

Второй важной составляющей были ценности эстетического порядка. Образование было средством постижения культуры в целом. Как отмечал Демокрит, «образование — украшение для счастливых».[216] Сократ же полагал, что этические ценности выражают отношение человека к миру, и в целом являются определяющими в его познавательной деятельности.

Своей наивысшей стадии образование, как важнейшая из ценностей, достигла в трудах Платона, который полагал, что в идеальном обществе управляющий делами образования является фактически первым лицом в государстве. Более того, по мнению Платона от правильной организации общества зависит самая возможность истинного знания, что, с его точки зрения, означало неизбежность прямого соответствия между образованием и политической практикой. Властью по Платону должны обладать те, кто является компетентным, а не народ или малознающие и недобродетельные единоличные правители. Средством для достижения этой цели должна была стать всеобщая система образования, в которой каждый имел бы одинаковые возможности и каждый мог бы найти в полисе соответствующее его способностям место.[217]

---

[215]Логиновских Т.А. Классические ценности как креативная основа развития художественного образования // Креативные основы художественного образования: материалы Международной научно-практической конференции,Екатеринбург,22-23марта 2012 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург,2012. С. 80

[216] Цит. по: Чанышев А.Н. Философия Древнего мира. М.: Высш. шк., 1999. С. 259.

[217] Скирбекк Г., Гилье Н. История философии. Пер. с англ. В.И. Кузнецова; Под ред. С.Б. Крымского. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. С. 100.

Эллинизм и Римская империя – протоглобализм в масштабах Древнего мира. Но между ними существовали значительные различия. Если эллинизм представлял собой распространение греческой культуры (в том числе, языка и образования) на всю ойкумену, то римляне реализовывали иную модель, согласно которой культурным ядром Pax Romana оставался Рим, шире – Италия. Окраины же империи сохраняли свои культурные особенности. Гетерогенность Римской империи позволяет нам говорить о наличие множества культурных (а, следовательно, и образовательных) пространств в ее рамках.

Образование в Древнем Риме складывалось под влиянием эллинистической культуры и воспитания на базе римских традиций. При этом большое значение имела не только индивидуальная, но и коллективная роль образования. Во многом, образование понималось как общественная ценность, главная задача которой способствовать совершенствованию и развитию древнеримского общества. Так, в частности известный древнеримский философ и педагог Квинтилиан Марк Фабий настаивал на необходимости такого образования, которое было бы полезно всему обществу. Интересно отметить, что даже образованные рабы ценились в Риме намного дороже необразованных. Так, в период Республики грамматик, получивший домашнее образование, мог стоить до 200 000 сестерциев.[218]

Следует отметить, что как ив Древней Греции в Риме образование во многом рассматривалось в политическом аспекте, а его ценность понималась, в первую очередь, как ценность политического порядка. Так, как верно отмечает О.В. Батлук, именно политический мотив... лежал у истоков древнеримской философии образования и был той основной движущей силой, которая способствовала ее развитию, и объясняет постоянный интерес к образовательным вопросам на разных этапах истории античного Рима».[219]

---

[218] Робер Ж.-Н. Рождение роскоши: Древний Рим в погоне за модой / Пер. с франц. — М: Новое литературное обозрение, 2004. С. 285.

[219] Батлук О.В. Философия образования в Древнем Риме. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. 09.00.13. М. 2001. С. 154

Масштабы Римской империи диктовали, как представляется, и специфику ее образовательного пространства. С одной стороны, как мы уже указывали выше, это образовательное пространство было гетерогенным по своему характеру. Римляне не стремились дать свое образование всем завоеванным народам, исповедую иную модель управления. В результате же, даже такие великие древнеримские мыслители как Цицерон, обладавшие прогрессивными для своего времени философско-педагогическими взглядами, были убеждены, «что полноценного образования достойны немногие, а большинство римлян нуждаются, прежде всего, в “хлебе и зрелищах”».[220]

Таким образом, образовательное пространство Древнего мира было крайне неоднородным. Мы можем говорить, скорее, о его формировании и становлении, как и системы образования в целом. Тем не менее, уже в это период общество осознало ценность образования, как с точки зрения передачи посредством его накопленного опыта и знаний, так и с политической необходимости. Само образование начало приобретать характер ценности, так как давало возможность значительно повысить свой социальный статус.

В эпоху средневековья (V – XVII) западноевропейское общество, а, следовательно, и его культура и образование претерпели существенные изменения по сравнению с предыдущей античной эпохой. Это объяснялось как становлением и развитием нового типа социально-экономических отношений, так и изменениями культуры на основе утверждения религиозной идеологии христианства. В результате, «в западном мегаареале Старого света появляется и распространяется догматический и теоцентрический монотеизм, доминируют прямые отношения «личность – Бог» (понимаемые теоцентрически, т.е. на основе признания априорного

[220] Фахрутдинова Г.Ж. История образования и педагогической мысли. Каз. федер.ун-т. –Казань, 2014. С. 30.

этического долга людей тотально подчинять свое поведение и систему ценностей воле Бога)…».[221]

Главной ценностью средневековья была религия, а, если точнее, - Бог. В результате, культура средневековья – это, в первую очередь, культура религиозная. Очевидно, что и образовательное пространство Средних веков можно определить как пространство религиозное. Ведущую роль в западной средневековой образовательной модели играла Церковь, а христианские ценности понимались как фундаментальные.

Образование сменило ориентацию на священный мессионизм христианского идеала. В то же время античный идеал рациональной и автономной личности практически исчез из духовно-ценностного пространства Средневековья. В это период основной задачей являлось воспитание человека, стремящегося к познанию Бога, обладающего глубоким религиозным чувством, безусловно и беспрекословно следующего христианской религиозной традиции.

На протяжении V – XV вв. церковные школы являлись сначала единственными, а после и преобладающими образовательными учреждениями в Европе. В позднее Средневековье с ними начали конкурировать светские Цеховые и Гильдейские школы.

Важной вехой в развитии педагогической науки и образования явилось создание первых средневековых университетов.

Если говорить о средневековом восточном образовательном пространстве, то образование в халифате развивалось под ярко выраженным влиянием ислама, то есть, так же, как и на западе, оно носило религиозный характер. Но при этом «халифы прекрасно осознавали значение античной науки и всячески поощряли перевод на арабский язык важнейших сочинений греческих авторов».[222] Как отмечает Б. Рассел, «Мусульмане и византийцы,

---

[221] Сакрализация власти в истории цивилизаций. Изд. Института Африки РАН. Москва, 2005. С. 13.

[222] Успенская Н.А. Высшее образование в арабских странах: прошлое и настоящее // Вестник МГИМО Университета. № 2 (35) / 2014. С. 308.

будучи лишены умственной энергии, необходимой для новаторства, сохранили аппарат цивилизации: образование, книги и ученый досуг».[223]

Средневековое образовательное пространство – это пространство закрытое, корпоративное. Как верно отмечает Л. Н. Беленчук, «в Западной Европе монастыри всегда представляли собой закрытое и отдельное от общества образовательное пространство…».[224] По сути, мы можем говорить о том, что как такового цельного образовательного пространства в этот период не было – были лишь очаги образования (университеты, монастырские школы и т.д.), а само образование носило точечный характер.

Новое время – это становление и развитие современного образования, в истории которого, с точки зрения ряда исследователей, можно выделить три основных этапа: «XVII – XVIII вв., конец XVIII – конец XIX вв., конец XIX в. – настоящее время».[225] На наш взгляд, если первые два этапа можно принять, как составные элементы образования Нового времени, то верхнюю планку третьего этапа следует ограничить концом XX-началом XXI вв., так как сегодня мы наблюдаем формирование новой образовательной парадигмы и новой формы образовательного пространства, характеризующейся внедрением новых образовательных технологий, новых образовательных форматов и коренным изменением структуры классического образования эпохи Нового времени в целом.

Европейское образование XVII–XVIII вв. развивалось на основе идей и практики, сложившихся в эпоху Ренессанса: «С этого момента происходит резкое изменение ценностного фундамента западной культуры и образования».[226] При этом и само оно приобретает новый ценностный окрас.

---

[223] Рассел Б. История западной философии. М. Академический проект. 2006. С. 291

[224] Беленчук Л.Н. Средние века — сердце европейского просвещения: история и методология изучения средневековой педагогики // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 3 (38). С. 61.

[225] Меньшиков В.М. Развитие образования в Западной Европе в XVII – XVIII вв. - http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41983.php

[226] Беленчук Л.Н. Средние века — сердце европейского просвещения: история и методология изучения средневековой педагогики // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 3 (38). С. 63.

Как отмечает Б. Рассел в XVII в. в Европе сложилось убеждение, что все люди рождаются равными и что их последующее неравенство является продуктом обстоятельств. Именно это привело к тому, что особо важное значение стали придавать образованию как противоположности унаследованным характеристикам.[227]

В эпоху Возрождения и последовавшей вслед за ней Реформации возник уникальный синтез Античной традиции (культ гражданской свободы рационального индивидуализма) со средневековыми культурно-духовными ценностями. Этот синтез явился отправной точкой развития европейского представления об индивидуальности базирующееся на признании абсолютной ценности человека, его права на независимость и свободу.

По сути, мы можем говорить о том, что в этот период начался постепенный отход западной цивилизации от христианской цивилизационно-культурной парадигмы, активизировался процесс секуляризации. В результате же, как пишет русский философ К.Н. Леонтьев, «для ниспровержения последних остатков прежнего государственного строя Европы не нужно ни варваров, ни вообще иноземного нападения: достаточно дальнейшего развития и укрепления той безумной религии эвдемонизма».[228]

XVII – XVIII вв. – время ускоренного развития высшего образования в Западной Европе. Важнейшим в этом процессе стало то, что в содержание высшего образования активно входят естественные науки, что вело к соединению классической или гуманитарной культуры с естественными науками. Во-вторых, именно в XVIII веке начинается переход в обучении с латыни на национальные языки.

Именно в этот период, как верно отмечает В.В. Петров, происходит «осознание человечеством культурно-исторической ценности образования».[229]

---

[227] Рассел Б. История западной философии. М. Академический проект. 2006. С. 397.
[228] Леонтьев К. Н. Византизм и славянство. М., 2010. С. 213.
[229] Генезис элитного образования и его функции в современном обществе // Философия образования. 2010. № 2. С. 134.

Важно отметить, что в это время разработал свой «гуманистический проект» мирового порядка Я. А. Коменский (1592–1670). Он рассматривал образование как инструмент развития способного к творчеству, думающего и действующего человека. Мировой порядок понимался им как основанный на правильном образовании единственно возможный закон, определяющийся «ничем другим, как силой проявляющегося здесь, господствующего во всех вещах порядка, именно — точного распределения всего по известному числу, мере и порядку, так что каждая вещь имеет свою определенную цель».[230]

Таким образом, Я.А. Коменский, по сути, предлагал первый глобальный образовательный проект, который не был реализован. Как отмечает Г.Б. Корнетов, «гуманистический заряд педагогики Коменского остался нереализованным. Западная цивилизация, вступившая на путь движения к индустриальному обществу, ориентировалась на иную культурную парадигму».[231]

Важной вехой в становлении и формировании нового образовательного пространства стала Великая французская революция. Как отмечает Д.Л. Сапрыкин, «Французская революция стала своего рода рубежом»[232] в появление нового типа образования в целом. Пожалуй, квинтэссенцией революционных идей можно считать следующее высказывание Ж.Н.А. Кондорсе, сделанное им 20 апреля 1792 г.: «Открыть всему человечеству способы удовлетворения своих потребностей, обеспечить свое благосостояние, познать и использовать свои права, познать и выполнить свои обязанности, дать возможность каждому легко совершенствоваться впоследствии в своей профессии, быть способным к выполнению общественных обязанностей, к которым он имеет право быть признанным, развернуть во всю ширь полученные человеком от природы таланты и таким

---

[230] Я. А. Коменский. Великая дидактика. — СПб: Типография А. М. Котомина, 1875. С. 66.

[231] Корнетов Г.Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики. Москва: АСОУ, 2007. Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 9. С 7.

[232] Сапрыкин Д.Л. Государство, общество и фундаментальное образование: континентальная, британская и американская модели // История науки в философском контексте. СПб.: РХГА, 2007. С. 197.

образом осуществить фактическое равенство среди граждан и сделать реальным политическое равенство, провозглашенное законом, - такова ближайшая цель образования…».[233]

Идеалы просвещения и продуцируемые им ценности становятся неотъемлемой частью нового европейского образования, которое начинает быстро терять свое религиозное содержание и становится все более светским и секулярным. Тем не менее, этот процесс оказался не быстрым, и новое образовательное пространство формировалось еще на протяжении нескольких десятилетий.

В целом, мы можем говорить о том, что к началу XIX в. в Европе только начинала складываться полноценная система образования, охватившая со временем широкие слои населения. В большинстве стран образование продолжало оставаться элитарным и недоступным. Например, «к концу XVIII в. Великобритания не имела организованной системы народного образования».[234] В Германии начало XIX в. - первый этап развития системы высшего образования – «становление классического немецкого университета, основанного на идеях В. Гумбольдта».[235] В итоге, только с XIX в. начинается создание учреждений начального и среднего профессионального образования в разных государствах Европы.[236]

Во второй половине XIX в. в Западной Европе произошли серьезные политико-экономические и социокультурные изменения, которые значительно повлияли на формирование национальных систем образования и их интенсивное развитие. В период XIX века формируется так называемое

---

[233] Кондорсе Ж.Н.А. Доклад об общей организации народного образования. Представлен Законодательному Собранию 20 и 21 апреля 1792 г. // Педагогические идеи Великой Французской Революции. Речи и доклады. М. Из-во «Работник просвещения». 1926. С. 82.

[234] Жарова Д.В. Становление народного образования Великобритании в XIX в. как предпосылка развития педагогической психологии // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. № 2 - www.psyedu.ru

[235] Неборский Е.В. Развитие системы высшего образования Германии // Проблемы современного образования 2014. № 5. С. 36.

[236] Становление и развитие учреждений высшего образования в Западной Европе в XI - XVIII вв. // Щетинина М.П. Развитие высшего педагогического образования за рубежом и в России. Курс лекций - http://www.rsu.edu.ru

«территориальное» образовательное пространство, состоящее из множества пространств, распределенных по территориальному признаку. Как верно отмечает Л.Л. Шпаковская, «образование становится «территориальным», что означало постепенную интеграцию образовательных учреждений в систему государственных служб. Знание, которое производится и передается в национальных или территориальных системах высшего образования, становится значимым или полезным только на определенной государственной территории».[237] Высшие учебные заведения продолжали оставаться являлись элитарными учреждениями, главной задачей которых было формирование национальных элит того или иного государства. [238] В результате, основной ценностью образования в этот период являлась его утилитарность с точки зрения воспроизводства национальной элиты. При этом политическая составляющая в этот период явно превалировала над экономической – ценность образования как ресурса экономического развития лишь начинала появляться. Массовое образование все еще не воспринималось как необходимость, хотя заложенные модернисткой парадигмой векторы его развития начинали просматриваться все четче.

Серьезные же трансформации произошли в XX веке. Экономическая гонка, связанная с биполярной системой международных отношений сделала образование одной из важнейших ценностей: «Благодаря идеям экономического национализма впервые в послевоенный период образование приобрело центральное положение в функционировании развитых индустриальных обществ, так как оно стало рассматриваться ключевым направлением инвестиций в увеличении экономического роста, а также средством реализации социальной справедливости».[239]

---

[237] Шпаковская Л.Л. Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку //Журнал исследований социальной политики. 2010. том 8, №4 С. 497.

[238] Uusen T. The idea of the university: changing roles, current crisis and future challenges // Higher education in international perspective. Toward the 21st century / Ed by Zaghloul Morsy and Philip G. Altbach. N. Y.: Advent Books, 1993. P. 4.

[239] Шпаковская Л.Л. Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку //Журнал исследований социальной политики. 2010. том 8, №4 С. 497. С. 499

При этом образовательное пространство большей части XX столетия четко разделялось на западное и условное «советское». Но если в советском образовательном пространстве базовой ценностью было воспитание идеологически выверенного гражданина при максимальном охвате населения системой образования, то на Западе ставка делалась, в первую очередь, в инвестиции в человека с целью получения от него в дальнейшем максимального экономического эффекта. Таким образом, если в СССР базовой ценностью образования являлось его идеологическое содержание при не всегда рациональном подходе к подготовке кадров, то на Западе ценными являлись непосредственно знания, позволяющие индивиду успешно социализироваться и развиваться. Можно говорить и об однобокости советской системы образования, которая «сформировалась, в основном, в советский период в ответ на потребности государства, прежде всего, в области военно-технических разработок».[240]

Следует отметить, что западное образовательное пространство, сформировавшееся на протяжении XX столетия, не являлось однородным с точки зрения организации образования. Так, В. Вахштайн полагает, что можно выделить две базовых модели западного образования, составляющих, по сути, единое образовательное пространство западной цивилизации: континентальную и атлантическую. Обе эти системы дополняют друг друга, хотя и не всегда развиваются параллельно: «Парадокс же состоит в том, что как только некая модернизировавшаяся континентальная система, по мнению аналитиков, приближается к либеральному «атлантическому образцу», сам образец успевает модернизироваться в совершенно ином направлении, весьма далеком от своего изначального либерализма».[241]

Коренной перелом в мировой системе образования произошел в начале 1990-х гг. и был связан с несколькими глобальными факторами:

---

[240] Вахитов Д.Р. Образовательные системы СССР и Запада: сравнительный анализ преимуществ и недостатков // Вестник «ТИСБИ». 2014. № 4. С. 3.

[241] Вахштайн В. Две модели образовательных систем: континентальная и атлантическая // Прогнозис. 2006. N 6. С. 362.

- разрушением советского блока;

- ускоренной технологизацией различных сфер жизни, в том числе и образовательной;

- формированием новой постмодернистской картины мира в целом.

Не будет ошибкой сказать, что сегодня «глобальный образовательный ландшафт переживает период радикальных преобразований с точки зрения методов, информационного содержания и образовательного пространства».[242] При этом, говоря о категории образовательного пространства, мы имеем ввиду как глобальное ее видение, понимание на макроуровне, так и на микроуровне. И если, как отмечает Т. Фрей, «физическое пространство классной комнаты, как главного полюса знаний, по-прежнему остается ключевой характеристикой систем формального образования на всех ступенях обучения»[243], то на макроуровне сегодня происходят глобальные сдвиги, требующие, на наш взгляд, своевременного осмысления и понимания.[244]

Как представляется, сегодня мы переживаем переход от классической к постклассической парадигме образования, образовательное пространство которой будет коренным образом отличаться от имеющегося на сегодняшний день. По мнению О.Х. Мирошниковой, «в настоящее время можно говорить о смене парадигм университетского образования, заключающейся в переходе от классической академической модели к массовой, от элитарной – к корпоративной».[245]

---

[242] Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо? UNESCO. 2015. С. 49

[243] Frey T. The future of education. Futurist Speaker. 2010. - www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education

[244] Следует отметить, что и классическая система обучения в классах сегодня начинает претерпевать серьезные изменения. Так, на запад активно разрабатываются технологии так называемого «перевернутого класса» (Flipped Classroom) – новейшего метода обучения, когда учащиеся осваивают теорию дома, путем дистанционного прослушивания лекций/уроков преподавателя, а лишь затем собираются вместе в аудитории для обсуждения и закрепления материала. При этом присутствие преподавателя в этом случае также не является обязательным – обращение к нему, как к тьютору, происходит по мере необходимости уточнения тех или иных вопросов.

[245] Мирошникова О.Х. Постсовременный университет: взгляд в будущее // Интернет-журнал «Мир науки» 2015. №3 - http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf

Следует отметить, что еще в 2001 г. Совет Европы подготовил доклад под названием «Конкретные будущие цели систем образования и обучения», в котором были сформулированы сформулированы три основные стратегические цели образования, а также ключевые приоритеты, которые раскрывали данные цели и конкретизировали их. Кроме этого, как отмечает А.К. Савина, в докладе были также определены «ключевые проблемы или виды деятельности, необходимые для достижения стратегических целей и реализации образовательных приоритетов».[246]

Три цели, определенные Советом Европы, звучали следующим образом: «1. Повышение эффективности и качества образования в странах ЕС; 2. Расширение доступа к системам образования за счет создания открытого образовательного пространства; 3. интеграция систем образования с внешним миром».[247]

В Резолюции ЕС от 19 декабря 2002 г. № 2003/С 13/02 «Об укреплении сотрудничества в области среднего профессионального образования и подготовки в Европе» прямо указывалось, что Европа в будущем намерена сформировать свое собственное образовательное пространство, постепенно транслируя его на территории, находящиеся рядом В частности, указывалось, на необходимость «усиления европейской составляющей в профессиональном образовании и обучении с целью укрепления сотрудничества и обеспечения и поддержания мобильности и развития взаимодействия между институтами, развитие партнерств и прочих международных инициатив, для продвижения европейского образования и подготовки на международной арене с целью достижения признания Европы в качестве эталона качества образования».[248]

---

[246] Савина А.К. Развитие европейской системы образования в III тысячелетии - http://federalbook.ru/files/FSO/soderganie/Tom%209/I/Savina.pdf

[247] Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems". 5680/01 EDUC 18. Brussels, 14 February 2001 - http://www.aic.lv/

[248] Резолюции ЕС от 19 декабря 2002 г. № 2003/С 13/02 «Об укреплении сотрудничества в области среднего профессионального образования и подготовки в Европе» - http://www.lexed.ru/search/detail.php?ELEMENT_ID=4634

О развитии единого европейского пространства в области образования шла речь и в Копенгагенской декларации 2002 г.[249]

Таким образом, уже сегодня очевидно, что, возможно, в ближайшем будущем образование начнет меняться по двум основным векторам:

- с точки зрения формы;
- с точки зрения содержания.

Это говорит о том, что уже сегодня начинается формирование нового образовательного пространства, которое, по нашему мнению, будет отличаться качественными характеристиками и во многом отличаться от предыдущего (модернового) этапа.

Сегодня мы можем говорить уже не просто об образовательном пространстве, а о мировом образовательном пространстве. Так, Б.Л. Вульфсон пишет: «получило распространение новое понятие – мировое образовательное пространство. Оно обозначает совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-педагогических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению в разных странах, геополитических регионах и в планетарном масштабе, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации и глобализации разных сфер общественной жизни».[250]

Современное мировое образовательное пространство объединяет в себе национальные образовательные системы/пространства различных видов и уровней, которые значительно отличаются по изначально заложенными в них традициями философского и культурного характера. Поэтому, на наш взгляд, можно говорить о современном мировом образовательном пространстве как о некоем едином пространстве, но состоящим из множества подпространств

---

[249] Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29-30 ноября 2002 года в Копенгагене (Копенгагенская декларация) - http://official-europass.narod.ru/docs/1.2.1/3.htm

[250] Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков. М.: Издательство Московского психолого-социального института. 2006. -235 с.

со своими уникальными особенностями. При этом, в условиях глобального мирового развития все четче прослеживаются тенденции к его унификации.

Для современного мирового (всеобщего) образовательного пространства характерны некоторые важные черты, которые проявляются уже сегодня. Во-первых, переход на массовое доступное образование, при выделении элитарного образовательного сегмента. Как отмечает Г.А. Акшин, «мировая философско-социологическая мысль все более приходит к выводу, который на первый взгляд может показаться недемократическим: научный и в целом культурный потенциал страны определяется не столько средним уровнем участников социально-экономического процесса, сколько потенциалом ее культурной элиты».[251] По сути, мы говорим об англо-саксонской образовательной модели, распространенной сегодня в США и Европе: поступление в вуз открыто практически для всех, но есть учебные заведения топ-уровня, набор в которые ограничен, а полученное там образование ценится в разы выше.

Во-вторых, значительно усиливается фактор международного сотрудничества. Интернационализация образования, программы двойных дипломов, международные стажировки – все это становится неотъемлемой частью образовательного процесса. В результате, «интернационализация образовательного пространства, понимаемая как рост международного взаимодействия при сохранении национальных образовательных систем»[252] и «является одной из важнейших задач, выполнение которых предусматривает Болонское соглашение».[253]

В третьих, сегодня все большее распространение получает введение в образовательный процесс различных инноваций при не всегда очевидном

---

[251] Ашин Г.К. Элитное образование // Общественные науки и современность. 2001. № 5. С. 82

[252] Teichler U. Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? / U. Teichler // Die Hochschule. - 1/2003. - S. 20. - http://www.hof.unihalle.de/journal/texte/03_1/Teichler_quo_vadis_Hochschule.pdf

[253] Юшкова Л.А., Неборская В.В. Международное сотрудничество в области высшего образования (на примере российских и немецких университетов) // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 http://mir-nauki.com/PDF/33PDMN416.pdf

сохранении национальных традиций и учете национальной идентичности тех или иных государств. Образовательное пространство начинает приобретать поликультурный характер, а наднациональный компонент начинает играть в нем все большую роль.

В четвертых, в современных условиях все большее значение приобретает фактор индивидуализации в образовании, построения индивидуальной образовательной траектории (при массовости образования в целом). Как отмечают Н.Н. Захаров и Н.С. Захарова, образование обретет характер открытого явления лишь в том случае, если оно будет непрерывно нацелено на выработку индивидуальной образовательной программы. Это тот индивидуальный способ бытия в обществе, когда человеческим чувствам, интеллекту, душе и духу открываются новые и новые реальности в достижениях культуры и цивилизации, когда создаются все новые и новые возможности их усвоения.[254]

Подытоживая, можно согласиться с мнением С.В. Ивановой о том, что «образовательное пространство становится поликультурным и социально ориентированным, направленным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям».[255]

Возвращаясь к культуре, как к целому, частью которого является образование, нельзя не согласиться с мнением отечественного исследователя П.А. Балюты, указывающего на то, что культура — это историко-социальное явление, а пространство культуры и культурное пространство является результатом взаимодействия культур во времени и пространстве».[256]

---

[254] Захаров Н.Н., Захарова Н.С. Специфика современного образовательного пространства в свете философской проблематики // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 2. – С. 53-56 - https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26151

[255] Иванова С.В. Современное образовательное пространство в социокультурном и геополитическом аспектах // Ценности и смыслы. Выпуск № 2 (30) / 2014. С. 43

[256] Балюта П.А. Пространство культуры и культурное пространство: определение, специфика и взаимодействие // Омский научный вестник. № 3 (129) 2014. С. 69.

Экстраполируя данный тезис на образовательное пространство, мы можем констатировать, что оно так же является результатом взаимодействия различных образовательных культур во времени и пространстве.

Таким образом, образование (по форме, и по сути) всегда изменяется со временем. Данное положение мы представляем как первую базовую характеристику образовательного пространства: *изменение во времени*.

О неограниченности пространства полагает М. Хайдеггер, указывающий, что с его точки зрения «В самом слове говорит простор: нечто простираемое, свободное от преград, открытость для человеческого поселения и обитания».[257] Отталкиваясь от постулата М. Хайдеггера и применяя его к сегодняшней реальности, мы можем говорить о том, что образовательное пространство современности практически не знает границ.

Это связано, прежде всего, с появлением новейших информационных технологий, позволяющих получать образование дистанционно практически в любой части света. Формальная система обучения (классово-присутственная), хотя и остается доминирующей на сегодняшний день, тем не менее, как отмечают специалисты в области образования, будущее все же будет, скорее всего, за киберобразованием. Еще в начале 1970-х гг. П. Гудман отмечал, что наблюдается постепенный переход от «традиционных образовательных учреждений к смешанным, разнообразным и комплексным образовательным ландшафтам».[258] В результате, дистанционное образование войдет в XXI век «как самая эффективная система подготовки специалистов высокого уровня. Так как она позволяет реализовать два основных принципа современного образования - «образование для всех» и «образование через всю жизнь»».[259]

---

[257] Хайдеггер М. «Искусство и пространство», Самосознание европейской культуры XX века, М., 1991. С. 96.

[258] См.: Goodman P. Compulsory Miseducation. Harmandsworth, UK, Penguin Books. 1971.

[259] Покушалова Л.В. Дистанционное обучение - образовательная система будущего // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (4). С. 201.

Таким образом, вторая базовая характеристика современного образовательного пространства, которую мы считаем возможным ввести в категориальный аппарат, - *безграничность.*

Критерий безграничности (неограниченности в пространстве) влечет за собой следующую важную характеристику современного образовательного пространства - *унифицированность*. Как отмечают исследователи, «унифицированные требования, предъявляемые вузами к абитуриентам из любой страны, привели к тому, что каждое государство само стремится привести свою систему образования в соответствие с едиными европейскими требованиями и занять подобающее место в интегрирующемся европейском образовательном пространстве».[260]

Унификация является следствием глобализации, предъявляемой единые требования к качеству и стандартам образования. В результате, глобализация образования «ведет к созданию единого образовательного пространства, более всего пока европейского, требует выработки новых стратегических ориентиров развития образования в современном и будущем мире».[261] Более того, по мнению ряда специалистов, сегодня «формируется система интернационального высшего образования, способная стереть все границы на пути трудовой миграции, расширить взаимодействие между квалифицированными специалистами разных стран».[262] Следует отметить то факт, что Процессы, аналогичные Болонскому, сейчас происходят и в Азии. В центре внимания правительств Индии, Пакистана, Шри-Ланки, Непала, Бутана и Мальдивских островов находятся вопросы модернизация профессионального образования.[263]

---

[260] Савина А.К. Образование в Европейском союзе // Проблемы современного образования. 2014. № 2. С. 53.

[261] Дудина М.Н. Тенденции развития образовательного пространства и обучение в российском вузе // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11. – С. 35-38

[262] История формирования единого европейского образовательного пространства: Болонский процесс // Общественные и экономические науки: электр. сб. ст. по материалам III междунар. заочной науч.-практ. конф. — М.: «МЦНО». — 2013 —№ 3(3) - https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/3(3).pdf

[263] Шкунов В.Н. Модернизация профессионального образования в государствах Южной Азии // Среднее профессиональное образование. 2008. № 5. С. 75–78.

Формирующееся образовательное пространство XXI в., на наш взгляд, будет отличаться и еще одним важным параметром, который мы можем определить как *адогматичность.* Уже сегодня в практику все более активно внедряются новые формы и методы обучения. Безусловно, приоритет пока остается за традиционной лекционно-семинарской и классно-урочной системами, но, тем не менее, новейшие образовательные практики уже в ближайшем будущем могут потеснить их. Уже сегодня в ряде европейских государств (в качестве примера можно привести Финляндию) упор делается исключительно на индивидуальную траекторию обучения, индивидуальные план обучения и развития.

Все более широкое применение получают активные формы обучения, когда в образовательном процессе задействованы обе стороны. При этом, наиболее совершенной формой активного обучения становится интерактивное обучение, где в процессе участвуют уже три стороны: преподаватель, обучающийся и обучающиеся между собой. Широкое распространение получает и проектный метод обучения.

Отечественные исследователи П. Лукша и Д. Песков, полагают, что уже в ближайшие десятилетия в образовании произойдут настолько существенные сдвиги, что современное образовательное пространство будет полностью переформатировано. В частности, прогнозируя грядущие изменения, они дают следующий перечень «отмирающих форматов» в образовании[264]:

2017 г.	**2025 г.**	**2035 г.**
• «Учитель-репродуктор» • SAT и его аналоги • Оценки по итогам семестров / четвертей	• Диплом об окончании учебного заведения • Система научных журналов и стандарты	• Общеобразовательная школа • Исследовательский университет • Текст (книга, статья) как доминирующая форма

[264] Будущее образования: глобальная повестка. Агентство стратегических инициатив при Президенте РФ. CC BY RF Group. 2013. С. 3

	цитирования • Существующая система управления интеллектуальной собственностью • Авторский учебник • Представление об измененных состояниях сознания как общественной девиации	знаниевой коммуникации

Следующая важная характеристика/критерий современного образовательного пространства - *информационность*. Уже сегодня возможности информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) значительны и широки. В будущем они будут лишь развиваться и совершенствоваться. Хотя «несмотря на вполне определенный потенциал ИКТ, давние ожидания перехода глобальных, национальных и региональных систем образования на новый уровень, к сожалению, часто не оправдываются»[265], тем не менее, их глобальное внедрение является вопросом времени. Технологическая революция в образовании, зачатки которой мы можем видеть уже на современном этапе, в будущем внесет серьезные коррективы, как с точки зрения организации образовательного процесса, так и его реализации. Стоит отметить, на сегодняшний день три глобальные системы LMS[266] (Blackboard, Moodle и Sakai) обеспечивают концентрацию учебных материалов и курсов, а также охватывают вопросы управления курсом, регистрацию, планирование курса, дискуссионные

[265]Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. редакцией: Бадарча Дендева – М: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. С. 19.
[266] learning management system

форумы, блог-сайты, оценки.[267] Создание подобных глобальных информационных сетей, фактически стирающих границы между государствами в сфере потоков открытой информации, ставит образование перед фактом, когда «источником получения новых знаний и обучающей информации стали не только образовательные учреждения, но и глобальные информационные ресурсы».[268]

Последней ключевой характеристикой современного образовательного пространства, по нашему мнению, является его *мобильность*. Академическая мобильность, основанная на глобализации и унификации образования все больше воспринимается как неотъемлемая часть образования в целом. Ее смысл заключается как в имиджевой составляющей той или иной системы образования, так в экономической выгоде. Получивший образование студент, в том случае, если он остается в стране получения образования с соответствующей квалификацией, оказывает положительный экономический эффект, о чем свидетельствуют недавние исследования.[269]

Таким образом, подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы. Образовательное пространство прошло в своем развитии несколько важных культурно-исторических стадий. Образование всегда оказывается тесно связанным с эпохой. А ценности эпохи оказывают на образование решающее влияние. Говоря о конкретных культурно-исторических моделях образовательного пространства, мы можем констатировать, что они тесно переплетаются с периодами развития тех или иных цивилизаций: от Древнего мира до сегодняшнего дня.

Каждая из предложенных нами моделей отличается рядом ключевых характеристик и параметров, которые позволяют идентифицировать ее и

---

[267] Абламейко С. В., Казаченок В. В., Мандрик П. А. Современные информационные технологии в образовании - http://elib.bsu.by/

[268]Борисов И.И., Запрягаев С.А. Тенденции развития высшего образования в XXI веке // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2000. N1. С. 19.

[269] Suter B. Study on Admission and Retention Policies towards Foreign Students in Industrialized Countries [Electronic resource]: report / B. Suter, M. Jandl // Comparative Study on Policies towards Foreign Graduates / International Center for Migration Policy Development. Vienna, 2006 - http://www.acvz.org/publicaties/S_VS15_ENG.pdf.

обозначить в качестве этапа в развитии образования в целом. Так, период Древнего мира (восточная и греко-римская цивилизации) определяются, в первую очередь, как эпоха становления системы образования в целом. Как таковое образовательное пространство в это время еще не было сформировано, находилось в стадии становления. Тем не менее, можно сделать вывод о том, что некоторые его характерные черты и ключевые характеристики уже присутствовали: образование как сфера человеческой деятельности играла важную роль в обществе, а его распространение хотя и носило локальный характер, но уже определялось значительной географической протяженностью. Под пространством в данном случае уже можно понимать и определенную социокультурную сферу, составную часть культуры Древнего мира.

Средневековое образовательное пространство – это пространство с ярко выраженной религиозной компонентой. При этом, она бала характерна как для Запада, так и для Востока. В этот период происходит складывание образования как сложной многоступенчатой системы. Тем не менее, социальная ценность образования в Средневековье снижается по сравнению с эпохой Древнего мира – оно становится привилегией высших слоев общества и священнослужителей. Лишь к концу Средних веков появляются образовательные учреждения, рассчитанные на средние слои населения – купеческие и гильдейские школы. Безусловно, важной вехой в становлении европейской системы образования стало появление первых университетов. В качестве ключевой ценности средневековое образование декларировала ценности религиозного порядка.

В Новое время образовательное пространство начало постепенно изменять свои черты. Процесс секуляризации сужал возможности Церкви, а светская идеология захватывала все большие пространства. Эпоха Просвещения, ознаменовавшая начало Модерна как экономико-политической и социокультурной формации, заложила новые качественные характеристики и требования к образованию. С этого времени

образовательное пространство начинает расширяться, причем как физически, так и с точки зрения социального охвата. В результате, ко второй половине XIX – началу XX вв. мы можем говорить о принципиально новой ситуации в образовании, статус и значимость которого многократно возрастают.

XX век стал временем формирования массового образования, но, при этом, его цели и ценности не всегда совпадали в рамках того или иного образовательного пространства. Разделение мира на два блока вело и к формированию двух различных по своей ценностной ориентации образовательных пространств: западного, развивающегося в условиях рынка и ориентированного на экономическую эффективность, и советского, понимавшего в качестве своей главной задачи сформировать идеологически выверенного индивида.

Конец XX – начало XXI вв. стало временем глобальных изменений как во всем мире, так и в образовании. Стремительное распространение западной модели на огромные политико-географические пространства привело к тому, что интеграционные образовательные процессы приняли глобальный характер. При этом доминирующей стала именно западная образовательная модель.

Кроме этого, изменения в мире, связанные с процессом глобализации привнесли, а в дальнейшем будут все больше привносить, серьезные изменения в само образование, которое трансформируется как с процессуальной, так и с содержательной точки зрения. Новые технологии, новые экономические условия и политические ориентиры накладывают свой отпечаток на глобальное образовательное пространство. Тем не менее, ключевым остается вопрос о том, какие ценности фундируют современное образовательное пространство. Как представляется, ответ на этот вопрос зависит от измерения образовательного пространства. Сегодня, когда «от культурных, или ценностных, ориентаций той или иной страны зависит креативность общества и формирование в его гражданах склонности

к инновационному поведению»[270], особенно важно понимать, что лежит в основе образования.

Сами инновации и их внедрение, конечно, изменят «лицо» образования, но следует помнить, что образование нельзя воспринимать лишь как процесс механической передачи знаний или же процесс создания человека-экономической функции. Образование должно оставаться частью культуры, а культура можем сохраняться и развиваться лишь при помощи образования. В результате, мы можем говорить о своего рода диалектической взаимозависимости между образованием и культурой, так как образование выступает важнейшим фактором « становления культуры, интегрирования субъекта в культурный горизонт».[271]

1.4. Роль ценностного компонента в образовании: традиции и современность

Аксиология образования на сегодняшний день является одной из сложных и мало разработанных проблем в отечественной науке. Осмысление ценностного компонента образования как механизма трансляции/ретрансляции знаний новым поколениям (а также дополнения знаний более старшим возрастным группам) – одна из ключевых задач актуального философского дискурса.

Как верно отмечает Н.Г. Багдасарьян, во все времена «образование представляло собой значимую ценность. Однако в некоторые периоды эта ценность становилась особенно приоритетной. При этом то, что в самом

[270] Королева Д.О., Хавенсон Т.Е. Портрет инноватора образования XXI века // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 187.
[271] Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Санкт-Петербург. 2003. С. 12.

характере образования считалось наиболее существенным, претерпевало серьезные изменения».[272]

В приведенном выше высказывании мы видим понимание образование как самоценности. Образование есть ценность. И это первый аксиологический аспект образования. Но ведь и само образование есть не только процесс, но и содержание, которое напрямую зависит от того, что в него будет заложено. Таким образом, образование выступает и как транслятор, передатчик тех или иных ценностей.

В данном параграфе мы попытаемся ответить на вопрос, необходимо ли сегодня сохранение аксиологического компонента в образовании или же ценностный подход к образованию является лишь иллюзией, а будущее за сугубо гносеологической образовательной моделью, главной целью которой станет лишь формирование определенного набора компетенций. Очевидно, что данная задача носит глобальный характер и выходит далеко за рамки одной статьи, но, тем не менее, на наш взгляд, сегодня необходимо четко определиться с тем, что должно нести в себе образование как просвещение (а не только, как процесс передачи знаний). Во время, когда «традиционные ценности и нормы противостоят ценностям и нормам модернизирующего общества, а уж тем более ценностям и нормам складывающегося информационного общества, где знание становится ведущей ценностью и капиталом»[273], как никогда важно понять, какое ценностное содержание должно быть у самого образования, какую функцию оно должно выполнять.

Прежде, чем говорить непосредственно об образовании, обратим внимание, что ценность, как категория, все больше входит в общественное пространство современного мира. Аксиологический подход наблюдается в самых разных сферах. Тем не менее, как отмечала М.М. Лебедева, говоря о сфере политического, «снижение роли ценностной составляющей, выведение

[272]Багдасарьян Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе, или Ценность знания в обществе незнания // Педагогика. 2008. №5. С. 4

[273]Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.: РХГИ, 2004. С. 36

ее за скобки при обсуждении международных вопросов — одна из важнейших задач 2013 года и последующих лет. Но прежде необходимо осознать опасность все большего включения ценностей в мировую политику».[274] С чем связан подобный экспертный подход? В первую очередь с тем, что ценности все больше подменяют интересы, вступая в противоречие с процессуальной логикой мирового социально-политического развития.

В связи с этим встает вопрос, насколько применима подобная конструкция к образованию, которое сегодня все больше становится услугой, а, следовательно, входит, скорее в категорию интересов, нежели ценностей. Потребитель образовательных услуг заинтересован получить качественный продукт – именно это в его интересах. Аксиологическая же нагрузка отходит в этом случае на второй план и становится несущественной. Таким образом, по отношению к глобальному процессу аксиологизации политической сферы образование находится в своеобразной оппозиции.

Следует отметить, что в отечественной педагогике были разработаны в разное время три концепции содержания образования, каждая из которых подразумевала в себе наличие того или иного ценностного компонента. Согласно первой концепции содержание образования представляет собой педагогически адаптированные основы наук (обучающимся предлагаются знания). Согласно второй концепции содержание образования подразумевает совокупность знаний, умений и навыков, которые в процессе получения образования должны быть усвоены обучающимися (ЗУН). Согласно третьей, культурологической концепции, содержание образования выступает в качестве педагогически адаптированного социального опыта всего человечества, соответствующего по своей структуре человеческой культуре во всей её полноте. Как отмечает д.пед.н., профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО(У) МИД России В.Е. Бережнова, подобный опыт имеет четыре основных компонента:

---

[274] Лебедева М.М. Усиление ценностного компонента в мире - http://old.mgimo.ru/news/experts/document233905.phtml

– опыт познавательной деятельности;

– опыт осуществления известных способов деятельности;

– опыт творческой деятельности;

– опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.[275]

Таким образом, именно последняя концепция рассматривает содержание образование наиболее широко, в контексте человеческой культуры, накопленного человечеством опыта. И именно в ней мы можем говорить о наличии аксиологического компонента, как ценностной доминанты образовательного процесса.

Действительно, в обществе столетиями происходит накопление ценностей (как моральных, так и культурных) и их постоянная передача следующим поколениям. Иногда в этой системе происходит то, что мы можем определить как культурно-парадигмальный сбой – прежняя система ценностей отвергается и на ее месте создается новая, полностью отличная от предыдущей. В качестве примера мы можем привести революцию 1917 г. в нашей стране, когда аксиологические модальности царской России (как духовно-моральные, так и культурные) были полностью отвергнуты новой системой, а им на смену пришла новая культурно-ценностная формация.

Но, как показывает история, даже в случае подобного сбоя, через какое-то время происходит откат назад. Прежняя система ценностей вновь становится востребованной, а затем и полностью возвращает свои позиции. Так в советское время уже в 1930-е гг. начался возврат к дореволюционным духовно-культурным концептам/образам/мифам, а после 1991 г. вся духовно-культурная парадигма дореволюционной России нашла свое место в новом российском обществе.

О чем это говорит? На наш взгляд, в первую очередь о том, что национальный ценностный компонент, каким бы противоречивым он не казался на определенном этапе исторического развития, тем не менее, не может игнорироваться в ходе развития государства. Процесс культурной

[275]Бережнова Е.В. Образование как ценность // XIX Шишкинские чтения. 2013. С. 240

рецепции, как преемственности ценностей прошлого, не может быть остановлен, но лишь временно прерван, так как культура веками воспроизводит сама себя, но не рождается заново каждый раз в каждых новых условиях.

Как верно замечает академик Российской академии образования А. Асмолов, всегда параллельно в обществе существую две культуры: «культура полезности» и «культура достоинства». В первом случае ценности являются предметом обмена. Образование выступает в качестве услуги. Во втором случае ценностью выступает сам человек, ради которого и происходит передача знаний, опыта. В результате же, «задача образования: вырастить поколение, которое само принимает решение и не имеет страха перед властью, которое самодостаточно и знает куда идти. Мы должны понять важную вещь. В обществе есть инструментальные ценности и ценности основные, ради которых человек живет. К первым относятся равенство и справедливость, которые так или иначе раньше обыгрывались во всех общественных системах».[276]

Таким образом, мы можем говорить об антропологическом измерении аксиологии образования, когда категория ценности утраивается: ценностью является само образование, ценностью является содержание образования и ценностью является реципиент – человек.

Как представляется, подобный подход носит неоднозначный характер. Антропоцентризм в данном случае выступает в качестве абсолютной ценности, что нельзя трактовать аксиматично. Абсолютизация человека ведет к обесцениванию многих сопредельных сфер. Тем не менее, в 1990-е гг. в нашей стране возобладал именно такой подход к образованию как ценности и к содержанию образования как ценности. В 1995 г. РАО совместно с Российским Фондом Фундаментальных исследований и Институтом педагогических инноваций издали так называемый словарь – «Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных

[276]Асмолов А. Ценность образования // Прямые Инвестиции. №2 (130) 2013. С. 18

психологов», в котором излагались следующие идеи: «Ценности образования действуют на каждом этапе его развития как моральные императивы… Ценности образования нельзя установить авторитарным путем, они эволюционируют вместе с развитием содержания и технологий образования, вместе с изменением социокультурной среды и трансформацией сообществ. Люди – основные носители ценностей – выстраивают их системы в зависимости от своего субъектного опыта и направленности сознания и используют в качестве критериев практики или меры соотнесенности с целями деятельности».[277]

Безусловно, следует согласиться с тем, что ценности образования не могут быть продиктованы «сверху», то есть, установлены директивно. Они есть продукт всего предыдущего культурно-исторического развития. Тем не менее, на наш взгляд, не вполне верно говорить о том, что ценности относительны и сопрягаются с той или иной практикой или деятельностью. Здесь мы сталкиваемся с аксиологическим релятивизмом, свойственным для культуры постмодерна в целом. Как верно отмечает д.п.н. В.Н. Наумчик, «Аксиологический релятивизм в педагогике – это гибель цивилизации».[278] Но можно сказать и шире: аксиологический релятивизм в образовании – это гибель цивилизации, так как потеря культурной идентичности в образовании грозит потерей и национальной идентичности.

По мнению российского исследователя Я.В. Кушнаренко, «принципы педагогического интеллектуализма и волюнтаризма по-прежнему торжествуют. К ним добавился еще один «бич» современного сознания – релятивизм».[279]

---

[277] Ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Редактор-составитель Н.Б.Крылова. Новые М. 1995. Выпуск 1. С. 6

[278]Наумчик, В.Н. Аксиологический релятивизм: пределы допустимого / В.Н. Наумчик // Мастерство online [Электронный ресурс]. 2015. 1(2). Режим доступа: http://ripo.unibel.by/index.php?id=706

[279]Кушнаренко Я.В. К вопросу о формировании аксиологической стратегии образования // Известия Томского политехнического университета. 2011. Т. 318. № 6. С. 120.

Действительно, в современном западном обществе онтологический плюрализм оборачивается релятивизмом, ведущим к размыванию границ, в том числе, и в духовно-ценностной сфере. И, более, того, сегодня происходит фактически сознательный отказ образования от ориентации на ценности, как основу образования. Так, А.И. Извеков прямо пишет: «Сама задача воспитания стала неактуальной. В высшей школе навязывание определенных систем миропонимания практически исключено, так как задача высшей школы состоит в формировании «операнта» на рынке труда, а не в формировании универсальной личности… В этих условиях всякая претензия высшей школы на выполнение воспитательной функции практически обречена либо на догматизм, либо на морализаторство, равно неприемлемые».[280] В результате же, «постмодернизм, утверждая релятивизм этических установок, сопряженный с представлениями об «исчезновении субъекта», не оставляет возможности для возникновения самой основы для воспитательного процесса в высшей школе».[281]

Но переход к подобному принципу реализации образовательного процесса автоматически выносит за скобку процесс формирования ценностей у личности. Как писал известный философ и культуролог М.С. Каган, «проблема формирования убеждений – нравственных, политических, религиозных, эстетических – принадлежит аксиологии, а не гносеологии, и находится в компетенции воспитания личности, а не ее образования».[282]

На наш взгляд трудно согласиться с подобной точкой зрения, которая отказывает образованию в аксиологической функции. Безусловно, воспитание играет значительную роль в формировании ценностной ориентации личности, но, как нам кажется, и образование (путем

---

[280]Извеков А.И. Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна // Серия “Symposium”, Инновации и образование. Выпуск 29 / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С.65-80.

[281]Там же.

[282] Каган М.С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. Спб. 2000. С. 3.

формирования онто-гносеологической картины мира) участвует в этом процессе не меньше.

Образование, как система коллективного воспроизводства знаний и ценностей не может быть раздробленным, мозаичным. В подобном случае, мы можем столкнуться не только с вариативностью знаний, умений и навыков, но и в поливариативностью ценностей.

Как правильно замечает С.А. Храпов, в постсоветском обществе постепенно изменяется само ценностное восприятие культуры: «вместо ее традиционных интерпретаций в общественном сознании возникает образ культуры как его пространства значимой информации, зафиксированной в материальных и идеальных носителях. Причем основную функцию культурной ретрансляции и коммуникации отводят информационным технологиям и институтам массовизации и информатизации в целом».[283] Есть ли в этой новой парадигме место образованию как инструменту ретрансляции ценностей? Очевидно, что ответ на этот вопрос требует серьезного осмысления. Но уже сегодня очевидно, что именно образование помогает индивиду, как верно подчеркивает современный польский философ П. Штомпка, лучше разобраться в вопросах, относящихся к публичной политической сфере, развивает чувствительность к неправде и несправедливости, расширяет кругозор в направлении поиска стратегических решений общей, совместной деятельности.[284] Кроме этого, именно образование, особенно в тех случаях, когда мы понимаем его не узко, а широко, и как получение практических навыков и способностей, а не только как получение утилитарной информации сегодня является одним из ключевых условий получения престижа в обществе.[285]

---

[283]Храпов С.А. Деаксиологизация классического образа культуры //Материалы региональной научно-практической конференции (21 ноября 2012 г.) в рамках празднования Всемирного дня философии ЮНЕСКО «Ценности современного общества: философия, социология, политика, культура». Астрахань. 2011. С. 11.

[284]Штомпка П. Социология. Анализ современного общества: Пер. с польск. СМ. Червонной. — М.: Логос, 2005. С. 165.

[285]Там же. С. 351.

Хотелось бы обратить внимание и на еще один важный, с нашей точки зрения момент: наметившийся разрыв между наукой и образованием. Известно, что традиционно система образования как структурно, так и содержательно всегда ориентировалась на науку, однако «современность подвергает науку серьезной критике. Наука перестает быть привилегированным способом познания, лишается прежних претензий на монопольное обладание истиной».[286] И вновь мы сталкиваемся с проблемой постмодернистского релятивизма, который, хотя и не стал, по мнению ряда авторов реальностью макромира, тем не менее, фрагментарно присутствует в различных общественных сферах и, в первую очередь, в духовной.

Впрочем, на эту проблему есть и прямо противоположный взгляд, согласно которому наука в постиндустриальную эпоху наука, хотя и подвергается постмодернистской ревизии, тем не менее, получает новый статус – она становится экономически и социально востребованным интеллектуальным ресурсом, «который приобретает устойчиво позитивную ценностную характеристику».[287] В результате же, в современной культуре оказываются востребованными не постмодернистские идеи, критикующие возможности разума и научную рациональность как таковую, но создание высоко престижного имиджа науки.

На наш взгляд, обе эти крайние точки зрения не отражают всю полноту картины. Наука сегодня все больше специализируется и утилизируется, становится все более прикладной, и в этом смысле она, безусловно, меняет свой статус. Но именно специализация науки ведет, по нашему мнению, к ее все большему отрыву от образования. Как отмечает А. Холл, ранее, если люди занимались наукой, то делали они это «либо ради личного интеллектуального удовольствия, либо в силу включённости в систему

[286]Борисов С.В. Философия образования современного общества: проблемы и перспективы // Образовательные технологии и общество. Выпуск № 3. Том 13. 2010. С. 494

[287] Зеленков А.И. Наука как социокультурная ценность - http://elib.bsu.by

образования…».[288] Сейчас же, очевидно, ситуация изменилась - занятие наукой профессионализировалось и стало самодостаточной деятельностью, зачастую крайне узконаправленной.

Авторы аналитического доклада «Будущее образования: глобальная повестка» полагают, уже скоро произойдут значительные сдвиги в системе образования:

- Обучение будущего будет высокостратифицированным и будет определяться возможностями доступа (в т.ч. стоимостью этого доступа) к уникальным носителям компетенций - «гуру» и сообществам практик.

- Массовые знания и навыки будут передаваться в первую очередь за счет автоматизированных решений.

- «Живое» обучение будет сравнительно более дорогим и, как следствие, будет носить «премиальный» характер и в большинстве случаев будет организовано не как длинное совместное обучение, а в виде коротких интенсивных сессий.[289]

По мысли авторов доклада, важной частью «живого» обучения станет работа с ценностями. Таким образом, ценности, их ретрансляция и усвоение станут достоянием узкой группы населения. Основная же масса населения окажется за пределами аксиологических смыслов.

На наш взгляд, указанная выше технократическая перспектива, практически полностью лишающая образование аксиологической перспективы не может рассматриваться в качестве позитивного сценария, ведь для «процесса образования характерно освоение человеком систематизированной совокупности нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям».[290]

---

[288] Hall A. R. Science, Technology and Utopia in the Seventeenth Century // Science and Society 1600–1900. Cambridge, 1972. 174 p.

[289] Будущее образования: глобальная повестка. Агентство стратегических инициатив при Президенте РФ. CC BY RF Group. 2013. С. 10.

[290] Никольский В.С. Образование. Общество. Личность. — М., 2006. С. 7

Сегодня как никогда важно осмыслить те проблемы, с которыми сталкивается современное образование, а, следовательно, и каждый человек. Философия образования (как часть философии культуры) должна ответить на целый ряд вопросов, главным из которых является вопрос о ценностном содержании образования. Тенденции, согласно которым образование уже в автоматизируется и информатизируется, а из образовательного процесса будет исключен носитель знаний (учитель, педагог), уже в скором будущем могут стать повседневной реальностью. Ускоряется переход на дистанционные образовательные технологии. Пока что отечественное образование еще призвано формировать целостного человека, личность, а не человека-функцию, содержанием которой должен быть определенный набор компетенций (даже не знаний). В Федеральном законе 273-ФЗ прямо указывается, что образование – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».[291] Таким образом, ценностные установки и духовно нравственное развитие человека – одни из важнейших приоритетов отечественного образования. И именно об этом следует помнить, идя по пути интеграции российского образования в мировое образовательное пространство, по пути встраивания российской системы образования в глобальный мир.

Впрочем, следует отметить, что ряд авторов не разделяет пессимистичного сценария постклассического будущего образования. Так отечественный исследователь А. Сагомонов полагает, что образовательное

[291] Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017)

учреждение будущего будет выступать «не только как экономическая, но также как культурная корпорация, задачи которой – обеспечить воспроизводство, или институциональное «удвоение культуры» в самом широком масштабе – и как компонента внешней среды постсовременного города, и как части единого мирового рынка образовательных услуг»[292] В то же время А.А. Аузан указывает на то, что как сегодня, университет «критическим образом создает и распространяет культуру».[293] Обобщая выше сказанное, отечественный исследователь О.Х. Мирошникова считает, что задачей университета (в частности) будущего «становится воспитание человека культуры и его социализация посредством различных видов педагогического воздействия, направленного, в глобальной перспективе, на обеспечение устойчивого развития и сохранение культурной преемственности в социуме, а в индивидуальном плане – на создание условий для наиболее полной самореализации и самоактуализации личности (понятия, выдвинутые представителями гуманистического направления в психологии (Д. Бьюдженталь, Ш. Бюлер, К. Гольдштайн, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс, О. Хаксли и др.) в профессиональной, культурной, образовательной и иных видах деятельности».[294]

Общечеловеческие ценности, являющиеся базисом постклассического (глобального) образования уже не первый год являются трендом в самых разных сферах общественной жизни. Образование в данном случае нельзя считать исключением. Философская рефлексия по проблеме ценности как категории, обозначающей значимость того или иного явления бытия, продолжается уже не одно столетие. Первым же из философов, кто обозначил ценность как общечеловеческую модальность, императивную для всех людей, был И. Кант, заявивший, что хотя сам человек не так уж и свят,

---

[292] Согомонов А. Корпоративная ответственность постсовременного университета // Неприкосновенный запас, 2006. №4-5 (48-49). С. 205.

[293] Аузан А.А. Миссия университета: взгляд экономиста: лекция в рамках проекта «Публичные лекции Полит.ру». 2013. - http://polit.ru/article/2013/05/07/auzan/

[294] Мирошникова О.Х. Постсовременный университет: взгляд в будущее // Интернет-журнал «Мир науки» 2015. №3 - http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf

но «человечество должно быть для него святым».[295] Таким образом, И. Кант сформулировал понятие универсальной ценности (на примере человечества), важной и непререкаемой для каждого, так как развитие его теоретико-ценностных воззрений «осуществлялось по мере осознания им общечеловеческих оснований ценностей».[296]

Безусловно, система ценностей (аксиологическая система) является ядром любой культуры, так как именно она определяет поведение человека в обществе, его менталитет и, что важно, особенности национального самосознания: «Именно система ценностей определяет принадлежность культуры к тому или иному типу цивилизации».[297] Более того, аксиологическая система «определяет отношения людей в семье, в быту, на производстве, в социально-политической сфере деятельности, в области научно-технического творчества, а также взаимодействие между этносами, нациями, государствами, цивилизациями».[298]

Философское осмысление общечеловеческого ценностного компонента в образовании, выявление его имлицитной сущности – одна из важных задач современной философии культуры. Сегодня, когда российская система образования переживает период трансформации, как никогда актуально избежать редукции традиционной аксиологической составляющей отечественного образования, сохранить в его содержании необходимый ценностный компонент, которой в противном случае может быть размыт универсалиями общечеловеческого характера. Информационное общество несет в себе не только очевидные положительные моменты (открытость, доступность информации, возможности для получения знаний), но и опасности, связанные с потерей идентичности, унификацией, в том числе, и аксиологической.

---

[295] Кант И. Критика практического разума // Соч. в 6 томах. М. 1965. Т. 4. С. 414.
[296] Столович Л.Н. и. Кант и проблема ценности // Кантовский сборник, №2, 2009. С. 27
[297] Керимбаева С. Духовные ценности – основа культуры человечества - http://midedu.ozin-ozi-tanu.kz/article/show/id/547
[298] *Яковец Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. – М., 2003. – С. 330-331.*

Как известно, на сегодняшний день значимыми являются те нравственные и эстетические ценности, которые были выработаны еще в античный период человеческой истории, а также христианский гуманизм, идеи эпохи Возрождения и научный рационализм Нового времени, которые все вместе и «образуют ценностные ориентации как приоритеты социокультурного развития этносов или личности, закреплены социальной практикой или жизненным опытом человека».[299] Отчасти именно их мы можем отнести к общечеловеческим ценностям, хотя, как верно отмечают Л.С. Подлесная и С.К. Дуб, «строгой или однозначной формулировки понятия “общечеловеческие ценности” нет. Теоретически и логически это словосочетание предполагает сохранение возможностей полноценного существования каждой отдельной человеческой личности».[300]

М.М. Утяшев указывает, что «в научном сообществе под общечеловеческими ценностями понимают то, что имеет главное значение и стоит выше интересов не только отдельных людей, но и различных классов и групп».[301]

Таким образом, общечеловеческие ценности – это духовно-нравственные детерминанты человеческого бытия, сформировавшиеся в течение человеческой истории и принятые в качестве обязательных на современном этапе цивилизационного развития.

Очевидно, что перед нами встает вопрос: относится ли образование к ценностям, которые мы определяем как общечеловеческие? Или же к ним мы можем отнести лишь знание, как совокупность интеллектуального человеческого опыта, но не сам процесс их передачи. Вопрос является весьма актуальным, так как, как пишут западные авторы, в свете быстро меняющихся реалий «необходимо пересмотреть нормативные принципы,

---

[299] Вартапетова А. А. Понятие «общечеловеческие ценности» в деятельности учреждений культуры дополнительного образования детей //Вестник МГУКИ. 2012. № 1 (45). С. 126

[300] Подлесная Л.С, Дуб С.К. Национальные и общечеловеческие ценности в условиях глобализации // *Гуманитарный журнал. - № 2-3, 2012. С. 131.*

[301] Утяшев, М. М. Права и свободы человека и общечеловеческие ценности / М.М. Утяшев // История государства и права. – 2010. – № 7. – С. 9–12.

лежащие в основе управления образованием, в частности право на образование, а также понятие образования как общественного блага. В международном образовательном дискурсе мы нередко говорим об образовании как о праве человека и общественном благе. Эти принципы едва ли подвергаются сомнению на уровне базового образования, хотя по поводу их применимости в отношении посленачального и профессионального образования среди участников многих дискуссий, как правило, не бывает согласия». [302]

Итак, с одной стороны, «образование обеспечивает и развивает человеческие ценности для общества».[303] То есть, оно является инструментом для передачи ценностей, в том числе и общечеловеческих. Но с другой – «признание образования в качестве общечеловеческой ценности сегодня ни у кого не вызывает сомнения. Это подтверждается конституционно закрепленным в большинстве стран правом человека на образование».[304]

Тем не менее, на этот вопрос существует и противоположная точка зрения, согласно которой к общечеловеческим ценностям следует относить, прежде всего, ценности морального порядка. Так, И.И. Абрамович отмечает, что «иногда общечеловеческие ценности, путают с ценностями человечества – водой, воздухом, пищей, флорой и фауной, полезными ископаемыми, источниками энергии и т.д. Или с ценностями, имеющими государственный (общественный) статус – безопасность страны, экономика, здравоохранение, образование, быт и т.д.».[305]

На наш взгляд данный подход не является верным, так как, все же, образование, как способ видения и понимания вещей, как мировозренческая

---

[302] Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо? UNESCO. 2015. С. 11

[303] Mikkili N. Value Education and Human Values: Analytical Views // Educationia Confab. Vol. 3, No. 7, July 2014. P. 8

[304] Сластенин В.А. и др. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина - М.: Издательский центр "Академия", 2002. С. 130

[305] См.: Абрамович И.И. Общечеловеческие ценности общества массового потребления. Хабаровск. 2013.

дефиниция, а не как процесс передачи информации есть именно общечеловеческая ценность. Более того, на сегодняшний день, к сожалению, образование так и не осмыслено в качестве самостоятельной философской категории, что затрудняет и определение его аксиологического содержания.

В результате, мы можем говорить о том, что образование может рассматриваться как общечеловеческая ценность хотя бы уже потому, что оно законодательно институционализировано и определено в качестве гарантии. Так, ст. 43 Конституции РФ гласит, что «каждый имеет право на образование». Согласно Концепции духовно - нравственного воспитания и развития гражданина России духовно-нравственное воспитание – это: во-первых, педагогически организованный процесс постепенного расширения и укрепления ценностно - смысловой сферы личности посредством осознанного и последовательного принятия ею ценностей: культурно-регионального сообщества, культуры своего народа, российской гражданской нации и мирового сообщества.[306]В связи с этим нельзя не согласиться с мнением Л. Ю. Николаевой, полагающей, что «сила российского образования – государственность. С самого начала это ввело образование в разряд социально-гуманитарных и социально-культурных ценностей».[307]

Итак, образование выступает и в качестве общечеловеческой ценности, и в качестве инструмента по передачи других общечеловеческих ценностей. Через образование общечеловеческие ценности трансформируются в личностные или индивидуальные. Утверждение общечеловеческих ценностей в качестве индивидуальных является, пожалуй, одной из важнейших задач образования на сегодняшний день.

Интересно отметить, что формирование ценностей происходит с самого раннего возраста. Более того, человек, получающий высшее образование уже может обладать определенными ценностными установками, переломить которые может быть не так просто. Так, израильский ученый Х.

---

[306] Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
[307] Николаева Л.Ю. Философия образования. - М.: Мир науки, 2014. Часть 1. С. 27.

Шварц, на основе обширного социологического материала пришел к выводу, что «в последние годы универсальные ценности получают большее распространение в средней школе. Там уровень их усвоения значительно выше, чем среди тех, кто посещает университеты».[308]

И здесь мы сталкиваемся со следующей проблемой: насколько необходимо интегрировать общечеловеческие ценности в национальное образование. И нет ли опасности того, что в ходе процесса интеграции произойдет подмена традиционных ценностей общечеловеческими.

Противоположность общечеловеческим ценностям являются ценности национальные, связанные с накопленными той или иной нацией традициями и представлениями, связанными с ее историческим и культурным развитие. Как отмечает А.С. Комаров, «доктрина общечеловеческих ценностей неоднократно подвергается критике со стороны сторонников так называемых «национальных ценностей», которые они противопоставляют общечеловеческим».[309] Является ли образование общечеловеческой или национальной ценностью? На наш взгляд, ответ на этот вопрос не так прост. Безусловно, образование как процесс обучения и воспитания – общечеловеческое достижение. Еще в 1912 г. американский философ Р.Б. Перри четко определил, что будущее человечества в духовной сфере должны определять "не машины и вещи, а социализированные и насыщенные эмоциями устойчивые идеи», которые и « образуют сущность культуры и цивилизации».[310]

Иногда под национальными ценностями подразумевают ценности традиционные - ценности устойчивые, переходящие из одного поколения к

[308] Schwartz Shalom H. Basic Human Values: An Overview // s. Online Readings in Psychology and Culture, 2012. 2(1) - http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116

[309] Комаров А.С. Общечеловеческие ценности: опыт апологии // Перспективы науки и образования. 2013. № 4. С. 22

[310] Perry R. B. General theory of value. — N.Y., 1950. P. 27

другому, унаследованные от предшествующих поколений, имеющие вневременной характер и мироохранительные по своему существу.[311]

Очевидно, что с точки зрения консервативных философ, образование должно, в первую очередь ретранслировать традиционные национальные ценности, а лишь потом (и то не всегда) – общечеловеческие. В ряде случаев речь идет и вовсе от отказа от ориентации на общечеловеческий аксиологический контент.

Индийский философ П. Гупта пишет: «Сегодня мы вступили в 21-м веке, и наша страна теряется под влиянием западной культуры. Знание без ценностей не только бесполезно, но и опасно для общества».[312] Есть и более радикальные суждения, относящиеся напрямую к российской действительности: «Развал системы образования, который приобрел в России последнего десятилетия поистине трагический характер, во многом определяется пренебрежением чиновничества к традиционной философии».[313]

Существует множество национальных образовательных систем, каждая из которых имеет свои специфические особенности. Таким образом, мы сталкиваемся с бинарной диалектической конструкцией, в которой существует противоречие между двумя уровнями: мировым и национальным. Но диалектика данного столкновения состоит в том, что при взаимодействии этих двух уровней формируется (в идеале должна формироваться) третья вариация образования/системы образования, включающая в себя элементы первого и второго уровня. Происходит ли это на практике? Ответ на этот вопрос может дать опыт различных стран, показывающий, что в результате «глобализации образования» возникают серьезные кризисные явления. Как

---

[311] Дьячкова М.А. Общечеловеческие ценности как основа нравственного воспитания // Философия права и права человека. Сборник научных статей. Издательство: Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо». Екатеринбург, 2015. С. 87

[312] Gupta P. Degradation of human values in higher education: an analysis // International Journal of Research – Granthaalayah. Vol.4 (Iss.1): January, 2016. P. 170.

[313] Запесоцкий А.С. Философия образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 24-34.

отмечают отечественные исследователи Л. А. Беляева и О. Р. Сигнаевская, социализация в условиях тотального межкультурного взаимодействия в рамках глобальной культуры» грозит рождением «маргинальной личности», которой присущи утрата ценностей культурной традиции».[314]

Редукция национального ценностного компонента в образовании, на наш взгляд, в пользу общечеловеческого недопустимо. Иначе, в условиях постмодернистской парадигмы, провозглашающей аксиологическое равноправие различных систем под эгидой общечеловеческих ценностей, может произойти утрата не только накопленного отечественной педагогической традицией опыта, но и куда более серьезная потеря – утрата традиционно присущих России ценностных ориентиров.

Сказанное выше отнюдь не означает, что следует «закрыться» от мира – это непродуктивный подход, ведущий к изоляционизму и, как следствие, к модернизационному отставанию. В условиях глобального мира невозможно игнорировать его требования и тенденции. Но при этом всегда следует помнить о том, что образование есть процесс «возвышения» человека над своей несовершенной человеческой природой, процесс его восхождения к сфере духовного. Образование есть преодоление гносеологической ограниченности путем метафизического расширения границ, онтологического познания.

Культура Модерна, выросшая из Просвещения, сделала Знание (шире – человека знающего) центральной онтологической дефиницией. Постмодернизм же стремиться декодировать модернистскую парадигму, настаивая на том, что знания (а, следовательно, и образование в его классическом виде) далеко не всегда имеют позитивную коннотацию. Достаточно вспомнить слова одного из ведущих теоретиков постмодернизма А. Жиро, о том, что «понятия науки, технологии и разума сегодня ассоциируются не только с социальным прогрессом, но и с организацией

[314] Беляева Л.А., Сигнаевская О.Р. Философия образования в поисках новой парадигмы // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 20 (201). Философия. Социология. Культурология. Вып. 18. С. 39.

Освенцима, и с той наукой, которая сделала возможной Хиросиму».[315] Не менее скептичен и другой лидер постмодернизма Ж. Лиотар, полагающий, что проект современности является тесно переплетенным с верой в систему образования, верой в то, что прогресс в различных областях освободит «человечество от невежества, нищеты, отсталости, деспотизма ... благодаря образованию, в частности, он будет также воспроизводить просвещенных граждан, хозяев своей собственной судьбы».[316]

В результате же, как отмечает О. Михалина, «постмодернистская философия образования (В. Фишер, У. Долл и др.), которая ратует за плюрализм групповых ценностей, разрыв с историей и рациональностью науки во имя мифов и эстетизации сознания, выступает за демократичность и плюрализм самоценных практик в образовании, против “диктата” теорий, систем в практике образования, “депрофессионализацию” философии».[317]

Постмодернистская аннигиляция смыслов, ценностных смыслообразований, продуцирующая аксиологическую множественность, на наш взгляд, опасна для образования. Примечательно, что отрицая монополия единых ценностей и смыслов, постмодернизм, тем не менее, полностью ориентируется на общечеловеческие ценности. Казало бы, универсальная этика также должна отторгаться, но с точки зрения постмодернизма общечеловеческие ценности парадоксально не являются некими общими идеями, ввиду своей аксиологической конкретности для каждого отдельного индивида. И действительно, как утверждает целый ряд российских авторов, общество эпохи постмодерна - это общество, «основанное на знаниях, общество которое функционирует не только на высокоэффективной

---

[315] Цит. по: Фрумин И.Д. Тоска по пониманию или постмодернистский анализ современного образования / И.Д. Фрумин // Вопросы методологии. – 1997. – № 1–2. – С. 132

[316] Lyotard, J.F. (1992) The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982 1984, London: Turnaround. P. 97

[317] Михалина О. Философия образования и постмодернизм // Світогляд - Філософія - Релігія: Зб. наук. пр. — Суми: ДВНЗ "УАБС НБУ", 2011. — № 2(2). С. 3

экономике, но и на основе идеологии, опирающейся на общечеловеческие ценности».[318]

Итак, концепция общечеловеческих ценностей занимает все большое место в мировом, в том числе, и российском образовательном пространстве. Сегодня, когда образование все больше ориентируется на формирование в человеке набора определенных компетенций, которые должны позволить ему успешно выполнять отведенную функцию, вопрос о сохранении и приумножении ценностей стоит как никогда остро. При этом, в качестве одной из компетенций сегодня в государственных образовательных стандартах фигурирует «общекультурные компетенции», подразумевающие не формирование ценностей, формирование навыков по восприятию (пониманию) элементов культуры. То есть, речь идет о сугубо механическом процессе оценивания и анализа, но не о ценностной ориентации.

Образование же есть система передачи ценностных приоритетов общества, система их сохранения и воспроизводства. Было бы ошибочно воспринимать образование лишь как механизм передачи знаний – через процесс передачи (в первую очередь, в гуманитарной сфере) знаний происходит и процесс ретрансляции сущностных смыслов. Изучение различных гуманитарных дисциплин напрямую связано с ценностным смыслообразованием. Речь, в первую очередь, идет об истории, литературе, политологии, экономике, культурологии, религиоведении и так далее. Усвоение данных дисциплин невозможно без усвоения заложенного в них аксиологического содержания. В результате же, как верно замечает «одним из условий развития общества и образования должно стать возвращение субъекта в образование, безусловно, в качестве субъекта целостного человека, а не только его рассудок, накапливающий теоретические и практические навыки и знания».[319]

---

[318]Философия модерна и философия постмодерна (коллективная монография). – Орел: ООО ПФ «Картуш», 2014. С. 27.

[319] Веселова В.С. Ценности современного общества и образования // Ценности и смыслы. Выпуск № 2 (5) / 2010. С. 71.

Культура (а, значит и образование) выступает способом бытийного укоренения человека. Образование есть процесс и результат, который мы можем определить как инкультурация индивида, введение его в общечеловеческое ценностное пространство, но с определенными традиционными морально-нравственными ориентирами.

Нельзя забывать о том, что «смыслы и ценности образования, его цели и содержание обусловлены естественноисторическими факторами развития конкретной цивилизации».[320] Таким образом, при формировании содержания образования, а так же при его практической реализации нельзя игнорировать особенности национально-государственных ценностей, характерных для того или иного государства. Тотальная подмена национальных ценностей общечеловеческими, универсальными приведет к разрыву поколений, к разрыву исторической преемственности, и, как результат, к цивилизационной катастрофе.

Очевидно, что Россия должна воспринимать передовой европейский опыт, в том числе и в области образования. Но должна ли она при этом перенимать и заложенные в европейском образовании ценности? Ведь еще в XIX в. русский философ И.В. Киреевский писал, что усвоение Россией достижений «европейской образованности», «зрелого плода внечеловеческого развития» должно обязательно сопровождаться, по мнению И.В. Киреевского, переосмыслением его на основе православного учения, сохранившего в чистоте изначальную истину христианства.[321] Сегодня речь не идет о религиозной коннотации процесса переосмысления, но, как нам кажется, переосмысление должно происходить на основе традиционных для России национальных культурно-исторических ценностей, формировавшихся не одной столетий.

---

[320] Фомичева О.Б. Гражданские ценности образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 9 (23): в 2-х ч. Ч. II. С. 184.

[321] См.: Киреевский И.В. Критика и эстетика. М., 1979.

ГЛАВА II.
ДИНАМИКА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

2.1. Глобализация образования как следствие глобализации культуры: теория и практика.

Процесс глобализации в последние десятилетия затронул самые разные сферы человеческого бытия. Безусловно, сегодня мы можем говорить не только об экономической глобализации, но и глобализации культурной, которая имеет свои особенности и динамику. Следует отметить, что глобальное культурное развитие «имеет ярко выраженную тенденцию к унификации локальных сообществ, что проявляется в распространении общих ценностей, норм, стандартов, идеалов, отчасти имеющих универсальный характер».[322]

Культурная глобализация, как и многие другие явления, оказывает как положительное, так и отрицательное воздействия. Так, в процессе глобализации развитые и развивающиеся общества обогащаются в различных сферах жизнедеятельности (экономической, сфере торговли и промышленности), но, с другой стороны, они зачастую теряют элементы своей национальной культуры, свою уникальность, чувство независимости и самостоятельности.[323]

---

[322]Храпаль Л.Р., Камалеева А.Р. Культурная глобализация и этнокультурная индентичность общества как факторы модернизации современного образования // Изв. Сарат. ун-та. 2012. Т. 2. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 2. С. 203.

[323]Шахин К. Глобализация и тенденции развития культуры в Турецкой республике: социологический анализ Автореферат на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Санкт-Петербург.2016. С. 14.

Вместе с тем, А. Гревцова отмечает, что феномен культурной глобализации на сегодняшний день остается до конца не раскрытым, что ведет к возникновению новых теорий этого явления. При этом все они, по мнению указанного автора, имеют общие черты. Среди них выделяют: признание важности формирования общего культурно - информационного пространства с целью регулирования возникающих в мире конфликтов и споров; неизбежное формирование единого культурного пространства, для выработки норм, принципов и общих ценностей современного мира; возникновение «общего поля глобальной культуры (культурная глобализация)».[324]

На наш взгляд, выделенные А. Гревцовой «общие» черты в современных теориях культурной глобализации не вполне очевидны и доказуемы. Нашей задачей будет рассмотрение основных теорий культурной глобализации (именно культурной, а не глобализации в целом), что является необходимым условием понимания тенденций в процессе формирования мирового образовательного пространства.

Как представляется, на сегодняшний день можно выделить два основных направления в теоретическом рассмотрении феномена культурной глобализации: гиперглобалистское, глобалистское (локализационное, глокализационное) и условно антиглобалистское. Если первые теории настаивают на неизбежности глобализации и, как следствие, унификации мирового культурного пространства, вторые говорят о том, что процесс глобализации не столь однозначен, а его издержками, в ряде случаев становится феномен локализации культур, то третьи утверждают, что глобализация, в том числе и культурная, невозможна в принципе, в силу специфики цивилизационного строения мира.

Оптимистический взгляд на культурную глобализацию связан с пониманием ее как добровольный процесса утверждения общечеловеческих

[324]Гревцова А. А. Культурная глобализация: проблемы и парадигмы // Известия Российского педагогического университета им. А. Герцена. Вып. 70. 2008. С. 5.

гуманистических ценностей, которые должны объединять людей ради лучшего будущего. Так, например, А.И. Голышев утверждает, что «культурная глобализация — это сложный, универсальный, многообразный и многослойный социокультурный процесс интеграции государств, национальностей и этносов формирующий добровольное мировое гуманистическое единство, определяющее возможность земного бытия».[325] С точки зрения данного автора, в культуре каждого народа «содержатся схожие ценности и идеалы, общепринятые нормы и правила поведения людей, которые воспринимаются как всеобщие, общечеловеческие». [326]

К теориям глобальной унификации культурного пространства можно отнести теорию М. Уотерса. Данный исследователь опирается в своих теоретических построениях на постмодернистское видение мира, и, в первую очередь, на теорию симулякров Ж. Бодрийяра. С точки зрения М. Уотерса именно культура является наиболее подверженной глобализации и наиболее глобализированной сферой на сегодняшний день. Данный автор указывает на то, что культура – это пространство образов и символов, которые наиболее легко распространяются без какой-либо привязки к конкретной территории, в отличие от экономики, политики и так далее. М. Уотерс вводит термин «потока симулякров», который является частью глобального культурного потока.[327]В результате, глобализация понимается им в качестве совокупности тенденций, «ведущих к детерриториализации социального, обусловленной экспансией символических обменов».[328]

Безусловно, М. Уотерс является идеологом глобализации, и видит будущий мир исключительно с глобалистских позиций. Уотерс, по сути, говорит о новой экстерриториальной или детерриториальной реальности, где должна быть единая культура. С его точки зрение ее формирование

[325]А. И. Голышев. Глобализация: культурологический подход //Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки .2014. № 6. С. 74.
[326]Там же. С. 75
[327]Appadurai A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy // Glob 3l Culture. Ed. by M. Featherstone.London. 1990. P. 296.
[328]Waters M. Globalizacao. Oeiras, 1999. P. 129.

произойдет естественным образом и на добровольной основе. В результате же сформируется общечеловеческая культура на основе западных ценностей и за счет «ценностного разложения» национальных культур.[329]

С точки зрения сторонников возможности (и необходимости) культурной глобализации. Данный процесс имеет целый ряд неоспоримых преимуществ. Так, в частности, такие авторы как Д. Хелд, Д. Гольдблатт, Э. Макгрю и Дж. Перратон, приходят к выводу, что «современная культурная глобализация ассоциируется с несколькими достижениями, такими как: новые глобальные инфраструктуры беспрецедентного масштаба, обеспечивающие большие возможности проникновения элементов культуры через границы и снижения себестоимости их использования; рост интенсивности, объема и скорости культурного обмена и коммуникаций всех видов; распространение западной массовой культуры…; преобладание многонациональной индустрии культуры в создании и владении инфраструктурами и организациями для производства и распределения культурных товаров; сдвиг в географии глобального культурного взаимодействия…».[330]

С данной точки зрения глобализация культуры не только реальный, но и необходимый процесс дальнейшего человеческого развития. Лишь взаимопроникновение различных культур, их синтез на основе общечеловеческих ценностей может дать стимул дальнейшему развитию человеческой цивилизации. При этом в качестве доминирующей культуры, тем не менее, всегда указывается западная культура, как наиболее прогрессивная. Западный модернизм, переносимый в культурную сферу становится одним из основных аргументов сторонников этой позиции.

В связи с этим ряд исследователей высказывают опасения, что культурная глобализация, развивающаяся сегодня, на самом деле является

---

[329]Самохвалова В. И. Культура, цивилизация, глобализация // «Глобализация», «культура», «цивилизация»: Материалы пост. действ. междисцип. семинара клуба уч. «Глобальный мир». С. 58.

[330]Хелл Д., Гольдблатт Д., Макгрю Э., Перратон Дж. Глобальные трансформации: политика, экономика, культура. М., 2004. С. 402–403.

продолжающимся процессом модернизации, который Запад распространяет на остальной мир. В результате, под культурой начинает пониматься только западная культура (в ряде случаев, массовая), в то время как традиционные национальные культуры предстают как архаические и рудиментные. Так, отечественный философ В.С. Степин пишите: «В процессах модернизации, которые осуществлялись в индустриальную эпоху, культура техногенных обществ позиционировала себя в соответствии с идеалом прогресса как символ более высокой ступени развития по сравнению с традиционными культурами. Эта же позиция пока доминирует и в современных процессах глобализации». [331] Таким образом, мы модем говорить о том, что в данной трактовке «Глобализация культуры — это такой процесс изменений в культуре, который происходит под воздействием глобализации в социально-экономической сфере и состоит в деформации национально-духовной культуры и формировании общепланетарной техногенной цивилизации».[332]

Неизбежность культурной глобализации ее апологеты видят в социально-экономических изменениях в мире и, в первую очередь, в перемещении больших потоков людей из одних регионов в другие. Эти миграционные потоки несут с собой и свои культуры. И здесь сложно не вспомнить слова Ж. Аттали, по мнению которого основой глобального мира является так называемая «доктрина кочевничества», которая сегодня определяет как образ жизни людей, так и культуру. Кочевник (гражданин мира) не привязан ни к какой культуре и ни к какой территории. Его ценности – это общечеловеческие ценности без привязки к какому-либо национально-государственному контексту.[333]

Но, в то же время, критики глобалистских теорий культуры указывают на то, что «в результате модернизации периферии, глобализации и влияния

---

[331]Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб.: СПбГУП, 2011. С. 262.

[332]Мошняга П.А. Особенности глобализации культуры в Японии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2009.

[333]Аттали Ж. На пороге нового тысячелетия / пер. с англ. Л. Каневского; предисл. Э. Тоффлера. М.: Международные отношения, 1993. С. 94-120.

на культуры западных стран национальных культур иммигрантских сообществ Запад уже нельзя считать неким привилегированным агентом культурной модернизации».[334]Более того, по мнению Д. Роберста, «новые культуры современности, не воспроизводящие и не копирующие Запад, успешно развиваются…. Некоторые культуры, опровергающие монополию западной модели, локализованы в странах со сложившейся экономикой незападного типа и с богатой традицией государственной поддержки культуры».[335]

По мнению ряда исследователей, процесс глобализации тесно связан с процессом локализации. Но, как представляется, локализация носит сегодня глобальный характер, то есть мир разделяется на несколько частей, имеющих свои специфические особенности. Как отмечает А.А. Никифоров, «мы наблюдаем разделение мира на несколько политико-экономических и «культурных» блоков, и это разделение продолжает усиливаться».[336]В связи с этим значительный интерес представляют теории культурной глобализации, связанные с пониманием данного процесса ни как унификации мирового культурного пространства, но как намного более сложного явления, характеризующегося сложным взаимодействием между глобальным и локальным уровнями.Обратимся к их рассмотрению и анализу.

Среди теоретиков глобализации есть и те, кто полагает, что именно культура является движущей силой глобального развития (трансформисты). В частности, такие исследователи как П. Бергер, Р. Робертсон и другие указывают на то, что без культурно-ценностных преобразований продвижение глобального проекта невозможно. В частности, Р. Роберстсон подходит к глобализации как к процессу глокализации и унификации культуры, который, с его точки зрения ведет, тем не менее, не к единству, а к

---

[334]См., например: Harootunian H. History's Disquiet: Modernity, Cultural Practice and the Question of Everyday Life, Columbia University Press, 2000.

[335] Робертс Д. Крах модернизации: глобализация и культура // Художественный журнал. 2004. № 4.

[336]Никифоров А.А. Идеи теории глобализации и взгляды ее представителей в области экономики и управления // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент» № 3, 2015. С. 30.

созданию ситуации неопределенности во всем мире.[337] В своих работах Р. Робертсон указывает на то, что глобализацию следует понимать как социокультурный процесс, результатом которого становится актуальное «глобальное человеческое состояние». По мнению Р. Робертсона данное «глобальное человеческое состояние» на сегодняшний день можно определить в терминах гомогенизации и гетерогенезации. В первом случае речь идет о создании глобальных мировых структур, во втором - о взаимодействии в рамках глобального мира локальных культур. В результате, указанный автор выводит понятие глокализации, отражающее, с его точки зрения взаимодействие глобального и локального уровня. При этом два этих уровня не исключают друг друга. Р. Робертсон пишет: «Глобализация, помимо прочего, означает также стягивание, столкновение локальных культур, которые должны получить новое определение в этом “clash of localities” (столкновение локальностей)»[338] Р. Робертсон приходит к выводу, что мы можем говорить о так называемой «глокальной культуре», которая представляет собой «мировое культурное пространство, в котором осуществляется взаимодействие и взаимопроникновение локальных культур как культурно-исторических образований, обладающих собственной ментальностью и способных к сохранению своей идентичности в условиях глобализации». [339]

Теория Р. Робертсона, несомненно, представляет научный и практический интерес, так как, по нашему мнению, она в значительной мере отражает происходящие в мире процессы. Но, тем не менее, взгляд Р. Роберстсона, по нашему мнению, слишком оптимистичен, и не учитывает силу глобальных унификационных процессов, которые влияют на состояние национальных культур.

---

[337] Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture .SAGE. 1992.

[338] Цит. по: Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма - ответы на глобализацию. М.: Прогресс-Традиция, 2001. С. 91.

[339] Малиновский А. С. Культурная глобализация (глокализация). Локальное и транснациональное // Вестник Томского государственного педагогического университета. 20013. № 1. С. 177.

Свое видение культурной глобализации предложил П. Бергер, который выделил четырех представителей/носителей этого процесса. Первые из них – представители так называемой «давосской культуры».[340] Под этим определением П. Бергер понимает международную деловую элиту, носителей того, что можно определить как «элитарное сознание». Вторые – представители международной интеллектуальной среды, которые в совокупности определяются как «клубная культура интеллектуалов». Третьи – представители массовой популярной культуры (Мак-мир[341]). И, наконец, четвертый уровень культурной глобализации представлен широкими народными движениями, в первую очередь, религиозными.[342]

П. Бергер указывает, что процесс культурной глобализации связан с реакцией локальных культур на формирующуюся глобальную (американскую) культуру. Данная реакция может различаться в зависимости от региона мира – от полного принятия новой культурной парадигмы, до полного ее отвержения.[343]В результате П. Бергер формулирует понятие «альтернативной глобализации», под которой он понимает возникновение «глобальных контркультурных движений, возникающих за пределами Запада и оказывающие на него все более сильное влияние».[344]Важно отметить, что указанные движения настаивают не столько на отказе от глобализации как таковой, но предлагают иные ее формы. Как отмечет А.В. Матецкая, «феномен "альтернативной глобализации" говорит о том, что "Запад" выступает не только в качестве "донора" и "поставщика смыслов" для других культур, но и сам подвергается ответному воздействию».[345]

---

[340]Термин предложен С. Хантингтоном.
[341] Термин позаимствован П. Бергером у Б. Барбрера.
[342]Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире// Под ред. П. Бергера, С. Хантингтона: Пер. с англ. В.В.Сапова. М.: Аспект пресс, 2004. С. 10-16.
[343]Там же.
[344]Бергер П. Культурная динамика глобализации // Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире. Под ред. П.Бергера, С. Хантингтона: Пер. с англ. В.В. Сапова. М.: Аспект пресс, 2004.С. 19.
[345]Матецкая А.В. Социология культуры. РГПУ. 2006. С. 228.

Таким образом, согласно П. Бергеру, глобализация как исторический процесс, в принципе, представляет собой неизбежное явление, но проистекать она может по-разному. Более того, глобализация вызывает в качестве реакции процесс локализации и зарождение новых движений, сопротивляющихся вестернизации культурного пространства. То есть глобальные процессы идут как «сверху», так и «снизу». Эти тенденции сталкиваются и приводят, в ряде случаев, к неоднозначным последствиям. Так, П. Бергер обращает внимание на то, что культурная глобализация «сверху» часто имеет формальный характер: отдельные общества или индивиды могут принять новые культурные стандарты, но лишь внешне. Внутри же они продолжают придерживаться старых культурных норм и представлений. Это порождает феномен «гибридизации», своего рода культурного синкретизма.

Позиция П. Бергера сводится к тому, что культурная глобализация лишь по одному какому-либо сценарию фактически невозможна. И здесь следует отметить, что, в целом, следует отметить, что тенденции, провозглашающей неизбежность глобализации в мировом масштабе, противостоит научная позиция, указывающая на то, что подобное развитие событий в принципе невозможно. Ее основоположником можно считать С. Хантингтона, полагающего, что мир, разделенный на цивилизации, может существовать лишь в формате конфликта и столкновения. В результате, говорить следует не об интеграционных глобальных процессах, а, наоборот, о нарастании противоречий и различий между различными частями мира. Более того, следствием подобного положения вещей является культурный и религиозный фундаментализм.[346]

С. Хантингтон исходит из того, что культуру следует определять и понимать в ее классической научной интерпретации как ценности, верования и образ жизни людей в рамках той или иной цивилизации. В целом, следует отметить, что под цивилизацией С. Хантингтон понимает именно

[346]Huntington S. The Clash of Civilizations and Remarking of World Order. -N.Y., 1996.

культурную общность с общим языком, историей, обычаями и религией. Глобальная культура, с точки зрения С. Хантингтона является результатом развития исключительно атлантической (англо-американской) цивилизации. Находясь в стадии зарождения, уже сегодня она делится на элитарную и массовую. При этом можно говорить о центральном и периферийном уровнях глобального культурного пространства. Если для первого характерен именно элитарный уровень, то для второго – популярный, массовый. Тем не менее, несмотря на признание факта формирования мировой глобальной культуры, С. Хантингтон говорит о таких феноменах как гибридизация, субглобализация и даже альтернативная глобализация. В частности, он пишет: «Соотношение сил между цивилизациями в настоящее время меняется: влияние Запада относительно уменьшается; азиатские цивилизации наращивают свою экономическую, военную и политическую мощь; ислам переживает демографический взрыв, что приводит к дестабилизации исламских стран и их отношений с соседями; незападные цивилизации в целом заново утверждают ценности своих культур…».[347] В результате же, С. Хантингтон приходит к выводу, что говорить о единой глобальной культуре на сегодняшний день не представляется возможным: ««Мы переживаем конец прогрессивной эры, которая была охвачена западными идеологиями, и вступаем в новую эру, в которой множество различных культур друг с другом сосуществуют, взаимодействуют и конкурируют».[348] Конечные выводы автора и вовсе пессимистичны. Он полагает, что в будущем именно культура станет источником конфликтов, но никак не единства: Я полагаю, что в нарождающемся мире основным источником конфликтов будет уже не идеология и не экономика. Важнейшие границы, разделяющие человечество, и преобладающие источники конфликтов будут определяться культурой».[349]

Ярко данная позиция представлена и в трудах Б. Барбера, утверждающего, что сегодня в мире соперничают две тенденции: стремление

[347]Там же. С. 528.
[348]Там же. С. 143.
[349]Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? - http://www.russ.ru/pole/Stolknovenie-civilizacij

к построению глобального МакМира и «джихад» против того же МакМира.[350]

В качестве еще одной влиятельной теории современности, развенчивающей представление о возможности возникновения единой глобальной культуры, можно привести теорию Э. Смита. С точки зрения данного автора то, что определяется как «глобальная культура», которая возникает (или должна возникнуть) в ходе глобализации, является искусственно созданным термином, наполненным идеологическим содержанием. Смит настаивает на том, что каждая культура есть продукт истории конкретной нации и конкретного этноса. Отталкиваясь (как и С. Хантингтон) от классического определения культуры, Смит полагает, что говорить о единой глобальной культуре даже в перспективе бессмысленно.

Как отмечает С.Н. Иконникова, «Согласно Смиту, глобальная культура эклектична, универсальна, безвременна и технична – это «конструируемая культура». Она намеренно конструируется в целях легитимации глобализирующейся реальности экономик, политик и медийных коммуникаций».[351] Критикуя постмодернистский подход к видению единого глобального культурного пространства, Э. Смит указывает на то, что подобная эклектичность невозможна, а если и возможна то лишь в рамках искусственных конструкций.[352]Он пишет: «Телевидение иногда может создать впечатление и видимость глобальной культуры, но мы не должны поддаваться этой иллюзии, наблюдая реальность в которой существуют этнические и национальные разделения».[353]

Иллюзорность «единого культурного глобального пространства» подчеркивают и другие авторы. При этом часть из них так же обращает свое внимание на средства коммуникации и массовой информации но несколько в

---

[350] Barber B. Jihad vs. MacWorld: How Globalism and Tribalism are Reshaping the World. New York. 1995.
[351] Иконникова С.Н. Теория культуры. Питер. 2008. С. 558.
[352] Smith A. D. Towards a Global Culture? // Theory Culture Society. 1990. № 7. P. 176.
[353] Smith A. Is There A Global Culture? // Intermedia. 1992. Vol. 20. P. 11.

другом аспекте. Действительно, глобализация во многом основывается на развитии средств коммуникации, которые связывают разные части мира, и позволяют ускоренно взаимодействовать различным культурам между собой. Тем не менее, несмотря на определенную истинность данного утверждения, скептики полагают, что это не влечет за собой культурной глобализации в понимании ее как процесса формирования единой глобальной культуры. По их мнению, развитие коммуникаций в первую очередь снижает степень контроля над ней со стороны государственных образований, но не создание общей для всех культуры.[354]

Свой взгляд на культурную глобализацию представил известный философ И. Валлерстайн, который предложил концепт геокультуры как свойства той или иной миро-системы: ««Все миро-системы имеют геокультуры, хотя может потребоваться некоторое время, чтобы такая геокультура утвердилась в данной исторической системе. Я использую здесь слово «культура» в смысле, традиционно применяемом антропологами, как систему ценностей и основных правил, которые, сознательно и бессознательно, управляют поощрениями наказаниями в обществе и создают систему иллюзий, которые должны убеждать членов общества в его легитимности».[355]При этом И. Валлерстайн подчеркивает, что в рамках любой миро-системы всегда найдутся ее представители, которые по тем или иным причинам не принимают ценности данной геокультуры. Но, тем не менее, геокультура может существовать уже при условии, если эти ценности приняты большинством ее членов. В качестве глобальной геокультуры И. Валлерстайн приводит либеральную культуру. Он пишет: «Идеология либерализма была глобальной геокультурой с середины 19 века».[356] Скептически относясь к глобализации в целом и полагая, что глобальные

[354]Алямдори М. Глобализация как момент новой цивилизации // Культура в век глобализации: вызовы и возможности / сост. М. Тоухид Фам. 1-е изд. Тегеран: Луч, 2003. С. 27–28.
[355]Валлерстайн И. После либерализма / Пер. с англ. М. М. Гурвица, П. М. Кудюкина, Л. В. Феденко под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. — М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 142
[356] Wallerstein I. Utopistics: Or, Historical Choices of the Twenty-First Century. New York: The New Press. P. 47.

процессы в мире идут на спад, Валлерстайн, так или иначе, отрицает и возможность культурной глобализации как он ее понимает (в идеологическом плане).

На наш взгляд, позиция, согласно которой культурная глобализация неизбежна (вслед за экономической), носит сугубо идеологический характер. Безусловно, элементы различных культур в условиях современного мира, связанного новейшими средствами коммуникации, проникают друг в друга. Очевидно и то, что доминирующей культурой в мире сегодня является именно западная (более конкретно – американская) культура, активно пропагандирующая свои стандарты и ценности. Но также очевидно и то, что в мире есть целый ряд других культур, имеющих вековые традиции. В частности, речь идет о русской культуре, индийской культуре, китайской культуре, исламской культуре и так далее. На основании теории П. Бергера мы можем отметить, что культурная глобализация «снизу», представленная массовыми народными (религиозными) движениями, наблюдается сегодня именно в рамках исламской цивилизации, довольно радикально противопоставляющей себя Западу.

Образование, являясь частью культуры, стало объектом глобализации в последние десятилетия. Очевидно, что унификация социально-экономического (и политического) пространства требует формирование индивидов, обладающих общими, универсальными умениями и навыками. Как верно отмечает И.В. Кичева, «глобализация образования (globalization of education) - процесс создания всемирной единой унифицированной системы образования, при которой стираются различия между входящими в нее образовательными системами».[357] Мы говорим о том, что в результате глобализации должно возникнуть единое общее образовательное пространство, главной целью которого будет продуцировать единообразную функцию, в соответствие с требуемыми на данный момент задачами.

[357] Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. - Пятигорск, 2004. С. 282-283.

В задачи данной работы входит рассмотрение процесса глобализации образования как части процесса глобализации культуры. Подобный анализ необходим в связи с тем, что с точки зрения ряда авторов в процессе глобализации образования намного больше негативных факторов и последствий, чем об этом говорится. В первую очередь, это касается отказа государств от своих национальных систем образования с заложенными в них ценностями и их радикальной перестройки ради встраивания в мировую экономическую систему. Таким образом, представляется крайне важным рассмотрение различных позиций по вопросу глобализации образования и определения возможных ее перспектив.

На сегодняшний день существует устоявшееся мнение о том, что глобализация образования есть неизбежный процесс, игнорирование которого приведет к отсталости в области, в первую очередь, экономического развития. Данный фактор связан с пониманием глобализации как процесса продолжающейся модернизации. Более развитое западное общество несет прогресс тем, кто в силу исторических обстоятельств, оказался в догоняющем положении. Как представляется, данная концепция носит спорный характер, так как субъективность фактора развития является, как минимум, дискуссионной проблемой. Понимание развития как достижения определенных социально-экономических результатов, на наш взгляд, не может служить объективным критерием. В данном случае мы, скорее, имеем дело с навязыванием определенных стандартов, которые далеко не всегда соответствуют ценностям того или иного общества. Это касается и образования.

Тем не менее, сегодня формируется устойчивое мнение о том, что «интернационализация экономической, социально-политической, культурной жизни современного мира требует обмена не только товарами и капиталами, но и знаниями, а теперь и студентами и преподавателями между высшими учебными заведениями и странами. Таким образом, глобализация

образования стала вполне логичной и закономерной составляющей всеобщей глобализации».[358]

На наш взгляд, данное утверждение носит дискуссионный характер, так как не учитывает национально-ценностных аспектов. Более того, утилитарность (техногенность) данного подхода не может рассматриваться в качестве научного критерия и заданной необходимости. Следует согласиться с мнением В.А. Руденко, о том, что «неолиберальные подходы, будучи теоретической и идеологической базой глобализации, требуют рассматривать национальные системы образования, прежде всего, как элемент рынка и объект рыночной регуляции».[359] Безусловно, потребности рынка и рыночной экономики в целом не могут игнорироваться и не учитываться. Тем не менее, исключение антропологического и, как следствие, аксиологического фактора их процесса построения будущего общества, приведет к тому, что функциональность станет доминантой общественного развития.

Согласно А. Запесоцкому, «игнорирование духовных оснований национальной культуры представляет серьезную опасность, поскольку ослабление духовного потенциала общества ведет к утрате им способности сохранять свои жизненно важные параметры».[360] Представляется, что приведенное мнение можно рассматривать в качестве верного направления интеллектуального дискурса. Унификация, при всей своей необходимости в рамках глобального развития, в перспективе не может рассматриваться как заданная траектория мирового развития. В качестве примера здесь можно привести исторические образцы, когда желаемая гомогенность в результате все же трансформировалась в гетерогенность. Римская империя, несмотря на все свои попытки создать единое пространство, обладающее общими цивилизационными признаками, в результате признала, что это фактически

---

[358] Штатская Т.В. Глобализация образования // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 11 – С. 65

[359] Руденко В.А. Глобализация образования и проблема сохранения ценностей национальной культуры // Теория и практика общественного развития. 2012. № 6. С. 57-58.

[360] Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. 2002. № 1.

невозможно. Классическим примером здесь может служить духовно-религиозная сфера. Римляне не заставляли автохтонное население отказываться от своих религиозных представлений. Более того, что они включали в свой пантеон чужих богов, в целях упрощения процесса управления вновь завоеванными народами. Как верно отмечет Н.И. Соловьянов, значительное «влияние на римский пантеон и римское религиозное сознание оказало включение в состав римской державы эллинских колоний Южной Италии и Сицилии, а также завоевание самой Эллады, когда эллины стали греками».[361] Таким образом, мы видим, что глобальный процесс распространения Римской империи сталкивался с проблемами, которые актуальны и сегодня. Национальные культуры являются преградой глобализации. Безусловно, они могут включать в себя элементы доминирующей культуры, но, при этом, сохранять свою сущность и самость.

Отечественный исследователь А.Н. Джуринский полагает, что проблем столкновения глобальной и локальных культур не может рассматриваться с позиций провинциализма сепаратизма. Данный автор пишет: «Сознавая такие угрозы, нельзя, однако, согласиться с оценками глобализации образования с позиций провинциализма, сепаратизма, ксенофобии, агрессивного национализма. В процессе глобализации каждая из цивилизаций вносит свои краски в развитие мировой культуры и педагогики. Глобализация обещает человечеству качественно важные изменения в сфере образования. Открываются новые возможности обмена педагогическими знаниями, проектами. Образование становится мостом между педагогическими идеалами и моделями обучения Севера и Юга – развитых и развивающихся стран».[362]

---

[361] Соловьянов Н.И. Сакральные представления воинов римской армии //Вестник Томского государственного университета. 2008. № 312. С. 97.

[362] Джуринский А.Н. Сравнительная Педагогика. Взгляд Из России. Прометей. Москва. 2013. 162 с.

Конечно, взаимопроникновение культур всегда ведет к опыту обмена идеями, в том числе, и в области образования. Но в этом ли состоит содержание процесса глобализации образования? Как представляется, А.Н. Джуринский подменят сущностное содержание глобализации образования вторичными ее последствиями. Глобализация образования есть процесс унификации образовательного пространства, а не обмена опытом. Мировое образовательное пространство превращается в единое поле рекреации функции, вместо формирования всесторонне развитого индивида. И здесь, на наш взгляд, следует вспомнить теорию П. Бергера, с его четырьмя уровнями глобализации культуры. Именно массовое образование становится объектом глобализации, но не элитарное. Как отмечает В.А. Капранова, «Термин «элитное образование» означает образование с таким содержанием и с такими образовательными механизмами, которые дают на выходе высокообразованных людей».[363] При этом идейно-философским базисом подобной позиции становится мнение о том, что «мировая философско-социологическая мысль все более приходит к выводу, который на первый взгляд может показаться недемократическим: научный и в целом культурный потенциал страны определяется не столько средним уровнем участников социально-экономического процесса, сколько потенциалом ее культурной элиты».[364]

Очевидно, что данный посыл имеет ложный характер, так как в нем содержится идеологическая составляющая. Но, в тоже время, он полностью раскрывает суть происходящих сегодня глобальных процессов. Согласно данному подходу, общество будущего – это жестко структурированный техногенный социум. Образованная элита находится на его верхушке, в то время как люди-функции составляют большинство. Образование становится привилегией. Массы получаю утилитарные умения и навыки. В результате, «Рациональность как направленность современной системы образования,

[363] Капранова В.А. Элитарное образование: теория и практика // Адукацыя і выхаванне. 2007. N6. С. 52.
[364] Ашин Г.К. Элитное образование // Общественные науки и современность. 2001. № 5. С. 83

ориентировано на «постав» рабочей силы специалистов узкого профиля. Оптимизация образования приводит к редукции знания, которое лишается своей универсальной силы».[365]

Говоря о конкретных моделях глобализации образования, следует отметить, что на сегодняшний день существует две основных подобных модели. Их разработчиками являются американские философы Э. Боткин и Н. Херви.

Э. Боткин полагает, что в условиях глобального мира неизбежно и глобальное образование. При этом никто кроме самого индивида не несет ответственность за его получение. Социализация становится сугубо частной задачей. Чтобы приспособиться к постоянно изменяющемуся миру, человек должен приложить максимум усилий для формирования своей образовательной траектории. Важнейшим фактором в процессе получения образования, согласно Э. Боткину, становится способность индивида к сотрудничеству и диалогу.[366] Модель Э. Боткина, сформировавшаяся еще в 1970-1980-е гг. исходит из того, что мир следует рассматривать как единое целое, само человечество – как «глобальную общину», в которой «благополучие каждого человека зависит от всех остальных людей».[367]

Очевидно, что подобный подход выглядит более чем перспективно. Более того, он укладывается в социальное видение ситуации со стороны религиозных конфессий, в первую очередь, Католической церкви. Но что стоит за подобными манифестациями в реальности. Как верно указывает В.А. Руденко, «негативное влияние идеологии глобализации проявляется в деструктивных изменениях направленности и качества воспитательного процесса. Рыночный менталитет, пронизывая всю систему образования,

---

[365] Егорова Ю. Р. Ситуация постмодерна и современное образование [Текст] / Ю. Р. Егорова // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8). — С. 56–58.

[366] См.: Jarvis P. Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives. Routledge. 2007.

[367] Гринин Л.Е., Ильин И.В., Коротаев А.В. Универсальная и глобальная история: Эволюция вселенной, земли, жизни и общества. Издательство «Учитель». 2012. С. 66.

вызывает масштабную перестройку ценностных ориентаций и мотиваций деятельности как преподавателей, так и студентов».[368] В результате, мы говорим о том, что в ходе глобализации образования происходит деформация национальных ценностей, национального самосознания. Под видом общечеловеческих ценностей, декларируемых в качестве базовых и неприложных, мы сталкиваемся с перекодировкой кода национальной культуры, изменением ментальности.

Тем не менее, ввиду того, что процесс глобализации в целом носит сегодня крайне противоречивый характер, в первую очередь, с точки зрения его конечных результатов, спорным и неоднозначным остается и процесс глобализации образования. Обратной стороной глобализации все очевиднее становится локализация (глокализация). Процесс унификации мирового пространства оказывается не таким быстрым, а с точки зрения некоторых исследователей – и вовсе невозможным. Сегодня уже очевидно, что одной из важных черт глобализации «является внедрение в повседневную практику международных отношений и внутриполитическую жизнь народов универсальных либерально-демократических ценностей».[369] Однако, как верно отмечает С.А. Проскурин, для некоторых государств, где исторически присутствуют «патерналистские традиции в политической культуре, свобода и права человека не выступают в роли основополагающих и доминирующих ценностей. Народ этих государств идентифицирует обеспечение своих прав с силой государства, а либерализацию воспринимают как угрозу для своей жизни».[370]

Очевидно, что культурно-исторический фактор играет значительную роль в глобализации. Западная модернизация (а именно так нам представляется процесс глобализации), развивающаяся в мировом масштабе

---

[368] Руденко В.А. Глобализация образования и проблема сохранения ценностей национальной культуры // Теория и практика общественного развития. 2012. № 6. С. 57-59.

[369] Проскурина А.В., Гордеева Г.М. Проблемы и перспективы глобализации // Труды Псковского политехнического института. № 12. С. 66.

[370] Проскурин С.А. Глобализация как фактор поляризации современного мира //Социально-гуманитарные знания. 2001. № 4. С.63.

вызывает культурное/духовное сопротивление, что не позволяет в полной мере говорить о ее результативности. Кроме этого, западные ценности (в том числе и экономические) также не всегда воспринимаются теми или иными обществами, что связано, с одной стороны, с уровнем их развития, а с другой - с их культурно-историческим прошлым. В качестве примера здесь можно привести провозглашенные в ряде государств востока так называемые «Азиатские ценности». Как поясняет Н. Мухаджер, «некоторые государственные чиновники в восточноазиатских странах смело объявили альтернативой Западной культурной модели приверженность традиционным «Азиатским Ценностям»».[371] В то же время М. Пойсон в своей статье задается вопросом о то, насколько например Африка вовлечена в процесс глобализации образования и можно ли вообще говорить о глобализации образования применительно к странам этого континента, учитывая, что «только у африканской элиты есть доступ к новым информационным коммуникациям, которые позволяют говорить об экономическом развитии».[372]

Процесс глобализации образования, фундированный западной цивилизационной парадигмой и базирующийся на ней, имеет сегодня очевидные черты, характеризующие его и раскрывающие его суть. И здесь, в первую очередь, мы говорим о коммерциализации и маркетизации образования. Образование становится товаром, превращаясь из ценности в объект рыночных отношений. Как верно пишут С.В. Камашев и Т.С. Косенко, «правительства западных стран, экономические элиты, руководители ведущих мировых экономических организаций на международных форумах последних лет предлагают модель образования, исходящую из правил свободной торговли, в основе которой лежат идеология и стратегии транснациональных корпораций».[373] С точки зрения

[371] Mouhadjer N. The impact of globalization on education. University of Tlemcen. 2015. P. 16.
[372] Poisson M. Education and globalization // IIEP Newsletter . 1998. Vol. XVI, No. 2. P. 1.
[373] Камашев С.В., Косенко Т.С. Глобализация образования и «глобальное образование» в современном мире // Философия образования. - 2012. - № 6 (45). С. 127.

сторонников утилитарно-экономического подхода к образованию, он полностью оправдывает себя, так как «поскольку экономика стала не только более глобальной, но также и более базирующейся на знаниях, профессиональный уровень в экономике существенно изменился».[374] Кроме этого, быстрое увеличение развивающихся рынков также означает экономический рост и потребность в подготовке студентов на рабочие местам, которые требуют новых наборов навыков. По данным Комитета по Экономическому развитию (2006), «чтобы конкурировать успешно на мировом рынке, американские транснациональные корпорации, а также предприятия малого бизнеса, все больше и больше нуждаются в сотрудниках со знанием иностранных языков и культуры, чтобы продавать продукты клиентам во всем мире и работать эффективно с иностранными сотрудниками и партнерами в других странах».[375]

Таким образом, образование в глобальном контексте становится лишь средством для повышения прибыли. Эффективным образованием понимается такое, которое имеет узко-утилитарную направленность. Знание же других культур в этой системе координат необходимо не для культурного развития человека и общества, а для более эффективного продвижения товара на том или ином региональном рынке. В идеале же культурные различия должны быть полностью нивелированы, так как это упростит процесс реализации продукции, и ускорит получение прибыли. Образование должно измениться в след за изменениями в экономике: «Есть неверное мнение, что глобализация не оказывает большого влияния на образование, потому что традиционное образование все еще сохраняются в национальном государстве. Но, и мы это можем наблюдать, в то время как глобализация продолжает реструктурировать мировую экономику, есть также сильные

[374] См.: Wade R.H. US hegemony and the World Bank: the fight over people and ideas // Review of International Political Economy, 2002. № 9 (2). PP. 215-243.
[375] Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security. Committee for economic development. 2006. P. 2.

идеологические факторы, которые изменяют и систему образования».[376] В результате же, как отмечает В. Сюарт «за прошлые два десятилетия страны во всем мире были сосредоточены на расширяющемся образовании как ключе к увеличению индивидуального благополучия, сокращению бедности и увеличению экономического роста».[377]

Пожалуй, лучше всего будущее глобального образование описывается в отчете Всемирного Банка, согласно которому в будущем знание должно стать основным фактором в развитии экономики. Глобальная экономика должна базироваться на:

- таком экономическом режиме, который обеспечивает стимулы для эффективного использования уже имеющегося знания, накопления новых знаний и процветания предпринимательства;

- образованном и квалифицированном населении;

- динамичной информационной инфраструктуре, облегчающей эффективную коммуникацию, распространение и обработку информации;

- эффективной инновационной системе компаний, научно-исследовательских центров, университетов, консультантов и других организаций, имеющей запас глобального знания, для ассимиляции и приспособления его к местным потребностям, и создания новых технологий.[378]

Из приведенного отрывка становится ясно, что глобализированное образование, как не парадоксально, должно будет сконцентрироваться в рамках узкой группы учебных и научных центров, главной задачей которых станет его унификация и адаптация к тем или иным региональным особенностям.

---

[376] Oforo Makule A. Globalization and education. Institute for Educational Research. University of Oslo. 2008 P. 14.

[377] Stewart V. World-Class Education - http://www.ascd.org/publications/books/111016/chapters/Globalization-and-Education.aspx

[378] World Bank. Lifelong Learning for a Global Knowledge Economy, Washington, DC: World Bank. 2003. P. 2.

Подобный подход не может не вызывать озабоченности, в том числе на самом Западе. Так, Католическая церковь, предлагая свой путь глобального развития, основанный на учете христианских ценностей и выступая против техногенной «глобализации безразличия» указывает, что «цель образования состоит в том, чтобы подготовить молодых людей к доброй совместной жизни с другими, дать знание, которое рассматривается как важное именно с этой целью. В каждом сообществе образование всегда глубоко укоренялось в культуре, традициях и в «проекте человека», принятых этой группой».[379]

М. Говер Кумар Менон указывает на то, что одним из важных аспектов недавно появившегося сценария глобализации является то, что власть национальных правительств будет уменьшается, в то время как экономическая деятельность будет продолжаться на глобальной основе, определяясь рыночными силами. Это приведет к тому, что система образования будет вынуждена трансформироваться, постепенно уходя от прежней университетской модели. Универсальные знания, а, значит, и всесторонне развитая личность будут не нужны экономике.[380] Говоря о невозможности унификации образовательного пространства по единому западному шаблону, китайский исследователь Вэй Ю полагает, что образование должно сформировать будущее. Образование – это инвестиции в будущее: «Проектируя наши принципы образовательной политики, мы должны думать о будущем, а будущее заключается в необратимости глобализации. И, следовательно, нам необходимо думает, как построить будущее, в котором Восток и Запад могут развиваться в гармонии».[381]

В целом, следует отметить, что скептически настроенные по отношению к глобализации образования специалисты указывают на то, что

---

[379]Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006. P. 11

[380] Govind Kumar Menon M. Globalisation and Education – An Overview // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006. P. 32.

[381] Wei Yu Globalization and Cultural Identity // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006. P. 165.

различия национальных культур не могут стать основой для единого мирового образовательного пространства, даже если этого потребует мировая экономика. Так, французский специалист Ж.К. Бартоломье анализирует факторы, исходя их которых современные государства выстраивают свою образовательную политику. По его мнению, одну из важных ролей в данном процессе играет религиозный фактор. Чем выше уровень религиозности в стране, тем большее внимание в образовании уделяется ценностному компоненту. Так, говоря о Ближнем Востоке и Северной Африке, он отмечает, что 84 % государств этого региона уделяют большое значение вы образовании морально-религиозному фактору, в то время как в той же Африке, но к югу от Сахары – только 23 %. В Азии моральное и религиозное образование важно для 38% развивающихся мусульманских государств.[382] Таким образом, с точки зрения Ж.-К. Бартоломье, даже в одном регионе мы видим кардинально разные подходы к образованию и пониманию его роли и значения. В глобальном же масштабе картина еще более противоречивая.

Итак, подводя итоги, мы можем сделать вывод о том, что глобализация понимается большинством исследователей как безальтернативный процесс, но результаты которого не столь очевидны. Если идеологи глобализации настаивают на возможности унификации мирового пространства, как экономически, так и политически, и культурно, то скептики полагают, что мир слишком различен, и свести его к единому знаменателю вряд ли получится.

Очевидно, что игнорировать глобальные процессы на сегодняшний день невозможно, так как это может привести к отсталости. С точки зрения наиболее радикальных сторонников глобализации результаты могут быть и еще боле драматическими: «Неизбежное включение в мировое разделение труда окажется в таком случае превращением в часть «глобальной

[382] Berthélemy J.-C. Globalization and Challenges for Education in Least Developed Countries // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006. P. 187.

периферии» со всеми негативными последствиями для нации: потерей экономического суверенитета, культурной и политической эксклюзией, духовной деградацией».[383] Выходом из этой ситуации, с их точки зрения, может быть только отказ от рассмотрения национальной системы образования как нечто изолированного от мира.[384]

Но, в то же время, противоположная позиция основывается на том, что существует ощутимая опасность того, что глобализация может нанести серьезный ущерб национальным ценностям в образовании, обострить «проблемы соблюдения социальной справедливости в образовании в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями».[385]

На наш взгляд, обе проанализированные позиции в аспекте глобализации культуры и образования носят крайний характер. Как верно отмечает М.М. Акулич, «как представляется, обе позиции ограниченны и односторонни. Они отражают объективную социальную реальность, но искажают ее».[386] Конечно, процесс глобализации культуры, и, как следствие, образования может считаться сегодня непреложным фактом. При этом данный процесс имеет четко выраженную западную модернистскую направленность, когда западные шаблоны образца априори воспринимаются как более развитые и совершенные. Именно в этом, по нашему мнению, заключается главное противоречие глобальных культурно-образовательных процессов.

Нельзя смешивать и такие понятия, как «глобализация образования» и глобальное образование. Часто, говоря о глобализации образования затрагивают сугубо технические составляющие данного процесса, которые, безусловно, имеют позитивный характер (компьютеризация обучения,

---

[383] Глобализация в образовании - это заимствование достижений - https://www.hse.ru/news/recent/26287981.html

[384] Там же.

[385] Джуринский А.Н. Сравнительная Педагогика. Взгляд из России. Прометей. Москва. 2013. 162 с.

[386] Акулич М. М. Образование в условиях глобализации // Университетское управление: практика и анализ. 2005. N 5. С. 51.

академическая мобильность и так далее). Но в данном случае речь идет именно о глобальном образовании, о расширении возможностей его получения и изменении принципов и механизмов обучения. Глобализация же образования – это процесс формирования унифицированного образовательного пространства, подчинённого утилитарным экономическим целям и задачам, это процесс нивелирования культурных национальных особенностей и стандартизации образования. Именно поэтому вызывают определенные опасения позиция, согласно которой «разрешить противоречия процесса глобализации образования можно лишь на пути радикального изменения образования как такового, преобразования его сущности. Иными словами, необходима переоценка ценностей».[387]

Очевидно, что игнорировать глобальные процессы на сегодняшний день невозможно, так как это может привести к отсталости. С точки зрения наиболее радикальных сторонников глобализации результаты могут быть и еще боле драматическими: «Неизбежное включение в мировое разделение труда окажется в таком случае превращением в часть «глобальной периферии» со всеми негативными последствиями для нации: потерей экономического суверенитета, культурной и политической эксклюзией, духовной деградацией».[388] Выходом из этой ситуации, с их точки зрения, может быть только отказ от рассмотрения национальной культуры как самоценности.

Но, в то же время, противоположная позиция основывается на том, что существует ощутимая опасность того, что глобализация может нанести серьезный ущерб национальным ценностям, обострить проблемы соблюдения социальной справедливости, например, в области образования «в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими

---

[387] Мейдус А.А. Образование в эпоху глобализации: диалектика перспектив и рисков // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1 - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20622

[388] Глобализация в образовании - это заимствование достижений - https://www.hse.ru/news/recent/26287981.html

различиями».[389]

На наш взгляд, обе проанализированные позиции в аспекте глобализации культуры и образования носят крайний характер. Как верно отмечает М.М. Акулич, «как представляется, обе позиции ограниченны и односторонни. Они отражают объективную социальную реальность, но искажают ее».[390] Конечно, процесс глобализации культуры может считаться сегодня непреложным фактом. При этом данный процесс имеет четко выраженную западную модернистскую направленность, когда западные шаблоны образца априори воспринимаются как более развитые и совершенные. Именно в этом, по нашему мнению, заключается главное противоречие глобальных культурных процессов.

Таким образом, глобализация культуры и глобализация образования, безусловно, являются взаимосвязанными процессами. Образование, как значимая часть культуру (как мировой, так и национальной) не может не испытывать давления в условиях, когда культура и, в первую очередь, ее духовно-нравственная составляющая, подвергается трансформационным процессам, связанным, в определенной степени, с отказом от своей идентичности.

2.2. Влияние глобализации на ценностные основания национальных культур: образовательный аспект

Национальная культура всегда неразрывно связана с образованием. Именно в процессе образования передаются знаковые для той или иной культуры ментальные коды, которые позволяют личности идентифицировать себя частью именно данной конкретной культурно-национальной традиции.

[389] Джуринский А.Н. Сравнительная Педагогика. Взгляд из России. Прометей. Москва. 2013. 162 с.
[390] Акулич М. М. Образование в условиях глобализации // Университетское управление: практика и анализ. 2005. N 5. С. 51.

Образование становится сферой, которое всегда подвергается серьезному реформированию, в случае, если происходит слом или смена национально-культурного вектора развития. Так, к примеру, в течение 1920-х годов дореволюционная структура школьного образования была фактически ликвидирована. И, как верно отмечает Е.Ю. Быкова, «после прихода к власти коммунистическая партия в своей программе по народному образованию поставила задачу — «превратить школу из орудия классового господства буржуазии в орудие коммунистического переустройства общества». Таким образом, большевики намеревались управлять Россией, используя школу и учительство как инструменты своего влияния».[391] То есть, новая советская власть прекрасно понимала, что, только изменив систему образования, перестроив ее под свои нужды, можно будет продвигать в массы свои требования и интересы.

Это касалось и первоочередных мер советского правительства, связанных с так называемой ликвидацией неграмотности. В советское время данный шаг представлялся исследователями как один из наиболее прогрессивных, связанных с желанием большевиков вывести народ из «тьмы незнания». На деле же речь шла о том, что грамотное население намного быстрее впитает новые идеологические смыслы, сможет читать «правильную» литературу и прессу и так далее. То есть, ликвидация неграмотности напрямую была связана с культурно-идеологической перекодировкой населения. При этом в первую очередь, процесс ликвидации неграмотности касался тех слоев, которые находились на передовой классовой борьбы. Так, как верно указывает Л.В. Петрич, «большое значение придавалось грамотности красноармейцев – от этого в немалой степени зависела боеспособность Красной Армии».[392]

---

[391] Быкова Е.Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917-1930 гг.: организационные и идеологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2001. № 1 (13). С. 181.

[392] Петрич Л.В. Особенности ликвидации неграмотности взрослого населения Оренбуржья в 1930-е годы // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2015. № 6 (96). С. 126.

Следующая крупная реформа образования в СССР произошла в 1950-е гг., после смерти И.В. Сталина. Очевидно, то в этот период в Советском Союзе происходил очередной поворот от сталинизма к новым «хрущевским» принципам развития, что не могло не затронуть сферу образования. В результате, «начиная со второй половины 1950-х гг. проводились реформы в школьном образовании, нацеленные на демократизацию обучения, необходимости его «приземления» к насущным потребностям реальной жизни… Логическим завершением начатых преобразований должен был стать «Закон об укреплении связи с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования СССР».[393] Говоря о культурной составляющей данной реформы, следует отметить тот факт, что «результатом школьной реформы 1958 г. было последовательное вытеснение преподавания на родных языках преподаванием на русском не только из среднего (5-8 классы), но и из начального (1-4 классы) звена национальной школы. В итоге произошло вытеснение родного языка и культуры из содержания общего образования».[394]

Следующая серьезная реформа образования в СССР состоялась в 1984 г, то есть во времена очередного поворота советской системы в период попыток выхода из кризиса, причем не только экономического, но и идеологического. Как пишет А.В. Овчинников, о необходимости разработки программы реформирования общеобразовательной и профессиональной школы было заявлено на XXVI съезде КПСС, а за тем данный вопрос встал на июньском (1983 г.) Пленуме ЦК КПСС. В результате, в недрах властных структур Советского Союза начала разрабатываться реформа общеобразовательной школы: «Для проведения реформы был задействован мощный государственный и партийный механизм. Она сопровождалась широкой идеологической работой, целью которой была демонстрация приоритетности развития школьного образования в стране. Необходимо было

[393] Нарядкина Л.А. Школьная реформа 1958 г. и национальное образование // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 4 – С. 35-36.
[394] Там же. С. 35.

показать, что идеология и процесс реализации реформы - это общее дело государства и общества».[395]

Очевидно, что реформирование системы образования, и не только с целью подстройки ее под европейские лекала с точки зрения организации и ведения образовательного процесса, начались в России и с начала 1990-х гг. Одной из главных задач было изменение идеологического содержания образования. Достаточно сказать, что первым указом, который подписал Президент РСФСР Б.Н. Ельцин, стал Указ от 11 июля 1991 г. «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР».

Говоря о реформах в области образования начала 1990-х гг. Е.Е. Вяземский отмечает, что «ключевым направлением образовательной реформы в учреждениях общего образования России в 1990-е гг. стало обновление содержания школьного образования, в первую очередь, социально-гуманитарного… С 1991 г. началась замена прежних программ и учебников по истории и другим учебным предметам социально-гуманитарного цикла новыми или обновленными. Постепенно были разработаны и внедрены в школе принципиально новые учебные программы и учебные пособия по истории, граждановедению, правам человека, экологии, экономике и др.».[396]

С лета 1992 г. при поддержке фонда Сороса были предприняты усилия по радикальному обновлению социально-гуманитарного образования: 14 апреля 1992 г. Правительство РФ приняло Постановление «О развитии гуманитарного образования в России», в котором утверждался инновационный проект по гуманитаризации российского образования, в «русле которой для средней и высшей школы были разработаны новые учебники, учебные пособия и программы, создана издательская база, переподготовлены педагоги и управленцы. Программа стала средством

---

[395] Овчинников А.В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и время. 2014. № 4. С. 190.

[396] Вяземский Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. 2013. № 3. С. 11.

развития гуманитарного знания, что позволило обновить содержание образования. Средств на её реализацию в бюджете РФ не было. Финансовое обеспечение программы взял на себя фонд Сороса».[397]

Таким образом, мы видим, что идеологическая составляющая реформы образования в этот период была, фактически, приоритетной. Важно было наполнить образовательный процесс новыми ценностными ориентациями, новым аксиологическим содержанием. При этом следует отметить, что реформирование системы образования носило неизбежный характер, так как, как верно отмечает А.В. Торкунов, «важнейшим препятствием для развивающихся и переходных стран, предпринимающих усилия по формированию ИТ-уклада, является проблема реформирования традиционной системы образования».[398]

Напомним, что образование есть многогранное явление, которое, представляет собой сложную структуру. Являясь частью культуры, образование является инструментом ее ретрансляции и усвоения. То есть, важным в данном случае является вопрос о том, какую культуру передает образование в том или ином историческом контексте. Как верно замечает В.Н. Минсабирова, «национальная культура является одним из средств формирования национального самосознания, она представляет собой определяющий фактор жизнедеятельности любого народа и является базой и стимулирующим фактором для развития национального самосознания как личности, так и общности в целом».[399] При этом, «давно и прочно занимает свое место и этнокультурное образование, направленное на освоение и сохранение личностью конкретно-национальных (этнических) исторических

---

[397] Там же.

[398] Торкунов А.В. Глобализация, структурный кризис и мировое лидерство. Мифы и реальность / Н.А. Симония, А.В. Торкунов. – М.: Международная жизнь, 2013. С. 59.

[399] Минсабирова В.Н. Национальная культура как средство формирования национального самосознания личности будущего педагога и его воспитанников - http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/626800/

знаний и ценностей. Этот вид образования имеет серьезное значение в таких многонациональных государствах, как наша страна».[400]

Таким образом, когда мы говорим о влиянии глобализации на ценностные ориентации национальных культур, мы имеем в виду не только национальные культуры в целом, но и их составляющие. Безусловно, подобных подход, структурирующий культуру и выделяющий в ней многочисленные компоненты этнического характера, еще больше осложняет анализ воздействия глобальных процессов на культуру и образование. Но, на наш взгляд, только таким образом возможен действительный системный анализ актуальной ситуации.

В условиях глобализации именно развитие этнонациональных культур становится одним из приоритетов, в том числе, и в области образования. Как верно отмечает М.В. Захарченко, «концепция национально ориентированного образования должна быть нацелена на последовательное комплексное овладение основами языка и культуры как своеобразных и в то же время универсальных онтологических систем».[401] Отметим, что на сегодняшний день в Российской Федерации присутствует полное понимание важности сохранения национальной идентичности на основе языка и образования, которые, являются не только аксиологическими базовыми основаниями культуры, но и онтологическим фундаментом российской нации. Именно в этих целях в декабре 2013 г. была создана рабочая группа «Образование и культура как основы национальной идентичности» Общероссийского народного фронта. Работа группы направлена на общественный контроль исполнения указов и поручений президента Российской Федерации, организацию и проведение мониторингов

[400] Триль Ю.Н. Национальные обряды и этнокультурное образование // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 1. С. 126.
[401] Захарченко М.В. Народная традиционная культура в системе образования // Образовательный портал «Слово» - http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37912.php

исполнения поручений, проведение совещаний, круглых столов, вебинаров по вопросам культуры и образования.[402]

Как отмечают отечественные исследователи В.А. Николаев и Е.А. Гринева недавний позитивный опыт ряда государств, таких как Германия, Япония и других, потерпевших поражение и серьезно пострадавших в годы Второй Мировой войны, но сумевших в кратчайшие сроки возродиться и стать одними из передовых держав мира, утверждает в мысли, что одним из главнейших условий их нынешнего процветания стала опора в самых различных сферах (экономика, политика, наука, культура) на менталитет народа, его национальные традиции и национальную культуру. Именно национальное начало позволяет транслировать индивиду опыт предшествующих поколений и формировать стабильный вектор жизнедеятельности. Освоение индивидом культурного фонда народа, его традиций «обеспечивает сохранение ведущих качеств менталитета, гарантирует бесконфликтное существование в среде соплеменников, т.е. выступает в роли «защитного пояса» личности», но «современная массовая культура, включает культурные ценности других народов, чем размывает основы народной культуры и потому не может претендовать на эту роль».[403]

Таким образом, глобализация, с точки зрения ряда исследователей, несет серьезные последствия для национальных культур как инструментов формирования национальной идентичности. Очевидно, что данный процесс затрагивает и сферу образования, которое является составным элементом культуры. Выше мы показали, что смена идеологических ориентиров напрямую влияет и на смену содержания образования, векторов его развития. То есть, глобализация так же воздействует на национальные образовательные пространства, что не может не вызывать обеспокоенности.

---

[402] Образование и культура как основы национальной идентичности - http://onf.ru/2014/06/17/obrazovanie-i-kultura-kak-osnovy-nacionalnoy-identichnosti/

[403] Николаев В. А., Гринева Е. А. Национальная система образования как условие развития гражданственности учащихся // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ» 2016, Том 7, № 4(2), С. 450.

Сегодня, когда перспективы развития образовательной системы в Российской Федерации понимаются во многом в контексте диалектики приобщения к мировым, российским и национально-региональным ценностям культуры, проблемы их сбалансированности влияют на формирование этнокультурной, личностной, гражданской и даже профессиональной самоидентификации. Этнокультурная идентичность уже не первое десятилетие достигается через созданную тем или иным народом «социокультурную сферу». К ней относятся: семья, детские дошкольные учреждения, учебные заведения, национальные центры, журналы, газеты, художественная и научная литература, административные учреждения и др.[404]

На наш взгляд, безусловно, невозможно игнорировать глобальные процессы современности и отказываться от передового опыта, в том числе, и в области образования. Как совершенно верно отмечает М.В. Силантьева, «опора на ревитализацию многоуровневого комплекса «национально-культурных ценностей» позволяет включить защитные механизмы, препятствующие социально-по- литической диффузии в момент, когда её уровень приближается к критическому. С другой стороны, выпадение того или иного соцума из глобального процесса обмена информацией (прежде всего, технологической) сегодня почти автоматически означает приближение к критическому уровню отставания в развитии экономики, ставящего его на грань неконтролируемых стохастических процессов».[405]

Но, в тоже время, нельзя и полностью отказываться от национального компонента в образовании, без которого невозможно формирование того, что можно определить как национальная идентичность. Отметим, что в самих США, которые на сегодняшний день являются флагманами глобализации,

---

[404]Григорьева М.И. Журавлева Н.Н. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации // Электронный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета». 2(6) 2012 - DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365

[405] Силантьева М.В. Национально-культурный миф в условиях современного трансцензуса: философский анализ // Гуманитарный вектор. 2016. Т. 11, № 2. С. 73.

патриотическому воспитанию молодежи, направленному на усвоение американской культуры, уделяется огромное внимание. Так, «К важнейшим условиям воспитания патриотизма у молодежи США относятся:

- формирование наиболее полного совпадения интересов: США как государства; Вооруженных сил США; непосредственно каждого гражданина США в надежной национальной безопасности своего государства;

– наличие целенаправленной государственной политики, проявляемой в повседневной заботе и контроле со стороны государственных органов о формирование у молодежи высоких патриотических качествах».[406]

Во Франции «воспитанию патриотизма уделяется не меньшее чем в других странах внимание».[407] Говоря же о современной Европе, и ЕС, в целом, мы можем отметить тот факт, что все европейские государства «высоко ценят сложившееся разнообразие, гарантией которого является принцип субсидиарности, зафиксированный в Маастрихтском трактате. В соответствии с этим принципом к образованию, которое остается сферой национальной политики стран европейского содружества и развивается с учетом специфики национальных ценностей, проявляется уважение, сочетающееся с соблюдением образовательных приоритетов, разработанных европейским содружеством».[408]

Точно так же складывается на сегодняшний день ситуация и в азиатском регионе: «Несмотря на заявления критиков о том, что преподавание патриотизма - это возврат к империалистическому прошлому, в 2006 году произошло реформирование образовательной политики Японии. Тогда согласно обновленному закону об образовании в школах ввели уроки

---

[406] Томилина С. Н. Военно-патриотическое воспитание учащихся вузов США [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 174-178.

[407] Брагина З.В., Пономаренко Е.В. Патриотизм в системе интересов современного человека // Экономика, Статистика и Информатика. 2014 № 3. С. 15.

[408] Савина А.К. Модернизация российского образования образование в Европейском Союзе // Проблемы современного образования. 2014 № 2.С. 55.

патриотизма, целью которых являлось усиление чувства национальной гордости, достоинства и уважения японских традиций».[409]

Таким образом, несмотря на то, что на сегодняшний день формируется устойчивое мнение о том, что процесс глобализации уже нанес непоправимый ущерб национальный идентичности суверенных государств, мы видим, что в области образования продолжают сохраняться сильные национальные традиции. При этом, безусловно, глобализация в сфере образования все же имеет свои последствия. Так, говоря о ЕС, мы можем констатировать тот факт, что лишь флагманы данного политико-экономического образования могут твердо говорить о том, что их национальные системы образования остались в неприкосновенности. Что же касается восточноевропейских, южноевропейских и прибалтийских государств, бывших до 1990-х гг. в ореоле советского господства, то они вынуждены подстраиваться под так называемую европейскую образовательную модель.

Как верно отмечает И.В. Налетова, современная образовательная политика ЕС направлена, в первую очередь, на то, что национальные системы образования Западной Европы должны поддерживать так называемое «европейское тождество». При этом все чаще можно слышать мнение о том, что образовательная политика Европы должна опираться на европейскую культуру. Кроме этого, в последнее время в Европе на первый план выходят вопросы «поддержания национально-культурных особенностей европейских ценностей и систем образования, принципы социально ориентированной образовательной политики, которые стремятся противостоять все большему влиянию «академического капитализма» американского высшего образования».[410]

---

[409] Поддубняк С. Патриотическое воспитание: зарубежный опыт - http://blog.liga.net/user/spoddubnyak/article/14719.aspx

[410] Налетова И.В. Изменение национальных традиций высшего образования в современных условиях // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Т. 8. № 4. С. 88.

Россия на сегодняшний день находится в двойственной ситуации. С одной стороны, она должна следовать складывающимся в области образования мировым трендам, но с другой, будучи мировой державой с тысячелетней историей – сохранять свои богатые традиции в области образования. Соблюдение данного баланса, на наш взгляд, является одной из приоритетных задач современной образовательной политики государства.

Много разговор сегодня ведется вокруг советской системы/модели образования, отказ от которой, по мнению ряда авторов, неправомерен и ошибочен. По их мнению, советская система образования с одной стороны была равновесна и устойчива, нацелена на освоение человеком всей прежней системы знаний, но при этом «очень мало внимания уделялось формам непрерывного образования, стал углубляться разрыв между школой и вузами, между наукой и вузовской подготовкой, а система распределений студентов перестала соответствовать новым потребностям производства».[411]

Следует согласиться с тем, что возврат к советской модели, в том виде, в котором она существовала долгие годы, конечно же, невозможен. Даже тогда она не соответствовала полностью потребностям времени. Но ее безусловным плюсом (и с этим согласно большинство исследователей) было то, что она несла в себе мощнейший идеологический заряд, который, несмотря на все советские пропагандистские наслоения, все же имел серьезный национально-ориентированный фундамент. Другой вопрос, что сегодня сущностная ценностная составляющая прежней модели не может рассматриваться как актуальная и соответствующая запросам современности.

Интересно отметить, что с точки зрения ряда авторов, формирование традиционных ценностей в условиях глобального развития должно строиться на основе возврата к русской культуре, а отнюдь не к советской модели. Так, Л. Г. Тимошенко полагает, что «разумное использование педагогического и культурно-исторического потенциала традиционной русской культуры на

[411] Деменко О. М. Современное образование и вызов новой системы ценностей информационного общества // «Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика». 2014. Вып. 1 (12). С. 55.

современном этапе развития общества за счет комплексного воздействия на эмоционально-чувственную сферу обучающихся через устное народное творчество, декоративно-прикладное творчество, различные жанры музыкального фольклора, праздники и обряды русского народа, народные игры, русский народный костюм позволяет формировать ценностное отношение к русской культуре и истории, интерес к художественно-творческой деятельности и развивать художественно-творческие способности обучающихся».[412] В свою очередь Л.А. Семенова настаивает на том, что Формирование российской национальной идентичности будет успешным, «если содержание обучения будет ориентировано на приобщение студентов к культурным ценностям этносов и культурным традициям народов, на принцип взаимообогащения обучаемых национальными ценностями и культурный взаимообмен».[413]

На наш взгляд, оба данных подхода являются крайностями. Как невозможно сегодня возвращение к советской модели, зарегулированной и в крайней степени идеологизированной (это невозможно даже в рамках Конституции), так вряд ли возможно и насыщение образовательного процесса русским фольклором и русскими народными играми. Современный мир требует новых, прогрессивных подходов. Но, тем не менее, эти новые подходы, по нашему мнению, должны сочетаться с традиционными российскими ценностями, которые должны являться базисом образования.

Отметим, что сегодня все чаще звучат призывы к переориентации отечественного образования на традиционные для нашей страны ценности. Так, авторы проекта «Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления» (РИСИ) прямо пишут: «Сегодня, когда Россия заявила свой суверенитет в полицентрическом мире, в новых политических реалиях, сложившихся в

---

[412] Л. Г. Тимошенко Этнокультурное образование в условиях современного социума // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. 1 (1). С. 50.

[413] Семенова Л.А. Формирование российской национальной идентичности студентов в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2014. № 3 С. 92.

нашей стране после 2014 года, необходимо возвращать всю систему образования к традиционному укладу. Смысловым центром данной работы является определение теоретических и методологических оснований антропологической перспективы развития отечественного образования как фундаментального условия становления собственно человеческого в человеке, становления человека во всех его духовно-душевно-телесных измерениях».[414]

Мы согласны с данным мнением в той его части, что образование не должно стать лишь инструментом формирования функционального индивида, необходимого для той или иной экономической ячейки. Образование, в первую очередь, должно формировать личность человека.

Человеческое измерение глобализации в его аксиологическом аспекте является на сегодняшний день одной из не самых разработанных в отечественной науке. Если экономические, политические и даже культурные аспекты глобализации находят свое освещение в исследовательских работах, то антропологический аспект остается фактически не затронутым. Между тем, философское осмысление роли и места человека, как субъекта бытия, в глобальном мире представляется крайне важной задачей, так как именно человек является участником всех остальных процессов – экономического, политического, культурного и так далее.

Сегодня мы живем в мире, где человек (по крайней мере, в западных и вестернизированных обществах) представляет наивысшую ценность. Гуманистическая направленность современной цивилизации является незыблемой основой либерального мироустройства, провозглашенного в Новое время и достигшего своего апогея в эпоху Модерна. Человек эпохи Модерна был человеком просветительского толка, созданный Просвещением и «сконструированный» им по своим меркам и лекалам. Развитие либеральной демократии наделило уже в XX веке человека неотъемлемыми

[414]Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект. Российский институт стратегических исследований, М. 2016. С. 7.

правами, зафиксированными в 1948 г. во «Всеобщей декларации прав человека». Сегодня и крупнейшие мировые религии признают этот принцип. Так, Католическая церковь в годы Второго Ватиканского собора в Декларации «О религиозной свободе» провозгласила, что «на всякую гражданскую власть возлагается первостепенная обязанность: охранять и поддерживать неприкосновенные права человека».[415] Затем те же принципы провозгласил ислам во Всеобщей исламской декларации прав человека.[416] О правах человека в «Основах учения Русской Православной Церкви о достоинстве, свободе и правах человека» говорит и Русская Православная церковь, правда, уточняя, что «права человека не могут быть выше ценностей духовного мира».[417]

Итак, современный человек обладает свободой и правами, которые позволяют ему выбирать в мире те ценности, которые именно ему являются важными и необходимыми. И в этом заключается базовый принцип свободы – плюрализм. В результате, именно плюрализм и толерантность провозглашаются в современном мире основными ценностями, на которых выстраивается все остальное. А как отмечает ООН, «Международные нормы и стандарты в области прав человека играют важную роль в определении принципов глобализации».[418]

Современный западный человек – это, прежде всего, свободный человек. Или, что будет точнее, человек полагающий, что он обладает свободой: «в XXI веке глобализация из социально-экономического и социально-политического явления все более становится социокультурным процессом; на первый план в нем выходят цивилизационные факторы, что

---

[415] Декларация о религиозной свободе (Dignitatis humanae) // Документы II Ватиканского Собора. 3-е изд. «Паолине». 2004. С. 342.

[416] Всеобщая исламская декларация прав человека. Принята по инициативе Исламского совета Европы и зачитана 19 сентября 1981 года в Париже, в штаб-квартире ЮНЕСКО, генеральным секретарем Исламского совета г-ном Салемом Аззамом - http://www.idmedina.ru/

[417] Основы учения Русской Православной Церкви о достоинстве, свободе и правах человека - http://www.patriarchia.ru/db/text/428616.html

[418] Глобализация и ее воздействие на осуществление в полном объеме всех прав человека - http://www.un.org/ru/development/globalization/hr.shtml

требует их гармонизации с культурным плюрализмом, обеспечивающим культурную идентификацию человеком своего образа жизни в современном обществе».[419]

Главным же вопросом в этой ситуации становится вопрос о том, как он должен распорядиться этой свободой и во имя чего ее использовать. Современный философ Слободан Вукичевич пишет: «Совершенно очевидно, что природа человека не только конструктивна, но и деструктивна. Может ли человек в равной степени свободно выражать и свой конструктивный потенциал и свой разрушительный потенциал? Не ответив на этот вопрос, мы не сможем найти ответы и на вопросы, почему люди ошиблись в потребительской культуре, почему отказываются от социального государства, почему ставят под вопрос стабильность и безопасность, почему отворачиваются от солидарности и общих ценностей, пренебрегают семьей, деловой этикой, скромностью и целомудрием, своими ценностями и культурой, уничтожают природу и т.п.».[420] То есть, свобода, с точки зрения С. Вукичевича далеко не всегда ведет к положительному результату, когда речь идет о ценностном выборе. Свобода же в условиях плюралистической постмодернистской множественности может быть опасна в принципе. И речь не идет о недооценке человека и его способностей, а о том, что, как показывает человеческая история, люди не всегда делали правильный выбор.

Безусловно, серьезным антрополого-философским вопросом является и вопрос о том, как человеку обрести себя в новом глобальном мире. Если до этого индивид чувствовал жесткую привязку к народу, нации, этносу, то эпоха глобального развития нивелирует эти категории, стремясь создать единое человечество с унифицированными ценностями и представлениями. Ряд исследователей прямо говорит, что уже сегодня мы можем наблюдать

---

[419] Снеговая О.А. Глобализация как социокультурный процесс. Автореф. диссертации на соискание ученой степени к.ф.н. Ростов-на-Дону. 2007.

[420] Вукичевич С. Глобализация. Природа человека и природа человеческого сообщества // Вестник Московского университета. Сер. 18, Социология и политология. - 2012. - № 1. С. 41.

феномен «размывания этничности»[421] или «размывании этнической идентичности».[422]

Безусловно, данный процесс вызывает серьезное сопротивление. Сегодня это можно наглядно видеть в исламском мире, который активно сопротивляется западной глобализации, трактуя ее как новую колонизацию. Можно это видеть и на других примерах.

По сути, человек эпохи глобализации оказывается новой пространственной системе координат. Обычные понятия «близко» и «далеко» стираются и теряют свой смысл. То, что было близко до этого (например, родная страна, родина), оказываются далекими в силу перехода человека на новую шкалу ценностей, где близким становится уже весь мир. С другой стороны, изменяется и смысл понятия «далеко»: то, что еще недавно было далеким, становится абсолютно близким, например, благодаря новым средствам массовой коммуникации.

Современный британский философ и социолог З. Бауман подходит к этому вопросу с несколько иной стороны. «Близко, - пишет он, - это пространство, внутри которого человек чувствует себя «как дома», пространство, где он редко, если вообще когда-либо, испытывает неуверенность, не знает, что говорить и делать. С другой стороны, «далеко» — это пространство, где человек оказывается от случая к случаю или не оказывается никогда, где происходят вещи, которые он не способен предвидеть или понять, и не знает, как ему реагировать на происходящее, пространство, содержащее такое, о чем он мало что знает, от которого он мало чего ждет и которое его не волнует».[423] З. Бауман делает вывод, что в глобальном мире эти понятия полностью теряют свой смысл, если, вообще не меняются местами.

---

[421] Баринов Н.А. Глобализация и «размывание этничности» - http://nicbar.ru/politology/study/kurs-etnopolitologiya/293-lektsiya-8-globalizatsiya-i-razmyvanie-etnichnosti

[422] Мухлынкина Ю.В. Этническая идентичность в эпоху глобализации //Вестник МГУКИ. 2008. № 6. С. 94.

[423] Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2004. С. 27.

Глобальный мир – это мир глобальных коммуникаций. Благодаря им, с одной стороны, люди стали намного ближе друг к другу. Но с другой – наоборот отдалились. Киберпространство отчуждает человека от человека, а шире – от самой реальности. Как отмечает Н.Н. Понарина, «в рамках философского осмысления бытия человека и культуры в новом информационно-техническом мире сформировались две противоположные точки зрения».[424] Что за точки зрения? Согласно первой из них современная цивилизация переживает как свой общий глобальный кризис, так и кризис человека, как носителя этой цивилизации. В первую очередь, этот кризис связан с развитием новых средств коммуникации, которые стали определяющими в мировом развитии. Вторая же точка зрения, оптимистическая, напротив, говорит о том, что новые технологии помогают развитию, в том числе, и самого человека – его способностей и талантов – лишь помогаю духовному росту.[425]

Человек постиндустриальной информационной цивилизации – это, безусловно, человек новой формации. Обладая свободой доступа к информации, он, действительно, может значительно обогатить свои знания, повысить уровень образования и, даже, определиться с направлением своего духовного развития. Но основная проблема заключается в том, что открытое информационное пространство не всегда используется именно в этом аспекте. И здесь крайне важно, особенно учитывая тот факт, что «в XXI веке все цивилизованные государства рассматривают формирование информационного общества и полноценное вхождение в глобальное информационное пространство как основу своего социально-экономического, политического и культурного развития и проводят целенаправленную государственную политику в этой области»[426], чтобы

---

[424] Понарина Н.Н. Современный человек перед проблемами глобализации // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 4 (6). С. 30.

[425] Подробнее см.: Мамут Л.С. Государство в контексте глобализации // Право и политика. 2004. №1.

[426] Сторублевцева Д.А. Субъект культурной политики в условиях глобализации современного социокультурного пространства // Вестник МГУКИ. 2013. № 3 (53). С. 41.

свобода информации и свобода доступа к информации не стали самоценностью. Ценностью, как представляется, должна оставаться сама информация, знания. И в этом плане крайне важно структурировать современное информационное пространство, в том числе и с точки зрения образования. Развитие электронных образовательных ресурсов, развитие дистанционного онлайн образования – все это должно быть приоритетной задачей современных образовательных учреждений.

Новейшие коммуникационные и информационные технологии стали основной частью глобальной системы, которая сегодня интенсивно внедряется в повседневную жизнь человека. В результате, как поясняет Е.А. Кузнецов, во всем мире «резко возрастает образовательный уровень, интеллект вытесняет материальное производство, технологические инновации выходят на передний план».[427] На наш взгляд, это довольно спорное утверждение. Как показывает практика, говорить о том, что подобные процессы происходят во всем мире, пока что не приходится. Безусловно, глобализация влияет на образование, и на высшее образование, в частности. Так, современные исследователи выделяют несколько направлений этого влияния:

Во-первых, глобализация преобразует высшее образование в одну из экспортных отраслей экономики в рамках обмена образовательными услугами. Во-вторых, глобализация усиливает неолиберальные тенденции в образовательной политике. И, наконец, в-третьих, глобализация формирует единые общемировые критерии оценки качества и требования к квалификации и организации учебных программ.[428]

И вновь мы сталкиваемся с проблемой человека. Очевидно, что в глобализации образования есть положительные моменты, которые невозможно отрицать. Но в то же время, нельзя забывать и негативных

[427] Кузнецов Е.А. Международная глобализация и высшее образование // Вестник КазНПУ. 2011.
[428] Русанов Д.В. Глобализация как триггер развития современного высшего образования: социологический аспект. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Тамбов 2009.

сторонах этого процесса, которые имеют ярко выраженный антропологический характер. Глобализация несет с собой определенные ценности, которые не всегда коррелируются с ценностными установками глобализируемых. Так, как отмечает В.А. Руденко, негативное влияние идеологии глобализации проявляется в деструктивных изменениях направленности и качества воспитательного процесса. Рыночный менталитет, пронизывая всю систему образования, вызывает масштабную перестройку ценностных ориентаций и мотиваций деятельности как преподавателей, так и студентов».[429] В результате, получение образования начинает рассматриваться исключительно в качестве необходимого этапа для достижения материальных благ. Но, как верно отмечал И.Ф. Шарыгин, «в идеале Система Образования должна помочь любому человеку определить оптимальную траекторию (а иногда и навязать ее несмышленым) развития и получения образования на всем пути от попадания в систему и до выхода из нее».[430]

Итак, образование призвано помочь человеку получить необходимые знания, которые он затем сможет применить на практике, а с другой – оно помогает человеку определиться в жизни, стать личностью в полном смысле этого слова, социализироваться.

Безусловно, одной из ключевых проблем в свете вышесказанного, является проблема духовности. В мире, где происходит девальвация ценностей, духовность всегда оказывается в ситуации глубокого кризиса. Достаточно вспомнить кризис поздней Римской империи, период ее разложения и распада, то есть время потери всяких духовных ориентиров. Можно вспомнить и более близкие и понятные нам примеры – Россию периода 1990-х гг. Но сегодня, казалось бы, ситуация изменилась. Но так ли это? Разве не происходит девальвация традиционных ценностей с наступление глобализации?

---

[429] Руденко В.А. Глобализация образования и проблема сохранения ценностей национальной культуры // Гуманитар. и социально-эконом. науки. Педагогика: спецвып. – 2006. – № 5.
[430] Шарыгин И.Ф. Образование и глобализация // Новый Мир. 2004. № 10.

По мнению З. Баумана, «для всех глобализация — это неизбежная фатальность нашего мира, необратимый процесс; кроме того, процесс, в равной степени и равным образом затрагивающий каждого человека. Нас всех «глобализуют» — а быть «глобализуемым» означает в общем одно и то же для всех, кто подвергается этому воздействию».[431] В результате, сегодня мы можем наблюдать формирование (в западной ойкумене) феномена «глобального человека». И, как верно замечает Н.Г. Жданова, «акцентируя внимание в исследовании глобализации на различных проблемах социального развития, мы как-то забываем, что речь идет об эволюции человека и за многообразием форм человеческой жизнедеятельности перед нами предстает развитие человеческих качеств от осознания индивидуальных интересов к формированию их гармоничного соотношения с интересами общими».[432]

Формирование нового «глобального человека» невозможно без коренного изменения, в том числе, и в системе образования. Как отмечает индийский исследователь С. Чиннаммаи, «повышение активности распространения нового культурного империализма формирует детей, будущих граждан мира, «глобальных граждан» - умных людей с широким диапазоном навыков и знаний, которые можно было бы применить и быть конкурентоспособными в появляющемся информационно обществе».[433]

Мы можем говорить о том, что одной из ценностей нового глобального общества становится именно конкурентоспособность. И именно она же становится и одной из ключевых характеристик человека. Только конкурентоспособный индивид сможет занять место в глобальном мире. По мнению отечественного автора А.С. Подопригоры, «в настоящее время глобализирующемуся обществу необходима самоактуализированная,

---

[431]Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2004. С. 7.

[432] Жданова Н.Г. Понятие «глобализация» в социально-философском исследовании // Медицина и образование в Сибири. 2009. № 3. С. 3.

[433] Chinnammai S. Effects of globalisation on education and culture // ICDE International Conference. November 19-23, 2005, New Delhi - http://guidedresearchwriting.pbworks.com/

креативная, интеллектуально развитая личность, обладающая информационно-коммуникативной культурой, социальным интересом и активностью созидания и самосозидания. Другого пути эффективного решения проблем модернизации и глобализации общества, на наш взгляд, нет».[434]

Образование в глобальном мире, по самой логике вещей, также должно стать глобальным. Как верно отмечает М.Д. Щелкунов, «глобализация образования – процесс все большего приспособления системы обучения к запросам глобальной рыночной экономики. Нарастающая зависимость последней от знаний (так называемая «экономика знаний») порождает идею создания Единой мировой образовательной системы, основанной на единых образовательных стандартах».[435]

Директор Лондонской школы экономики Э. Гидденс полагает, что «традиционные университеты, ограниченные рамками своей территории, не имеют будущего… Университеты будут существовать всегда, но станут частью глобальной сети».[436] Интересно, что в данном случае Э. Гидденс фактически развивает идеи известного философа XX в. К. Ясперса, который так же полагал, что сама идея университета - это сверх/наднациональная европейская идея.[437] В своих размышлениях о будущем образования Э. Гидденс исходит из того, что, по его мнению, глобализация ведет к распаду прочных ранее форм социальной идентичности, таких как национальная или классовая. Указанные «традиционные» формы социальной идентичности

---

[434] Подопригора А.С. Развитие человека в условиях глобализации общества: социально-философский анализ. Автореф. диссертации на соискание ученой степени к.ф.н. Ростов-на-Дону. 2009.

[435] Щелкунов М.Д. Образованный человек в глобализирующемся мире - http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/23810.htm

[436] Дворжак В. Роль образования и науки в процессе мировой глобализации - http://vasilievaa.narod.ru/20_2_02.htm

[437] См.: Ясперс К. Идея университета / Карл Ясперс. Минск: БГУ. 2006.

сменяются новыми, главной из которых становится творческое самопроектирование личности.[438]

Отметим, что европейский Университет как микрокосм всегда был крайне тесно связан с национальными государствами. Начиная с эпохи Средних веков университет взял на себя многие государственные функции: «он стал обслуживать новые национальные образования в Европе с точки зрения их профессиональных и идеологических потребностей».[439] При этом, данный факт нисколько не нарушал широко известную университетскую свободу и автономию. Теперь же, согласно данной логике, когда национальные государства в процессе глобализации все больше теряют свой суверенитет, старая университетская модель (как и старые формы социальной идентичности по Э. Гидденсу) не вписывается в картину нового мира.

С Э. Гидденсем полемизирует итальянский исследователь М. Де Мартино, который полагает, что «связь между глобализацией и университетами не следует рассматривать как однозначную, в результате которой высшие учебные заведения были в корне преобразованы глобализацией пассивно с экономической, социальной и культурной точки зрения».[440]

В качестве альтернативы глобализации М. Де Мартино указывает процесс регионализации. Как отмечает указанный автор, «если глобализация выступает внешней силой, которая не находится полностью под контролем национальных государств, то феномен регионализации, будучи аналогичным процессом, но меньшего масштаба (только на региональном уровне), находится под большим контролем правительства».[441] В результате, мы

---

[438] Лекаца А.Н., Арутюнов Э.К., Свириденко В.Г. Формирование личности в условиях глобализации // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10. – С. 159-161.

[439] Scott P. Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century // Journal of Studies in International Education 2000. № 4 (1). P. 5.

[440] Де Мартино М. Глобализация, европеизация и интернационализация в системе высшего образования: пример Италии // Человек. Сообщество. Управление. 2014. №3. С. 85.

[441] Там же. С. 87.

можем наблюдать столкновение двух тенденций, каждая из которых, по мысли М. Де Мартино, не доказала окончательно своего превосходства.

Таким образом, на наш взгляд, сегодня мы можем говорить о том, что образование постепенно трансформируется вслед за изменениями, которые происходят в мире. Глобальный мир требует формирование универсального человека, способного применить свои способности и навыки в любой из его точек. Тем не менее, глобализация отчасти редуцирует гуманистическую составляющую образования – глобальной экономике требуется функциональный индивид, а не разносторонне развития личность. Именно с этим, в том числе, связаны и разговоры о модернизации в будущем и европейской университетской системы. Традиционный университет в глобальном мире становится рудиментом прошлого в широком смысле: безусловно университеты останутся, но лишь как центры элитарного образования. Как верно отмечает в связи с этим д.ф.н., проф. МГУ им. Ломоносова А.Н. Кочергин, «идея западного университета как специфическая форма культурной и социальной практики и одна из форм духовной жизни общества, призванная утверждать единство человечества, в эпоху глобализации, похоже, дает трещину. Глобализация способствовала ослаблению роли национального государства и соответственно национального университета».[442]

Подводя итоги, мы можем говорить о том, что на сегодняшний день все четче прослеживается тенденция (и не только в России) к попыткам некоего синтеза мирового опыта в области образования с национальными образовательными традициями. При этом мы говорим именно об аксиологическом аспекте проблемы. Вопрос не в том, чтобы сделать сам образовательный процесс аутентичным (условно, российским и ли русским), или отказаться от передовых образовательных технологий, а в том, чтобы вписать в инновационное развитие отечественного образования ценностный

[442] Кочергин А.Н. Университет и глобализация: интеграция вызовов современности или «руинизация»? // «Alma mater» (Вестник высшей школы). 2012. Выпуск № 11. - https://almavest.ru/ru/about

подход, который, на наш взгляд, должен быть определяющим и решающим. Именно ценности, а не функциональность или экономическая выгода должны лежать в основе российского образования.

Человеческое измерение глобализации в его аксиологическом аспекте напрямую связано с образованием. Именно образование (включающее в себя и воспитание) формирует человека как личность. От того, каким оно будет, какие ценности оно будет нести в себе и ретранслировать, зависит и ценностная ориентация человека. Таким образом, важно помнить о том, что «Человечество получило огромные возможности для резкого скачка в развитии, для улучшения качества жизни всех людей без исключения. Но чтобы это произошло необходимо, чтобы принципы нравственности, равенства и справедливости стали главными в отношениях между людьми и государствами».[443]

Глобализация, безусловно, влечет за собой изменение традиционных ценностей и их деформацию. Очевидно также и то, что в условиях современного глобального развития должна меняться и система образования, в том числе и российская. Но в ходе встраивания России в мировое глобальное пространство, на наш взгляд, все же следует учитывать и богатое духовное и культурное наследие, частью которого является и образование.

2.3. Современное образование: функции и предназначение

Вопрос о месте и роли образования в жизни современного общества не является однозначным. Сегодня, когда происходит смена философско-аксиологических и цивилизационно-технологических парадигм развития человечества, когда цифровая цивилизация идет на смену индустриальной,

[443] Понарина Н.Н. Глобализация высшего образования и проблемы интернационализации образовательных систем // Общество: социология, психология, педагогика. 2012. №1. С. 43.

как никогда остро встает вопрос о том, что есть образование в современном обществе, как оно должно развиваться и в каких формах. Как верно отмечает Н.Б. Титова, «современный, период развития человечества от индустриального общества к постиндустриальному, требует пересмотра основных парадигм содержания, организации образования, технологии преподавания. Эта потребность вызвана развитием коммуникационных систем и новейшими способами передачи знаний».[444] Формирующееся новое постиндустриальное информационное общество, очевидно, требует нового типа специалистов, которые бы смогли эффективно применять свои знания, максимально используя имеющиеся для этого ресурсы.

Каждый новый тип общества требовал и нового подхода к образованию. Данный факт фиксируется в историческом развитии человеческой цивилизации. Переход от одной стадии развития к другой приводил и к смене образовательной парадигмы. Последний подобного рода скачек произошел в конце XIX-начале XX вв., когда потребности модернизационной индустриальной экономики повлеки за собой серьезные изменения в системе образования западных стран. Главным их этих изменений было появление новых массовых университетов, которые начали давать не столько классическое элитарное образование, сколько прикладное и утилиарное, в соответствии с потребностями рынка.

Требования к современному выпускнику так же складываются под влиянием рынка труда, но в новых постиндустриальных условиях, а потому требуют «изменения системы образования, поскольку репродуктивная система обучения, ориентированная на получение знаний, значительно устарела и не обеспечивает формирование качеств выпускника

[444] Титова Н.Б. Современное образование: качество знания или имитация? // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: материалы международной конференции. Екатеринбург, 28 февраля 2014 г. Екатеринбург: УрФУ, 2014. Т. 3.С. 239.

(инициативность, инновационность, мобильность, гибкость и конструктивность и т. д.)».[445]

Таким образом, представляется крайне актуальным проанализировать современное образование с точки зрения его сущностных характеристик, определить, какие цели и задачи стоят сегодня перед ним и какие способы достижения их предлагаются.

Итак, на каждом этапе развития образование выполняло различные функции и перед ним стояли различные задачи. Как верно отмечает О.М. Смирнова, основная функция образования – передача ценностей господствующей культуры, но, так как культурные ценности и цели различных обществ значительно отличаются, в содержании образования так же наблюдаются глубокие отличия. Например: Античность: «главное это изучение изящных искусств, философии. Рим – военное дело, государственное управление, Средневековая Европа – усвоение христианского учения. Эпоха Ренессанса – интерес к литературе и искусству. Новое время – экспериментальное естествознание. Современность – естественнонаучные дисциплины, развитие технологий, изучение космоса и масса прикладных исследований в изучении человека».[446]

Приведенная выше градация функций образования носит аксиологический характер, хотя, разумеется, только аксиологической функции образования не ограничиваются. Будучи социальным институтом, а не только частью культуры, в широком смысле, образование всегда играло важнейшую социальную роль.

С точки зрения А.М. Старыгиной, «можно говорить о нескольких стадиях развития образования: «Первая, присущая традиционному обществу, подразумевает простую трансляцию накопленного социокультурного опыта от предыдущих генераций последующим… На второй стадии образование

---

[445] Павлова О.В. Компетентностный подход как основа модернизации современной системы высшего профессионального образования // Известия Дагестанского Государственного Педагогического Университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 2. С. 72.

[446] Смирнова О.М. Образование как социальный институт - http://misis.ru/

превращается, в первую очередь, в трансляцию знаний, постигаемых с помощью институционализированной системы профессионального обучения, которая ставит своей целью подготовку специалистов по востребованным в обществе профессиям… Наконец, третья, постмодерная, стадия развития образования подразумевает полную переоценку сложившихся в модерную эпоху векторов развития системы образования. Образование в обществе постмодерна превращается в процесс обретения и постоянного совершенствования знаний и навыков посредством их творческого развития в определенных видах деятельности».[447]

Отметим, что образование как институт определяется двумя аспектами — социальным и культурным, - первый отражает структурную сторону социального института, второй — функциональную сторону, определённый способ его деятельности. Их взаимодействие обуславливает развитие и самосохранение института.[448]

В целом, на наш взгляд, можно выделить три основных функции образования, которые так или иначе охватывают всю совокупность аспектов образования как социального института:

- социально-культурная: развитие духовной сферы жизни общества;

- социально-экономическая: подготовка кадров и поддержка социальной стратификации;

- социально-политическая: обеспечение социального контроля и социальной мобильности.

Т.Э. Уметов полагает, что образование является единственной специализированной подсистемой общества, целевая функция которой совпадает с целью самого общества.[449] С точки зрения указанного исследователя, система образования «производит самого человека» - и это и

---

[447] Старыгина А.М. Образование как социальный институт и феномен культуры: социокультурный анализ // Электронный научный журнал «Инженерный вестник Дона». 2014. № 3.

[448] Дьяченко Ю.В. Функции образования и их роль в современном обществе - http://www.km.ru/

[449] Уметов Т.Э. Функции образования и их роль в современном обществе - http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/UAUMETOV2012-2.pdf

есть его главная функция и задача. Но кроме этой основной функции в образовании выделяются и ряд частных, побочных функций, среди которых Т.Э. Уметов выделяет:

- экономическая функция (подготовка кадров для экономики);
- социальная функция (социализация личности, социальная мобильность);
- культурная функция (усвоение личностью культурных ценностей);
- гуманистическая функция (привитие ценностей);
- функция активизации социальных перемещений (развитие международной мобильности);
- функция социального воспроизводства (воспроизводства социальных групп);
- функция замещения родителей;
- функция трансляции и распространение культуры в обществе;
- воспитательная функция.[450]

В результате, в условиях современности образование выполняет целый ряд важнейших функций, без которых общество вряд ли сможет полноценно функционировать и развиваться. Отметим, что уже сегодня идут активные дискуссии о том, должно ли образование и дальше выполнять данный широкий набор функций, или же, учитывая серьезные структурные изменения, связанные с глобализацией и переходом к постиндустриальному обществу, они должны быть пересмотрены. При этом речь идет как о содержании отдельных функций (его пересмотре), так и об отдельных функциях в целом.

Так, с точки зрения набирающего и сегодня влияния постмодернизма, «образование перестает быть социальным институтом, потому что уже не создает, не воспроизводит и не передает устойчивые образцы социального поведения, уступая место масс-медиа и Интернет. Фактически, если ранее образование использовало различные инструменты (приемы, способы) для

[450] Там же.

реализации, то сегодняшнее образование само стало инструментом для участников социальной деятельности, приобретшей форму особых дискурсивных практик».[451] Исходя из данного постулата, со всей очевидность, приведенная выше функциональная конструкция образования становится несостоятельной. Теоретики и практики постмодернизма предлагают полностью пересмотреть весь образовательный процесс, всю структуру современного образования. В связи с этим некоторые исследователи задаются следующими важными вопросами: «Применительно к образованию: может ли постмодернизм (как философское направление, разумеется) стать основанием для образовательных конструктов? Выполняет ли, может ли выполнять постмодернизм рефлексивную, нарративную функцию в осмыслении современных образовательных феноменов? Способен ли содействовать возникновению новых подходов, отвечающих ему самому как явлению эпохи?».[452]

С точки зрения постмодернизма, в условиях информационного общества меняется сама суть образовательного процесса: педагог (при обилии информации) перестает быть ее источником, а становится всего лишь комментатором**:** в неклассической педагогике «учитель выполняет функцию фасилитатора, то есть человека, стимулирующего (от английского facilitate – облегчать, помогать, способствовать) осмысленное учение».[453] Безусловно, подобный творческий подход не может исключаться и однозначно осуждаться, но, в то же время, его абсолютизация так же неприемлема, ввиду того, что при его возведении в ранг единственно возможного, как верно пишет Н.Е. Покровский, «университеты, а равно и школы, уже не рассматриваются в качестве святилищ разума, а профессура и учителя — в качестве священнослужителей. И те, и другие скорее эволюционируют в

---

[451] Пилюгина Е.В. Образование в социальном пространстве постмодерна: тенденции и перспективы // Международный электронный научный журнал Studia Humanitatis. 2013. № 2.

[452] Иванова С.В., Елкина И.М. Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы) //Ценности и смыслы. 2016. № 6 (46). С. 115.

[453] Иванов М.С., Яницкий М.С. Образование в постмодернистском обществе: проблемы и перспективы // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 82-83.

направлении обслуживающего персонала, предлагающего эффективные продукты, готовые к употреблению».[454] В итоге же школа (в том числе высшая) из института воспитания и обучения превращается в один из институтов системы потребления.[455]

Постмодернизм декларирует отказ от классического образования как формы передачи знаний и, что еще важнее, ценностей, в пользу произвольного поглощения информации, которая должна получать ту или иную трактовку. При этом сама трактовка так же может иметь множественный, вариативный характер. Как совершенно верно подчёркивает О. Михалина, «постмодернистская традиция в образовании провозглашает потребительские ценности и ценностные установки, которые ориентируют человека на безудержное потребление аудиовизуальной продукции. Нападки на классический разум, на критерии общеобязательности и объективности ценностей и норм, на сам принцип рациональности чреваты тем, что в качестве цели и решающей ценности образования выдвигается единственная цель и ценность – формирование человека, поглощенного потреблением продуктов аудиовизуальных средств, не контролирующего себя и не способного найти в самом себе точку опоры в трудные минуты жизни».[456]

Результатом пересмотра аксиологических основ образования приводит в постмодернистской картине мира к пересмотру и самого образовательного процесса. Отказ от априорной истинности знания ведет к тому, что каждый из аспектов истинности подлежит постоянному дисскутированию: «Современной дидактике необходимо признать, что условия истинности любой науки являются имманентными самой этой науке и не могут быть установлены иначе, как в научном диалоге. Не существует иного

---

[454] Покровский Н.Е. Российское общество в контексте американизации (Принципиальная схема) // Социологические исследования. 2000. № 6. С. 7.

[455] Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Антропологические модели образования: от Образа Божия к… неогностицизму? Основания антропологического кризиса современного светского образования // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2012. Вып. 1 (24). С. 98-99.

[456] Михалина О. Философия образования и постмодернизм // Збірник наукових праць. 2012. Випуск 2. С. 63-64.

доказательства верности правил, кроме того, что они сформированы на основе консенсуса экспертов».[457]

Подобный подход, с одной стороны, безусловно, имеет свои положительные стороны, так как диалектический метод развития и познания, связанный с постоянным противостоянием различных точек зрения, крайне продуктивен и полезен. Но, с другой стороны, подвергать сомнению *все,* на наш взгляд, крайне сомнительно и спорно. Результатом (целью) образования в этом случае становится не получение знания как высшей ценности, а научение противопоставлять свою точку зрения другим, что подразумевает в постмодернизме поиск истины: «С позиций постмодернизма, учебные программы и дисциплины - это не зеркальное воспроизведение упорядоченной структуры внешней реальности, а лишь отражение одной из "версий" истины, поддерживаемой теми, кто имеет власть. Все традиционные программы образования, также, как и академические дисциплины, чье назначение заключается в том, чтобы представить те или иные области бытия, на самом деле представляют консолидацию власти и социального контроля. Если в учебных программах обнаруживается какая-либо господствующая норма, теория, идея, то это вовсе не значит, что она лучше другой или что она истинна, она лишь более успешна, чем другие».[458] В итоге же, знание, фактически теряет свой смысл, в то время как оспаривание любой точки зрения становится конечным смыслом образовательного процесса. Конечно, с точки зрения постмодернизма, подобных подход трактуется иначе: образование перестает носить директивно-тоталитарный характер, перестает подавлять личность, а, напротив, формирует самостоятельную личность, способную сделать свободный выбор.

Отметим, что на наш взгляд, формирование свободной и нравственной личности действительно является одной из задач образования. Более того,

---

[457] Борисов С.В. Философия образования современного общества: проблемы и перспективы // Образовательные технологии и общество: междунар. электронный журн. 2010. Т.13. № 3. С. 495.

[458] Ерохин А. К. Постмодернизм: критика и деконструкция философии образования // Москва: Русский Либмонстр - http://libmonster.ru/m/articles/view/ С. 146.

отказ от духовного, духовно-нравственного воспитания, на наш взгляд, является отказом от многовековой европейской образовательной традиции в целом. Как известно, еще древние греки сформулировали и попытались реализовать на практике комплекс воспитательное-образовательных мер универсального характера, который обозначался как «пайдейя». Как верно отмечает Е.С. Уемлянина, «становление европейской пайдейи происходит в Древней Греции в IX-VIII в. до. н. э. Именно в это время закладывается представление о единстве умственного, духовного и физического воспитания, которое, преобразовываясь, тем не менее будет определяющим в течении всей истории образования».[459]

Современный российский исследователь М.Д. Щелкунов ставит вопрос о возможности существования пайдейи как системы всестороннего развития личности сегодня. Он пишет, что перспективы возвращения к пайдетическим идеалам образования достаточно противоречивы, так как современное образование имеет слишком высокую степень институализации, что априори не дает возможности свободному развитию личности. Тем не менее, по мысли указанного автора все же есть пути преодоления зарегулирования образования в целях недопущения его «редукции до узкопрофильного тренинга».[460] М.Д. Щелкунов полагает, что «наиболее эффективное разрешение этого противоречия в современном обществе связывается с развитием дистанционного образования, основанного на использовании информационно-компьютерных технологий».[461] Именно это позволит привнести в образовательный процесс вариативность, свободу выбора образовательной траектории.

Как представляется, уже сама идея «новой пайдейи» является крайне актуальной для сегодняшнего дня. Функциональная и информационная

---

[459] Уемлянина Е.С. Пайдейя как образование личности. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Архангельск. 2011.

[460] Щелкунов М.Д., Николаева Е.М. Образование как способ производства человеческого капитала в экономике знаний // Философия образования. 2009. №1. С. 11—19.

[461] М.Д. Щелкунов Новая пайдейя? - https://libweb.kpfu.ru/z3950/phil/638121/028-030.pdf

редукция образования, наблюдаемая на современной стадии его развития, приводит к необходимости выработки мер по сохранению других не менее важных его компонентов. В первую очередь речь идет о ценностном компоненте. Таким образом, на наш взгляд, «новая пайдейя» должна пониматься не столько как отказ от регулятивной практики в области образования (стандартизации, оценки качества и так далее), сколько как возвращение в него воспитательной функции, формирующей у личности культурно-нравственные императивы.

Постмодернистская картина мира тесно связана с постиндустриальной картиной, но, все же они далеко не всегда пересекаются. Если постмодернизм делает упор на аксиологический аспект образования, то идеологи постиндустриального общества больше говорят о праксиологии образования. С точки зрения теоретиков постиндустриального общества, его запросы на специалистов будут в корне отличаться от тех, что существовали в обществе индустриального типа. Если ранее главным считались функциональные умения и навыки, то уже в ближайшем будущем ключевыми параметрами успешного кандидата будет то, что определяется как способность к инновациям. По сути, в этой картине мира, главной функций образования становится подготовка и воспроизведение так называемой «инновационной личности»: «Современная специфика инновационной деятельности порождает совершенно новый личностный тип. Инновационный тип личности, проявляющий себя в условиях субъектных взаимоотношений, раскрывает уникальную качественную многогранность выражения личностных характеристик. Инновационные черты современной личности, выступающие в качестве императива потенциального предвидения общественного развития, формируют имманентно присущий данному типу личности творческий потенциал, поэтому инновационность становится также атрибутивным, внутренне присущим личности качеством».[462]

[462] Тюкульмина О.И. Инновации как фактор рискогенности образования // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 313. № 6 С. 147.

Очевидно, что самое понятие «инновационной личности» носит не вполне определенный характер. Тем не менее, уже сегодня выделяются ключевые характеристики «инновационной личности», основные черты, которые ее должны определять. Как отмечает В.Н. Шевченко, уже 1970-е гг. западные ученые построили, как они считали, аналитическая модель современной личности, которая была названа моделью инновационной личности, выделив у ней 9 следующих черт:

- открытость к экспериментам, инновациям и изменениям;
- признание плюрализма мнений, существования разных точек зрения;
- ориентация на настоящее и будущее;
- уверенность и способность преодолевать жизненные препятствия;
- планирование будущих действий для достижения поставленных целей;
- вера в возможность регулирования и прогнозирования социальной жизни;
- чувство справедливости в отношении вознаграждения за затраченный труд;
- высокая ценность образования;
- уважение достоинства других людей вне зависимости от статусной позиции.[463]

По мнению В.Б. Демочко, инновационная личность – это «коммуникативно компетентная (способность работать в коллективе, коммуникативность) личность, умеющая интегрировать разные виды знаний (способность к творчеству, креативность), способная к переосмыслению текущего состояния бытия (наличие интеллектуального ресурса, компетентность) и которая в состоянии понимать и предвидеть последствия

---

[463] Шевченко В.Н. Инновационная личность как социальный тип // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. 2010. № 2 (73). Выпуск 11. С. 38-39.

инноваций как результата своей инновационной деятельности и нести за это нравственную ответственность (социальная зрелость, компетенция)».[464]

На наш взгляд, в подобном понимании «инновационной личности» крайне остро встает антропологический вопрос, связанный с тем, насколько большинство участников образовательного процесса (как те, кто учит, так и те, кого учат) готовы и способны соответствовать указанным требованиям. Иными словами, данный подход представляется, опять же, несколько узким и требовательно-утилитарным, так как, по сути, он исключает один из критериев современного высшего образования – массовость. В то же время, далеко не все специальности и направления подготовки даже сегодня требуют «креативности» и «творческого подхода», в ряде случаев мы говорим о подготовке профессионалов, чье наличие необходимо на том или ином участке, в той или иной сфере жизни общества для его нормального функционирования.

Экономика знаний, инновационная экономика, безусловно, требуют новых подходов к пониманию целей и задач образования. Но не стоит забывать о том, что подготовка необходимых инновационной экономике кадров, подготовка «инновационной личности» не может рассматриваться как одна единственная задача и цель образования. Как совершенно верно пишет В.И. Загвязинский, «давно признано (тут можно призвать в свидетели чуть ли не всех классиков мировой и отечественной философии, психологии и педагогики), что главной целью и продуктом образования, а значит, и воспитания и обучения, является развитие, становление личности, ее способностей, социальных качеств, самобытности. Уточним: главной, но не единственной».[465] Другими, не менее важными целями образования, являются такие, как сохранение и передача культуры, привитие ценностей, формирование социальных навыков и так далее. Таким образом, на наш

[464] Демочко В. Б. Инновационная личность: модель и условия формирования [Текст] / В. Б. Демочко // Материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. С. 253–262.

[465] Загвязинский В.И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации// Образование и наука. 2001. № 7 (86) С. 18.

взгляд, не следует сводить все многообразие функций образования лишь к одной – подготовка нужного для потребностей экономики индивида.

Утилитарно-технократической модели образования сегодня противостоит модель, которую мы можем определить, как «гуманистическую», направленную на модернизацию образования, но с учетом интересов и потребностей человека, а также с ориентацией на дорационалистические принципы в организации исследований и университета в целом, характерные для эпохи Возрождения. Одну из таких моделей предлагает Й.Г. Виссема, который пишет о том, что в современном мире образование претерпевает фундаментальную трансформацию, которая состоит в переходе от модели университета, подчиненного интересам науки, к модели «университета третьего поколения». С точки зрения указанного исследователя этот переход обусловлен несколькими ключевыми факторами: недостаток у университетов финансовых средств на проведение научно-исследовательской работы и необходимость поиска путей их привлечения; глобализация и растущая конкуренция между университетами за обучающихся; развитие коммерческой составляющей работы университетов; изменение форм организации науки; увеличение числа студентов, начиная с 1960-х гг., и, как следствие, поиск новых путей по управлению университетом, система которого значительно усложнилась.[466]

Й.Г. Виссема указывает на то, что в связи со всеми вышеуказанными изменениями, уже сегодня необходимо разрабатывать модель «университета третьего поколения» (в качестве базовой модели он приводит Кембриджский университет). Какие же цели ставит эта новая модель университета? По мнению Й.Г. Виссема, университет третьего поколения решает триединую задачу: его целью в образовании является подготовка специалистов для массового рынка, и эту задачу выполняют традиционные факультеты; он организует передовые исследования посредством создания в своей структуре

[466]Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период / Йохан Г. Виссема: [перевод с английского]: Издательство «Олимп–Бизнес»; Москва; 2016 С. 26-31.

мульти- и трансдисциплинарных институтов в кооперации с бизнесом и в качестве инструментов привлечения новых источников дохода… Университет третьего поколения является по своей природе предпринимательским, он активно участвует в создании конкретных ценностей для общества (в этом заключается третья цель его существования) путем поддержки техностартеров и получения доходов от прав интеллектуальной собственности. 3. Университет третьего поколения является глобальным, а не национальным, он служит центром международной карусели ноу-хау, привлекая сотрудников и студентов со всего мира, и использует английский язык как lingua franca. Университет третьего поколения является хабом – ядром сети организаций, создающих знания и инновации; он тесно сотрудничает с бизнесом, спин-аутами, научно-исследовательскими институтами и зарубежными университетами. Университет третьего поколения обращает вспять тенденции редукционизма, характерные для эпохи рационализма, и возвращается к ценностям эпохи Возрождения (единению и трансдисциплинарным исследованиям)».[467]

Как представляется, модель университета, предложенная Й.Г. Виссемой является крайне интересной и учитывает многие потребности уже сегодняшнего дня. Но, тем не менее, как верно отмечает С. Вудфилд (Кингстонский университет), сегодня «для мирового образовательного сектора характерно разнообразие миссий университетов, что позволяет университетам достигать успеха различными способами, в зависимости от контекста, в котором функционирует тот или иной университет».[468] То есть, в данном случае мы имеем дело с очередной попыткой унифицировать образовательное пространство, предложив лишь одну из возможных моделей развития образования в целом.

Проблема реформирования современного образования связана не только с перестройкой системы образования в институциональном аспекте,

[467] Там же. С. 172-173.

[468] Вудфилд С. Обсуждая идеи современного вуза: «На пути к университету третьего поколения» - http://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=PR/news1/D&params=(p_nws_id=%3E42424)

но и с пересмотром самой системы подготовки в высших учебных заведениях. Как известно, сегодня в качестве альтернативы традиционной системы осваивания знаний умений и навыков предлагается получившая широкое распространение на Западе и внедряемая в последние годы в России система компетенций. Иначе говоря, «если раньше результатом профессионального образования считалось получение квалификации, после освоения определенного количества знаний, умений и навыков, то теперь результатом считается определенный набор компетенций и соответствующий уровень профессиональной компетентности после оценки профессиональным сообществом (при наличии профессиональных стандартов и системы оценки соответствия им) или работодателями».[469] В результате, «реализация компетентностного подхода требует нового проектирования, как результатов образования, так и самого учебного процесса и механизма управления им. Поэтому поиск эффективных путей, связанных с разработкой и внедрением компетентностного подхода, многими исследователями рассматривается как актуальная и своевременная проблема».[470]

Одной из главных задач, которую мы ставим перед собой, рассматривая вопрос применения компетентстного подхода при проектировании образовательного процесса - это вопрос о том, в каком социокультурном пространстве возможно его объективное и оптимальное использование. Безусловно, на Западе он зарекомендовал себя уже достаточно давно, но происходило это в определенных социокультурных условиях, определяющих его эффективное применение. Сложно не согласиться с утверждением, что «модернизация образования на основе реализации компетентностного подхода приводят систему отечественного образования в соответствие с современными общеевропейскими

[469] Стеценко И.А., Занкова Е.Ю. Компетентностный подход как инновационный процесс в системе образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012.

[470] Ширяева В. А. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] - http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf.

требованиями»[471], но насколько слепое копирование данного подхода эффективно?

На сегодняшний день сформировалось устойчивое мнение о том, что в современном обществе формирование системы теоретических знаний не является главной целью образования: знания и умения - необходимые компоненты образовательного результата, но их недостаточно в современном информационном обществе, если они не ориентированы на социокультурную среду, не имеют практического значения для социума и нереализуемы в нем, не отвечают требованиям современного общества.[472] Таким образом, модель классического образования, представленная современной университетской системой, не отвечает запросам и потребностям сегодняшнего дня, так как она ориентирована на передачу умений и знаний, но не формирует необходимые компетенции. При этом, «главное требование, которое сегодня предъявляется работнику для эффективного руководства самыми разнообразными сферами общественной жизни - это высокая квалификация (профессионализм), связанный с компетентностью».[473]

Понятие компетентности носит, на наш взгляд, несколько неопределенный характер. Под компетентностью в ряде случаев подразумевается набор умений и навыков, необходимый для решения той или иной задачи. Но с другой стороны, компетентность – более широкое понятие, включающее в себя не только умение применять полученные знания, но и постоянно их совершенствовать. Как отмечают Г.Д. Бухарова и Л.Д. Старикова, «компетентностный подход - это приоритетная ориентация на реализацию целей образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. В качестве

---

[471] Там же.

[472] Долгополова Е.Г. Формирование профессиональных компетенции студентов с использованием образовательного потенциала социокультурного пространства // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010. Вып. 8. С. 137.

[473] Деменко О.М. Современное образование и вызов новой системы ценностей информационного общества // «Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика». 2014, вып. 1 (12), С. 55.

инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности и компетенции».[474] В результате подобного подхода к компетентстному подходу, «компетентность - интегративное качество личности, сформированное на основе совокупности предметных знаний, умений, опыта, отраженных в теоретикоприкладной подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности».[475]

Считается, что ключевые компетенции выполняют три функции:

- помогают обучающимся учиться;

- позволяют работникам фирм, быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей;

- помогают быть более успешными в дальнейшей жизни.[476]

Таким образом, мы можем говорить о том, что компетентность подразумевает не только наличие у человека определенного набора умений и навыков, но также имеет и другие измерения: личное, общественное, социокультурное и так далее. Иными словами, компетентность – это соединение «навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация с социальным поведением, способностью работать в группе, инициативностью, умением принимать решения и отвечать за их последствия».[477]

Несмотря на то, что в ряде случаев мы говорим о компетентностном подходе с точки зрения его общественной значимости, следует отметить, что не всегда его трактовки и понимание имеют четко определенный характер. Как верно замечает С.Н. Степанова, теория и практика российского высшего образования имеет корни классического университета, основанного на

---

[474] Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. Современное образование: сущность и направления развития // Современное образование: сущность и направления развития. 2009. № 2. С. 7.

[475] Там же. С. 7.

[476] Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М. 2004. С. 11-12.

[477] Звездова А.Б., Орешкин В.Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании - http://www.miep.edu.r

философских идеях платонизма и представлениях общей культуры. Западный же и американский, в частности, компетентностный подход сформировался на почве прагматизма. В российской педагогической культуре понятие компетентности обретает классический теоретизированно-идеализированный оттенок, тогда как на Западе он понимается как элемент образовательной практики и отражает, в первую очередь, интересы современного общества на рынке потребительских услуг.[478] Схоже мнения придерживается и отечественный исследователь А.Г. Бермус: «На философском уровне, мы можем говорить о том, что российская теория и практика профессионального образования (особенно, в высшей школе) в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры и др. С другой стороны, компетентностный подход укоренен в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии».[479]

На наш взгляд данные замечания имеют крайне важное значение, так как именно в сохранении баланса между условным «идеализмом» и рыночным «прагматизмом» заключается суть необходимых для российской системы образования изменений. Классическое (идеальное) университетское образование, основанное на получении универсальных знаний и формировании всесторонне развитой личности сегодня вряд ли можно рассматривать в качестве единственно возможного. Модель классического университета если и не изжила себя, то находится в состоянии кризиса, так как имеет крайне слабую практическую направленность. Фундаментальное классическое образование ценно самом по себе, но оно ориентировано, во многом, на научную сферу, на подготовку интеллектуальной элиты. Но в

[478]Степанова С.Н. Компетентностный подход как инструмент модернизации российского образования // Известия Томского политехнического университета. 2009. Т. 134. № 6. С. 134.
[479] Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm

условиях современных глобальных социально-экономических трансформаций, когда экономические потребности диктуют необходимость в подготовке специалистов нового типа, ориентированных на выполнение узкопрофильных задач, в ряде случаев, инновационного порядка, вряд ли возможно оставаться в рамках прежней образовательной классической парадигмы.

Таким образом, необходим поиск «золотой середины», так как и крайность «прагматизма», по нашему мнению нельзя рассматривать в качестве единственно верного, магистрального направления развития образования. Это связано, в первую очередь с тем, что образование всегда имело ярко выраженную аксиологическую направленность. Оно призвано передавать культурные ценности и преумножать их. В прагматической же модели аксиологический компонент оказывается излишним. Как отмечают И.А. Стеценко и Е.Ю. Занкова, «сущность компетентностного подхода заключается в том, что весь процесс образования должен быть спроектирован под определенный результат, основанный на компетенциях и требованиях рынка труда».[480] С другой стороны, данный подход ставит под сомнение и саму ценность знаний в широком ее смысле. Знание становится ценным лишь в случае возможности его утилитарного использования. Нефункциональное знание становится излишним: «Компетентностный подход нацеливает не на большую информированность студентов, а на способность самостоятельно решать профессиональные задачи. То есть компетентностный подход приспособлен к тому, чтобы не столько давать не оторванные от жизни знания, сколько позволить научиться чему-то полезному (т.е. сформировать полезные компетенции)».[481] Как видно из приведенных высказываний, ни о каких ценностях, о культурной функции речи в данном случае не идет.

[480] Стеценко И.А., Занкова Е.Ю. Компетентностный подход как инновационный процесс в системе образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012.
[481] Шеваль Е. Цель образования: знания или компетенции. Троицкий вариант. 6.08.2011. № 85. С.6.

Очевидно, что развитие компетенций в рамках образования связано, в первую очередь, с трансформацией современного общества и, в особенности, рынка труда. Его усложнение, повышение требований к работникам ведет к тому, что традиционный набор знаний в той или иной области становится недостаточным условием для успешного выполнения работы. Как отмечает В. Вастера, компетенция - это высоко оцененная квалификация, которая достаточна для эффективного использования знаний и навыков в конкретном, как правило, сложном контексте. Основная же идея компетенции состоит в том, что овладение соответствующими знаниями и навыками не является гарантией успешного выполнения работы в сложных условиях. Индивид должен уметь выбирать имеющиеся знания и навыки таким образом, чтобы работа выполнялась как можно более эффективно.[482] Но, в то же время, по мнению В. Выстеры, теоретическая значимость компетенции фактически равна нулю. Компетенция -это не более чем описательный термин, который может легко заменяться другими терминами, такими как «условия для успешного выполнения», «Божественная экспертиза», «волшебное прикосновение» или любым другим словом».[483]

Таким образом, даже среди западных авторов нет единства мнений относительно того, что есть компетентностный подход в образовании. Как верно пишет А.Г. Гаспржак и ряд других авторов, «общеизвестно, что единого определения термина «компетентность» пока нет, причем не только в нашей стране, но и за рубежом».[484] Если для одних он является обязательным при проектировании образовательного процесса, то для других – всего лишь синонимом понятия «профессионализм».

---

[482]Westera W. Competences in education: a confusion of tongues // Journal of Curriculum Studies (2001) 33 (1). P. 80.

[483] Ibid. P. 82.

[484] Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г., Поливанова К.Н., Соколова О.В., Цукерман Г.А. Российское школьное образование: взгляд со стороны // Вопросы образования. 2004. № 5. С. 160.

Отметим, что целый ряд исследователей, таких как А.Г. Каспржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова, О.В. Соколова, Г.А. Цукерман[485] и др. полагают, что противопоставление компетентстного подхода традиционному, основанному на знаниях, умениях и навыках, является неверным и ошибочным. На наш взгляд, эта мысль является крайне важным и должна учитываться, в том числе, и в ходе реформирования российского образования. Очевидно, что уже в самом компетентностном подходе заложено моделирование результатов обучения, но компетентность, как совокупность приобретенных (освоенных) компетенций не может рассматриваться вне традиционной триады «знания-умения-навыки» (ЗУН). Именно по этой причине, по нашему мнению, нельзя рассматривать освоение компетенций как единственную цель образования. Компетенции должны быть наполнены реальными знаниями, подкреплены умениями и навыками.

Следует учитывать тот факт, что уже сегодня встает вопрос оценки полученного образования с точки зрения компетентстного подхода. Оцениваться в этом случае должны не знания, а именно компетенции. Как отмечает В.И. Байденко, «есть еще одна концептуально-методологическая проблема. Это – разведение понятий «результаты обучения», «компетенции», «цели образования». Ученые из западноевропейских университетов также говорят о ней».[486] В результате образуется своего рода разрыв между ними. Как отмечает все тот же В.И. Байденко, по сути, результаты обучения никак не связаны с целями обучения, что представляется крайне противоречивым и неоправданным: «Что касается целей, то они адресованы политикам, управленцам и преподавателям и касаются основных намерений, ожиданий, установок (хотя цель можно рассматривать как ожидаемый (но далеко не всегда измеряемый) результат)».[487]

---

[485] Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г., Поливанова К. Н., Соколова О.В., Цукерман Г.А. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000. – М.: Университетская книга, 2005. – 128 с.

[486] Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Москва. 2006. С. 9.

[487] Там же. С. 9.

С другой стороны, как отмечают некоторые исследователи, цель образования заключается в самом компетентстнотном подходе: «Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов».[488] К числу таких принципов в плане целеполагания, с точки зрения О.Е. Лебедева, относится следующий: «Смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся».[489]

Так или иначе, сегодня мы можем говорить о том, что будущее образование будет связано с компетентностным подходом, а одной из функций образования (исходя из анализа актуальных концепций, видимо, основной) станет формирование необходимых экономике компетенций для эффективного выполнения индивидом своих трудовых функций.

Как мы уже отмечали, одним из важных является вопрос о том, насколько компетентностный подход учитывает ценностный аспект образования. Будучи, по сути, продуктом глобализации, он, безусловно, в первую очередь, ориентирован на ее потребности и задачи. Но что мы можем сказать о ценностном пространстве данного подхода? Данный вопрос имеет, как минимум, два измерения. С одной стороны, мы говорим о тех ценностях, которые транслирует и воспитывает этот подход. С другой – о тех ценностях, которые заложены в нем самом, то есть о том, что ценного есть в нем, как в, собственно, подходе.

Что касается первого аспекта, то, как мы уже указывали выше, компетентностный подход ориентирован, скорее, не на передачу культурного опыта, культурных ценностей, а на формирование необходимых знаний для

---

[488] Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С.3-12.
[489] Там же.

эффективного исполнения поставленных работодателем задач (на соответствие профессиональным стандартам). Относительно формирования же непосредственно ценностной ориентации личности, он предлагает набор общечеловеческих ценностей релятивистского толка, целиком и полностью вписывающихся в постмодернистскую картину мира. Для примера приведем общекультурные компетенции, которые заложены в одном из ныне действующих стандартов:

- ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме;

- руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентации иноязычного социума;

- осознанием значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовностью принять нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию;

- владеет наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач;[490]

- и так далее.

Как видно из приведенного перечня, даже знание наследия отечественной научной мысли в данном контексте необходимо лишь для того, что решать «общегуманитарные и общечеловеческие задачи». На наш взгляд, безусловно, современному специалисту необходимо владеть подобного рода компетенциями, но, в то же время, ограничение лишь ими ведет к фактическом отказу от ориентации на традиционные ценности российской культуры, игнорированию их. И в этом аспекте проектирование образования в плане его развития и модернизации должно учитывать

[490] Специализированная магистерская программа: Иностранные языки. Список компетенций - http://magistratura.rggu.ru/article.html?id=1020900

необходимость учета не только общечеловеческих ценностей, но и ценностей, выработанных на протяжении веков в отечественном социокультурном пространстве. И здесь нельзя забывать о том, что «выдающиеся педагогические системы прошлого имели в качестве важнейшего элемента концепцию о целях, нормах и ценностях человеческого бытия».[491]

Говоря о втором аспекте, связанном с тем, что ценного несет в себе сам компетентностный подход, можно отметить, что, конечно, по нашему мнению, главная его ценность заключается в четкой ориентации на работодателя и его потребности. Кроме этого, как отмечают авторы коллективной монографии «Реализация ценностного подхода в образовании», «анализ ценностных ориентаций современного общества позволяет сделать вывод, что приоритетной ценностью современного образования становится компетентность».[492] То есть, в данном случае, компетентность становится самоценностью.

Что же касается собственно педагогической стороны аксиологии компетентстного подхода, то здесь мы можем согласиться с мнением отечественного исследователя А.С. Родикова, который полагает, что «к базовым ценностям профессионально-педагогической деятельности в контексте компетентностного подхода можно отнести: умение успешно работать в проблемном поле профессионально-педагогической деятельности, индивидуально-коллективная рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта, освоение нового опыта профессионально-педагогической деятельности, саморазвитие и самосозидание при решении задач модернизации образования».[493]

---

[491] Реализация ценностного подхода в образовании: Коллективная монография / Отв. ред. Л.А. Ибрагимова, О.И. Истрофилова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. С. 10.
[492] Там же. С. 41.
[493] Родиков А.С. О ценностях компетентностного подхода в педагогике // Вестник Вятского государственного университета. 2010. № 4. С. 30.

Таким образом, подводя итоги, мы можем сделать вывод о том, что в условиях современности, в первую очередь, в западных концептуальных моделях, происходит процесс переосмысления функций и целей образования. Главной причиной этого является очевидная смена парадигмы социально-экономического развития, связанная с глобализацией и реструктуризацией всего мирового пространства. Прежние образовательные модели, замкнутые на своих национальных интересах, не вписываются, с точки зрения идеологов нового западного образования в эпоху глобального развития человечества, а потому должны отмереть и уступить место новым. При этом, учитывая возможные изменения в технологиях и экономике, ставка делается на технократический подход, в основе которого лежат именно экономические факторы и интересы. Вузы должны будут превратиться в коммерческие предприятия («предпринимательские университеты»), способные самостоятельно зарабатывать и обеспечивать свои потребности. Главной же их задачей с точки зрения образования должна будет стать подготовка экономически выгодной личности, способной гибко реагировать на изменения рынка и новые технологические вызовы.

В данной парадигме развития образовательного пространства все меньше места остается именно аксиологическому подходу, который традиционно занимал ведущее место. Или, если говорить точнее, то ценностная составляющая образования кардинально изменяется. Если ранее образование было инструментом передачи не только знаний, умений навыков, но и ценностей культурного и духовного характера, то в формирующемся на сегодняшний день образовании постиндустриального общества главной ценностью становятся утилитарные знания и умение эффективно применять из на практике в быстро меняющихся условиях.

На наш взгляд подобный подход не в полной мере отвечает целям образования как культурного феномена. Аксиология образования не может ограничиваться лишь прикладным характером знаний и их эффективностью.

Образование должно продолжать оставаться инструментом передачи ценностей и культуры в широком ее понимании.

Второй проблемой, с которой на сегодняшний день сталкивается процесс проектирования образования в аксиологическом плане – специфика закладываемых в него ценностных ориентаций, которые носят абстрактный, общечеловеческий характер. Безусловно, данные ценности должны присутствовать у современного человека, живущего в условиях глобального мирового пространства. Но при этом нельзя забывать и о традиционных ценностях, которые, на наш взгляд, так же должны находить свое отражение в будущем образовательном пространстве.

2.4. Философия современного университета

Современный этап развития образовательного пространства характеризуется серьезными изменениями в части понимания сути и роли образовательных организаций. Университет, как культурный феномен, зародившийся в Средневековье, на протяжении столетий оставался, с точки зрения своего идейного, культурфилософского наполнения цивилизационной культурной константой. Безусловно, его функции менялись, но содержательно именно университет всегда оставался интеллектуальным центром западной цивилизации. Но сегодня все очевиднее тот факт, что в своем старом формате идея и философия университета перестает существовать. Как отмечает британский исследователь Р. Барнетт, мир суперсложности (A world of supercomplexity) лишает университет того «якоря», на котором он всегда держался: преследование знания и правды. Сегодня подобный подход уже не может быть принят, ввиду отсутствия ясных категорий истинности знания, а также по той причине, что университет не может сегодня претендовать на эксклюзивную роль в

вопросах установления истины и ее критериев. При этом, по мнению Р. Барнетта рано еще говорить о том, что «идея университетского знания» мертва. У университета как культурного феномена еще есть шанс сохраниться, но лишь в том случае, если он переориентируется с установки на выработку знания как истины на развертывание эпистемологических возможностей во все более усложняющемся мире.[494]

Таким образом, задачей данного параграфа является выявление нового культурфилософского, идейного статуса университета в философско-исторической ретроспективе, установление актуальных парадигмальных оснований его деятельности и развития.

Как известно, первые университеты возникли в XII в. как своего рода корпорации определенных социальных групп, в первую очередь преподавателей и обучающихся: «Внутри этой корпорации, с одной стороны, вырабатывался особый университетский дискурс, выполнявший целый ряд функций: образовательную, воспитательную, психотерапевтическую, диалогическую, включая диалог с самим собой, с другой — формировался особый университетский образ жизни, к атрибутивным свойствам которого относилось стремление к знанию и к общению… Он был разнонаправлен и постепенно привел к получению университетом общекультурного статуса».[495]

На Востоке в раннее средневековье также шел процесс концентрации знания в рамках учебных заведений высшей ступени. Здесь мы можем говорить о конфуцианских университетах, таких, как, например, Императорский университет (258 г.). В основе данных учебных заведений лежали идеи конфуцианской философии. Одной из главных задач полагалась интерпретация произведений самого Конфуция. Отметим, что на Востоке (в первую очередь, в Китае) одной из целей университетского образования была

[494] Barnett R University knowledge in an age of supercomplexity // Higher Education. 2000. № 40. P. 420.
[495] Строгецкая Е.В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 68.

подготовка государственных служащих (чиновников). В основании традиционной конфуцианской модели университета лежали следующие основные принципы: «холистический подход к восприятию мира, единство с природой, приоритет семейных и общинных ценностей, ориентация на власть и трудовую этику. И если западная научно-образовательная модель была ориентирована на активное преобразование жизни, то восточная – на созерцание и невмешательство в нее. Последняя преобладала в национальных восточноазиатских системах высшего образования вплоть до конца первой четверти XX в.».[496]

Собственная философская основа университета сложилась на арабском Востоке. Исламская цивилизация породила свое собственное понимание идеи университета: «Возникшие на Востоке школы университетского типа в значительной мере оказались прообразами средневековых университетов Европы. Первым из таких учебных заведений был Университет и мечеть Аль-Карауин (Фес, Марокко). Это старейшее в мире постоянно действующее высшее учебное заведение было основано в 859 г.».[497]

Вслед средневековой модели университета с его смыслами пришла идея университета нового времени, которая вошла в историю под названием «гумбольдтовского университета». Автономность средневековых университетов, за которой стояло и отсутствие институционального статуса (в ряде случаев, вплоть до отсутствия зданий, библиотек и так далее). Реформа образования, проведенная В. Гумбольдтом с опорой на педагогические идеи И.Г. Фихте, Ф. Шлейермахера и И.Г. Песталоцци, «определила основные черты новой модели университетского образования: воспитание свободной и самоопределяющейся личности, развитие способностей к самостоятельному, спонтанному мышлению, синкретизм и универсализм учебных программ, выстраивание особых, во многом

[496] В поисках своей модели университета. Ректор ТГУ Эдуард Галажинский об университете в современном мире и о России в мире университетов // Ведомости. № 4000 от 25.01.2016.
[497] Кухарева Е.В. Образование в арабских странах из глубины веков до наших дней // Вестник МГИМО Университета. 2014. № 2 (35). С. 303.

паритетных отношений между государством и администрациями университетов, соединение собственно научно-исследовательской деятельности с педагогической».[498]

Данная модель, основной идеей которой стало развитие всесторонне развитой личности, но не в отрыве от общественного развития и государственных потребностей, стала базовой для университетов на многие годы. По мнению Е.В. Строгецкой, «идея классического университета определила институциональное устройство современных университетов. Однако сегодня большинство исследователей и практиков сферы высшего образования сходятся в оценке функционирования университетов как недостаточно эффективного. Причина такого положения дел может скрываться, в частности, в том, что идея университета вступает в противоречие с современной культурной ситуацией».[499] С другой стороны, как отмечает А.И. Богданов, «специфика кризисных тенденций в сфере высшего образования во многом может быть эксплицирована процессами массовизации современного университета. Массовый университет современности уже не нацелен на подготовку научно-технической элиты или на подготовку кадрового резерва для существующих на рынке труда профессий».[500]

Так или иначе, мы говорим о том, что в современном образовательном, а также философском дискурсе все чаще звучит мысль о том, что идея классического университета в той или иной степени исчерпала себя, и не отвечает потребностям времени. Так каковы же основные идеи классического университета, которые не одно десятилетие лежали в основе философии университета как культурного феномена? Обобщим их:

---

[498] Богданов А.И. Эволюция идеи университета: прошлое, настоящее, будущее // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1 - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19138

[499] Строгецкая Е.В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4. С. 73.

[500] Богданов А.И. Эволюция идеи университета: прошлое, настоящее, будущее // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1 - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19138

1. Университет – источник и передатчик культуры (в широком ее понимании). Именно в стенах университета сохраняется и преумножается мировое культурное наследие.

2. Университет – источник знаний. Знание, которое продуцируется и ретранслируется в университете, истинно и не всегда утилитарно по своей сути.

3. Университет – поставщик элитных кадров для различных социальных сфер. Классическое университетское образование универсально и применимо в самом широком спектре.

4. Университет - место формирования гражданской позиции, формирования ответственных граждан, ориентированных на государственные ценности.

По мнению отечественного исследователя А.В. Прохорова, «идея университета может толковаться через такие понятия как «сущность», «миссия», «назначение», «идеальный образ», «видение» университета».[501] Очевидно, что в данном случае наблюдается опора на выдвинутое еще в 1930-е гг. мнение Х. Ортега-и-Гассета, изложенное им в классической работе «Миссия университета». Х. Эскамес Санчес пишет: «Какова миссия университета в наши дни? Ортега отвечает так: передавать культуру, обучать профессиям, проводить научные исследования и готовить новых исследователей. Такой формулировкой миссии университета Ортега вроде бы не добавляет ничего нового. Но если мы спросим, в каком порядке следует расположить эти функции, то разумность и точность его ответов даже сегодня способны поразить нас».[502] Таким образом, главной функцией университета, его ключевой идеей, по мнению Ортеги-и-Гассета, должна

[501] Прохоров А.В. Идея и миссия в контексте трансляции академических ценностей университета в совренных информационных реалиях // Официальный сайт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина - http://www.tsutmb.ru/

[502] Санчес Х. Э. Хосе Ортега-и-Гассет как педагог // Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета [Текст] / пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. С. 30.

быть идея передачи культуры, вслед за которой выстраиваются все остальные миссии.

Идея классического университета, выработанная и реализованная, в первую очередь, в Германии, имела своим аксиологическим основанием кантианскую идею господства разума. Как верно замечает М.А. Гусаковский, «в основу социокультурной программы классического университета была заложена идея аксиологического, телеологического и предметного единства мира и соответствующей универсальной культуры. Все это покоилось на убеждении, что основные свойства человеческого разума также едины, и это является гарантией всеобщего понимания. Разум был призван обнаруживать и устанавливать эти универсальные ценности истины, добра, и красоты».[503] Сам И. Кант в работе «Спор факультетов» говорил о том, что именно разум лежит в основе университета, в том числе и его устройства: «Можно допускать, что все созданные людьми учреждения, имеющие в своей основе некую идею разума (как, например, идея [создания] правительства), которая должна быть практически доказана на каком-нибудь предмете опыта (такова вся нынешняя сфера учености), были подвергнуты испытанию не чисто случайным подборам и произвольным сопоставлением подвернувшихся случаев, а заложенным в разуме, хотя и не ясным, принципом и основанным на нем планом, который делает необходимым определенного рода деление».[504]

Ф. Шеллинг в «Лекциях о методе университетского образования» отчетливо следует духу немецкий просветителей. Он пишет: «Изучение наук, как и искусства, в их историческом развитии стало родом религии: в их истории философ познает как бы еще нераскрытые намерения мирового духа; глубочайшая наука, основательнейший гений излиты в этом

---

[503] Гусаковский М.А. Университет как центр культуропорождающего образования // Образование в современной культуре. Альманах 1. Серия «Университет в перспективе развития» Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ. Под ред. М.А. Гусаковского. Мн.: Пропилеи, 2001. С. 7.

[504] Кант И. Спор факультетов // Сочинения в шести томах. М., "Мысль", 1966. (Философ. наследие). Т. 6. С 317.

познании».[505] Далее Шеллинг раскрывает свое понимание идеи университета: «Относительно требования, вытекающего из идеи самого дела, о разработке всех наук в духе всеобщего и абсолютного знания, остается лишь спросить: откуда взять учителей, готовых совершить это? Университеты как раз и являются теми учреждениями, где такие учителя получают свое первое образование: дайте им только духовную свободу и не ограничивайте ее соображениями, которые не имеют никакого отношения к науке, и тогда учителя образуются сами собой, удовлетворят этим требованиям и смогут учить других».[506] В результате, как отмечает Н.В. Токарев, «идею университета по Шеллингу можно выразить его словами «образование, которое становится сущностью самого человека и которое только и является истинно научным», близкими к античному принципу единства бытия и мышления».[507]

Возвращаясь к кантовской идее о том, что именно Разум есть основа университета, отметим, что разум может рассматриваться в качестве философского основания идеи университета. Университеты изначально были именно «царством разума», интеллектуальными центрами, противостоящими профанному миру и мировоззрению. И здесь можно согласиться с мнением Ж. Дерриды, писавшего: «Насколько мне известно, еще никто не выдвигал проекта создания Университета против разума. То есть имеются все основания полагать, что разумное основание бытия Университета всегда заключалось в самом разуме, в некоем существенном отношении разума к бытию».[508]

Таким образом, культ Разума, провозглашенный эпохой Просвещения довольно долгое время являлся онтологическим, гносеологическим и аксиологическим ядром европейского университета. Но утрата разумом

---

[505] Шеллинг Ф. В. Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «МірЪ», 2009. С. 16.
[506] Там же. С.19.
[507] Токарев Н.В. Идея университета как традиционная культурная ценность народов Европы - http://evropazavtra.ru/sompetitions/testiruem-skrytuyu/ideya-universiteta-kak-tradicionnaya-k
[508] Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки, № 6, 2003.

центрального места в культуре породила кризис идеи университета.[509] Кроме этого, важную роль для развития немецкой модели университета играло государство. Прусское государство, а с 1871 имперское государство, через Министерство образования и культуры организовало целую серию действий с целью развития, поддержки и улучшения университетской системы.[510] Отметим, что в этот же период в Англии действовал друга параллельная модель, в которой сохранялась университетская автономность. Кроме этого, в отличие от немецкой модели, главной идеей университета оставалась идея «гуманитарного образования, свободная от узкопрофильных и утилитарных интересов».[511] Во Франции действовала третья модель, в которой «независимость, типичная для английской системы или автономия заведующих кафедрами, характерная для немецкой системы, были невозможны. Высшее образование в целом считалось по существу прагматичным и в его задачи входило обслуживание национальных интересов».[512]

Несмотря на все различия, которые имелись в различных моделях, к концу XIX в. именно немецкая модель нашла наиболее широкое распространение, что было связано с ускоренным экономическим развитием Германии и созданием империи (1871 г.): «На всей территории Северной и Восточной Европы, от Скандинавии до Греции (Афинский университет, 1837) и Турции (Стамбульский дом науки, 1863), и даже России, происходило подражание немецкой модели, хотя во время своей «миграции»

---

[509]Гусаковский М.А. Приключения разума в культуре и судьба идеи университета // Идея университета: парадоксы самоописания. Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск). Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. С. 16-22.

[510]Geuna A. European Universities: An Interpretive History. MERIT. University of Limburg. 1995. P. 31.

[511] См.: Rothblatt, S., 1976, Tradition and Change in English Liberal Education, Faber and Faber, London; Wittrock, B., 1993, The Modern University: The Three Transformations, in S. Rothblatt, and B. Wittrock (eds.), 1993, The European and American University since 1800, Cambridge University Press, Cambridge.

[512] Geuna A. European Universities: An Interpretive History. MERIT. University of Limburg. 1995. P. 36-37.

эта модель часто страдала и претерпевала кардинальные изменения, связанные с культурным идеалом общества ее импортирования».[513]

XX в. поставил под сомнение две главные идеи классической философии: идею разума и идею прогресса. То есть те самые два базовых основания идеи университета, на которых он строился и бытийствовал несколько столетий.

Уже во второй половине XIX в. о кризисе культуры объявил Ф. Ницше. После него тема «кризиса культуры» входит в философский дискурс и становится на долгие годы доминирующей в нем.

Э. Гуссерль поставил вопрос о кризисе западной рациональности как таковой. Исходя из своих философских установок Э. Гуссерль определял рационализм есть соотношению с реальностью, в то время как истинное понимание лежит в области феноменов, то есть сознания. Наука, как порождение разума всегда претендует на объективность, но на деле, согласно мнению Э. Гуссерля, «наука должна быть не объективной, а субъективной, соразмерять свои понятия и факты с субъективным смыслом человеческого бытия».[514]

Философы Франкфуртской школы (Т. Адорно, М. Хоркхаймер и другие) выдвинули тезис о «репрессивности разума», который оказывался виновным во всех проблемах человечества в предыдущий исторический период. Г. Маркузе писал: «Действительно, в-Разум-ить (to impose Reason) все общество — идея парадоксальная и скандальная, но, пожалуй, можно поставить под сомнение справедливость того общества, которое смеется над такой идеей, а между тем превращает население в объект тотального администрирования».[515]

---

[513] Perkin H. History of universities. James J.F. Forest and Philip G. Altbach (eds.), International Handbook of Higher Education. 2007. P. 178.

[514] Комаров М.С. Эдмунд Гуссерль о кризисе европейской науки // Педагогический ветник. 2006. № 3. С. 5-10.

[515] Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества. пер. с англ. М., 1994. С. 9.

Согласно такому подходу сама идея классического университета, тесно связанного с государством и призванного, в том числе, решать его задачи, оказывалась ошибочной и неприемлемой. Отметим, правда, что и в XX веке, в первой его половине, идея классического немецкого университете, как тесно связанного с государством института, имела место, но, в первую, очередь, в самой Германии, в период нахождения у власти нацистов. Так, М. Хайдеггер в речи при вступлении его в должность ректора Фрейбургского университета, говорил: «Самоутверждение немецкого университета есть исконная, совместная воля к его существу. Немецкий университет значим нам как высшая школа, которая от науки и через науку берет вождей и хранителей судьбы немецкого народа для взращивания и воспитания. Воля к существу немецкого университета есть воля к науке как воля к историческому духовному заданию немецкого народа как народа, который знает сам себя в своем государстве».[516]

В целом же, конец XIX - начало XX в. ознаменовался появлением новой модели университета. Эта новая модель зародилась в США и была обусловлена необходимостью «удовлетворить запросы бурно развивающейся промышленности, остро нуждающейся в притоке квалифицированных кадров и развитии технологий, а также потребностью преодоления социальных проблем, связанных с ростом потока эмигрантов в США. Главной отличительной чертой новой версии университета стал его массовый характер, поэтому и модель получает соответствующее название».[517]

В XX в. американские университеты подверглись двум основным преобразованиям, которые в ряде случаев обозначаются как «академическая

[516] Хайдеггер М. Самоутверждение немецкого университета. Пер. с нем. В. Бибихина, примеч. Ф. Федье // Историко-философский ежегодник. 1994. М.: Наука, 1995. С. 298.

[517] Строгецкая Е.В. Идея университета в зеркале культурных трансформаций и социальных изменений // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2015. Т. 208. С. 322.

революция».[518] Первое из преобразований было связано с изменением статуса университетов, превращение их в доступные для среднего класса учебные заведения. Второе - с усилением исследовательской составляющей.

Главной особенностью американского высшего образования в конце XIX-начале XX вв. было его разнообразие и быстрое расширение, особенно после того, как Верховный суд США вынес обвинительное заключение в вопросе о попытке штата Нью-Гэмпшир поставить под государственный контроль Дартмутский колледж в 1819 г. С этого времени любой человек, группа людей, церковь, город, государство или частная фирма могли открывать свои колледжи и университеты и открывать их двери любому, готовому заплатить за обучение: «Американский «рог изобилия», возникший после гражданской войны, в результате высвобождения свободной или дешевой земли, появления массового производства привел к появлению тысяч колледжей и университетов на континенте. Каждый штат и большой город имели свой бюджетный университет, часто с несколькими кампусами, и при этом возникали многочисленные частные университеты».[519]

XX век стала периодом активного поиска новой модели университета, отличной от классической, господствовавшей в Европе несколько столетий. Кризис идеи университета или, шире – его философии, выразился в том, что классическое университетское образование перестало соответствовать запросам развивающейся западной экономики. Разносторонне развитие интеллектуалы перестали быть востребованными, в то время как все острее чувствовалась потребность в массовой образованности персонала для выполнения самого широкого круга задач.

Потеря университетом как социальным институтов своего культурного статуса, статуса центра знаний и культуры, привело к тому, что цели нового массового университетского образования, сама его философия оказались под

[518] Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C., Cantisano Terra B.R. The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm // Research Policy. 2000. № 29. P. 317.

[519]Perkin H. History of universities. James J.F. Forest and Philip G. Altbach (eds.), International Handbook of Higher Education. 2007. P. 184.

угрозой. «Гумбольдтский» университет начал постепенно уходить в прошлое.

Конец XX – начало XXI вв. поставило перед переформатированными университетами новые задачи, связанные с вызовами информационного постиндустриального общества и глобализации. Сегодня продолжаются серьезные дискуссии об идее/философии университета завтрашнего дня. На наш взгляд, в этих условиях крайне важно и актуально рассмотреть существующие на сегодняшний день основные подходы к реформированию университета, выявить ключевые идеи которые предлагаются в качестве обосновывающих и фундирующих. Их анализ позволит проследить социокультурные трансформации в современном образовании, выявить векторы развития западной и отечественной высшей школы в ближайшем будущем.

Итак, новый образ университета и его базовой идеи был сформирован такими теоретиками постиндустриального общества как Д. Белл, О. Тоффлер, К. Керр, и др. Они стали рассматривать университет как «основной социальный институт, культура которого становится основой не только его внутреннего академического развития, но и влияет на окружающее внешнее социальное пространство. Таким образом, теория идеи университета, его академической культуры в условиях постиндустриального общества опять вернулась к единству культуры, знаний и науки».[520]

Взгляды Д. Белла на философские основания университета будущего, как мы уже сказали, тесно переплетены с его представления о формирующемся постиндустриальном обществе. Среди его важнейших черт Д. Белл выделял такие как: центральная роль теоретического знания, создание новых интеллектуальных технологий, рост класса носителей знания, переход от производства товаров к производству услуг. Очевидно, что и идея университета будущего должна была, с точки зрения ученого,

[520] Налетова И.В., Прохоров А.В. Академическая культура как идея университета // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (38): в 3-х ч. Ч. I. С. 140.

выстраиваться исходя из параметров нарождающегося нового общества. Ключевой категорией постиндустриального по Беллу является информация, которая «обладает способностью одновременно определять и социокультурное бытие человека, и его материальное бытие».[521] С точки зрения Д. Белла, новая философия университете должна учитывать весь позитивный опыт прошлого. При этом, базовым для него является принцип научного творческого поиска, так как представление любой информации в качестве непререкаемой истины сужает возможности для развития индивида.

Д. Белл определенно считает, что именно университет становится главным социальным институтом современного общества, так как в этом постиндустриальном обществе развивается новый вид услуг. Расширение же сектора услуг связано и с ростом «новой интеллигенции».

Еще в 1960-е гг. в США зародилась идея так называемого «мультиверситета» (multiversity). Ее автором выступил президент Калифорнийского университета К. Керр. Согласно его мнению, ««идея университета» была деревней со своими священниками. Идея «современного университета» была городом с интеллектуальными олигархами. «Идея мультиверситета» - это город с бесконечными возможностями».[522] Мультиверситет – это состоящий из множества кампусов и автономных подразделений учебное заведение, преследующих различные цели и задачи. При этом в нем сохраняется сама идея университета, как учебного заведения, дающего универсальное многогранное образование.

Оригинальную социально-философскую модель университета предлагает отечественный исследователь В.С. Ефимов, который полагает, что в основе идеи университета будущего должен лежать принцип когнитивности. С его точки зрения можно выделить 4 фазы развития идеи университета как таковой:

---

[521] Аникина Е.А., Иванкина Л.И., Силифонова Е.В. Проблемы и перспективы доступности высшего образования в условиях современных преобразований в России. STT Publishing. Томск. 2016. С. 115.

[522] Kerr C. The Uses of the University, 5th edition. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts. 1963. P. 41.

- Университет 1.0 (Средние века) - корпорация интеллектуалов, позволяющая воспроизводить: 1) само сообщество интеллектуалов; 2) изощренные формы интеллектуальной деятельности.

- Университет 2.0 (индустриальная фаза развития). Наряду с воспроизводством интеллекта он обеспечивал применение интеллекта к развертыванию индустрии в ее производственно-технологическом, социально-организационном и управленческом аспектах.

- Университет 3.0 (постиндустриальное общество). Университет расслаивается на ряд существующих одновременно типов: 1) исследовательский университет; 2) инновационно-технологический университет; 3) «сервисные» университеты; 4) «социальные» университеты.

- Университет 4.0 (когнитивное общество). Его миссия — обеспечить производство, воспроизводство и применение интеллекта в характерных для этого общества масштабах и формах: «сетевой и коллективный интеллект; гибридный человеко-машинный интеллект; массовый интеллект в форме «мыслящей среды». Университет этого поколения технологически связан с цифро-коммуникативной революцией. В качестве интеллектуального лидера этой революции сам университет становится сетевым, территориально-распределенным, интернациональным».[523]

Приведенный выше концепт университета будущего, разумеется, представляет определенный интерес, но носит, на наш взгляд, слишком ярко выраженный футуристический характер. С другой стороны, предлагаемая автором модель Университета 4.0 мало чем отличается от существующих уже сегодня реальных моделей университета, где в полной мере реализуются цифровой, сетевой, территориально-распределенный и интернациональные принципы.

---

[523] Ефимов В.С. Университет в ситуации постиндустриального перехода: глобальные тренды и вызовы развития. Университет 4.0 // Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами. VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования [Текст]: сб. материалов / под ред. Д. В. Козлова, Н.Г.Малошонок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. С. 113-114.

Известный современный американский социальный философ С. Фуллер, размышляя об идее университета, пишет о том, что «сердце современного университета — по крайней мере с момента его обновления Гумбольдтом — является его учебный план (curriculum), в особенности та его часть, которая называется «гуманитарным образованием» (liberal education)… Этот учебный план является центром «образования» в весьма специфическом смысле, а именно, он завершает формирование человеческой личности, готовя ее к «гражданству», в рамках которого человек идентифицирует себя не только с семьей или городом, но и с целой нацией…». И когда «люди говорят о «защите» или «критике» университета как идеи, то именно это они подразумевают. Это, безусловно, определяет университет в наши дни как уникальный институт, поскольку у него нет конкурентов в поставке подобной формы знания в мире, который все более фрагментируется и в котором контроль, осуществляемый национальными государствами, ослабевает. При такой формулировке очень легко прийти к выводу, что университет как институт устарел».[524]

По мысли С. Фуллера, в условиях глобализации, когда национальные государства все больше ослабевают и теряют свою прежнюю роль, университет должен найти новую идею своего существования, выработать новую философию своего бытия, которая позволит сохраниться ему как социальному институту. Эту идею С. Фуллер видит в предпринимательстве. Именно оно должно стать главной идеей современного университета. В результате, рассматриваемый автор предлагает идею так называемого «предпринимательского университета», понимаемого в том смысле, что «уникальный продукт, который должен продавать университет — это он сам как некая целостность, которая настаивает на интеграции исследований и обучения и которая регулярно перераспределяет фонды от более богатых своих частей к более бедным, чтобы коллективные исследования быстро

[524] Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху Предпринимательства // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 56.

продвигались вперед единым фронтом».[525] В другом же своем аспекте «предпринимательский университет» должен быть активным участником рыночных отношений, предлагая свой продукт и зарабатывая на этом. В результате, успешность университета будет во многом зависеть от того, насколько он сам как продукт, а также произведенный им самим продукт востребованы на рынке.

На наш взгляд данная идея, имеющая сугубо технократический характер и фактически отрицающая понимание университета как центра культуры, институт передачи культуры, носит слишком прагматичный характер. Ключевой ценностью в ней является прибыль и сверхприбыль. Сам же университет превращается в коммерческую корпорацию. То есть, в данном случае мы сталкиваемся с типичным постмодернистским подходом к идее университета. К слову, сам С. Фуллер в своих размышлениях опирается именно на теоретические разработки одного из ведущих представителей постмодернизма Жана Франсуа Лиотара, в частности на его работу «Ситуация постмодерна».[526]

Отметим, что помимо Ж.Ф. Лиотара, например, «новейшая французская традиция переосмысления принципов университета представлена в настоящем номере одним из наиболее известных современных философов Франции Жаком Деррида, как всегда изящно и тонко развивающего анализ «разумного основания и идеи университета»».[527]

Как отмечает Т.В. Сохраняева, «в условиях неолиберальной глобализации главной целью высшего образования с неизбежностью становится производство полезного с точки зрения экономики агента производства, а идея университета начинает трактоваться в узком экономическом смысле: нацеленности на практический результат. Жёсткая конкуренция вынуждает университеты, как и любые другие институты и

---

[525] Там же. С. 65-66.

[526] Lyotard, J.F. The Postmodern Condition. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1983.

[527] Куренной В. Дискуссия об университете // Отечественные записки. 2003. № 6 (15). - http://www.strana-oz.ru/2003/6/diskussiya-ob-universitete

производства, быть гибкими в способах организации образовательного пространства, ориентироваться в своём развитии на потребности рынка, а не на "универсальные" проблемы знания, активно внедрять виртуальные формы обучения, формировать и поддерживать свои имидж и брэнд».[528]

Итак, изменения в социально-экономическом мировом развитии, трансформация всей мировой модели в ходе глобализации, безусловно, серьезным образом влияет на образовательное пространство современности. Каковы же ценности университета, лежащие в основе его концептуальной идеи на сегодняшний день. Как совершенно верно пишет Е.В. Фролова, «на наш взгляд, до настоящего момента не сформировано представление о собственных целях и ценностях университета, несвязанных со «служением» внешним субъектам или идеалам. То есть о внутренних целях и ценностях, которые и позволяют ему оставаться уникальным институтом общества».[529]

Уже сегодня очевидно, что в качестве базовой ценности идеи университета будущего многими, в первую очередь, западными авторами рассматривается «экономизация» университетской модели. По их мнению, размышлять о будущем университета как социокультурного феномена и самой его идее продуктивно в контексте понимания все более возрастающего напряжения между традиционными современными ожиданиями от университета (и со стороны общества и со стороны государства) и новыми ожиданиями, усиленными появлением обществ, основанных на знаниях, и управляемых рыночными экономическими системами.[530] В результате, ключевой проблемой становится налаживание связей между учебным заведением и работодателем, между университетом и рынком. Само же знание (комплекс универсальных знаний, которые традиционно дается в

---

[528] Сохраняева Т.В. К вопросу о культурной миссии современного университета // Вестник МГТУ, 2006. том 9, №1. С. 115.

[529] Фролова Е.В. Академические ценности современного университета: социально-философский анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2006.

[530] Kwiek M. The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution // CPP RPS Volume 1 (2006). P. 56.

университете) перестает быть ценностью. Ценным в подобной модели становится лишь утилитарное, применимое на практике и приносящее прибыль знание: «Проблема для современного университета состоит в том, чтобы встроить этот тип связи в методы и стратегические направления».[531]

Как представляется, процесс адаптации университета к актуальным социально-экономическим реалиям, безусловно, имеет место, и должен развиваться. Тем не менее, полная утилитаризация университетского образования, философской идеи как таковой, в которой философия в прямом смысле слова, философские факультеты как междисциплинарные связующие центры всегда занимали центральное место, представляется не вполне продуктивной.

Еще одной из актуальных идей, которая становится новой философской основой университета, сегодня является идея исследовательского университета. Она так же противопоставляется идее классического университета. Если классический университет во многом стал порождение идеалистических представлений Нового времени о формировании идеальной личности, способной брать на себя не только функцию передачи культурных дефиниций и ценностей, но и обладающей высокой степенью гражданственности, то исследовательский университет представляется как институт по выработке актуальных утилитарных с точки зрения экономики идей. Так, ряд отечественных авторов полагает, что «следует прежде всего сказать об отличии университета как порождения западноевропейской культуры от прочих образовательных институтов. Оно состоит в его исторически сложившемся назначении (миссии) - рационально проектировать («грезить» о будущем, трансцендировать рамки существующего) и совершенствовать в интеллектуальном, эстетическом и этическом отношении культуру, социальность, личность… Эту функцию

[531] Bryant P. The modern university in the digital age. Greenwich Connect Key Documents, Educational Development Unit, University of Greenwich, London, UK. 2012. P. 21.

университет приобрёл в условиях классической культуры… Однако сегодня ставится под вопрос сама возможность функции «грезить будущее»».[532]

Безусловно, университет – не только образовательный, но и научный центр, ведущий фундаментальные научные исследования. Но может ли университет ограничиваться лишь этим в своей идеологии повседневной практике? Как абсолютно верно, по нашему мнению, задавался еще в XIX в. вопросом видный английский теолог и педагог Д.Г. Ньюмен, «будь целью Университета научные и философские изыскания — я не вижу, для чего в нем нужны студенты, а если же религиозное воспитание — зачем тогда ему быть обителью литературы и науки».[533]

Следует сказать, что идея университета как центра исследований была во многом обоснована К. Ясперсом, который полагал в основе философии университета должны лежать именно научные исследования как выражение стремления к истине: «Осуществиться университет может только исходя из изначального стремления к истине, если того хотят общество и государство».[534] И, далее: «Предпосылкой всякой существенной деятельности в университете, осуществляемой посредством исследований обучающих и обучаемых (и отдельных проводящих реформы профессоров, и государственных деятелей), является идея самой истины, приходящая откуда-то из другого места».[535]

Отметим, что в немецкой университетской традиции в посткантовский период мнение о первенстве научной составляющей в университете утвердилось довольно прочно. Так, Ф. Шлейермахер в своей работе «Размышления об университете в немецком смысле» писал о том, что главное предназначение университета заключается в ведении и продвижении

---

[532] Петрова Г.И., Ершова И.А., Зоткин А.О. Исследовательский университет versus университет классический? // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 386. С. 59-63.
[533] Ньюмен, Дж. Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен ; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. С. 10.
[534] Ясперс К. Идея университета Пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского Минск: БГУ. 2006. С.37.
[535] Там же. С. 37.

научной деятельности: «задача университета – пробудить идею науки в наиболее молодых людях, уже вооруженных разного рода знаниями, способствовать им в овладении ею в той области познания, которую каждый из них для себя избрал».[536]

Как отмечает исследователь творчества К. Ясперса Г. Хорн, говоря о видении идеи университета Ясперсом, «в той мере, в какой университет постигает истину при помощи науки, исследование является его фундаментальной задачей».[537] Отметим, что идеи К. Ясперса, в свою очередь, основывались на воззрениях идеолога новой модели европейского университета В. фон Гумбольдта: «Фундаментальные принципы университета Гумбольдта — это академическая свобода и единство исследования и преподавания».[538] Как и Гумбольдт, Ясперс полагал еще одним базовым основание идеи университета принцип автономии, но не в средневековом его понимании, а в современном – автономии на основе принципов демократии.

Возвращаясь к философско-идеологическим моделям современного университета, выделим еще одну из них - философию постнеклассического университета. На сегодня существует устоявшееся мнение о том, что «институт университетского образования на рубеже XX-XXI века находится в череде социальных реформ, а образовательная практика требует переосмысления уже сложившихся ориентиров в ракурсе нового мышления, соответствующего тенденциям развития постнеклассической науки, аксиологическим параметрам современного жизненного пространства, существующей картине мира».[539] Важно подчеркнуть, что

---

[536] Шлейермахер Ф. Из сочинения «Размышления об университете в немецком смысле» // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX века: антология. М., 2011. С. 520.

[537]Хорн Г. Карл Ясперс как философ образования // Ясперс К. Идея университета Пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского Минск: БГУ,2006. С. 18.

[538] Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта // Логос 5–6 (35) 2002. С. 1.

[539] Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Кемерово. 2006.

постнеклассическая наука, как феномен современности, концептуально оказывает серьезнейшее влияние на образовательное пространство. Постнеклассическая наука, признающая плюралистическую парадигму знания/познания, имеющая диалогический характер истинности и ее критериев, отказывающуюся от статистической картины знаний в пользу динамической, очевидным образом влияет и на традиционные центры научного знания, одним из которых веками являлись университеты.

Отметим, что указанные характерные для постнауки (постнеклассической науки) тенденции развития «множественности рациональности не стоит отождествлять и путать с постмодернистскими тенденциями, понятыми банально и примитивно, так как множественность разновидностей рациональности отнюдь не означает произвольности и отсутствия правил в системе научного знания».[540] Таким образом, следует разделять постмодернистский релятивизм и новые тенденции, проникающие в образовательное пространство с появлением новых принципов и методов научного мышления, несмотря на ошибочное, с нашей точки зрения, мнение о том, что общая ситуация постмодерна характерная «для современного научного знания в своем постнеклассическом варианте».[541] Кроме этого, сторонники постмодернистского этоса в образовании полагают, что постмодернизм отрицает прежнюю философию университета, согласно которой главная цель образования состоит в том, чтобы обучить студентов способности к рассуждению, чтобы произвести полностью независимо функционирующего гражданина. Постмодернизм, в первую очередь, сточки зрения образования, интересует гражданин с полной социальной идентичностью. В результате, «методы обучения через языки… должны сформировать гражданина, который чувствителен к расовой, сексуальной и

[540] Общие проблемы философии науки / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник; отв. ред. О. Н. Дьячкова. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. – С. 201-202.

[541] Гусева Н.С. Постнеклассическая наука и постмодернизм: проблемы теории и методологии исторического познания в отечественной и зарубежной историографиях на рубеже XX-XXI вв. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 1. С. 105.

классовой идентичности…».[542] Согласно постмодернистскому подходу к идее университета, под влияниями неолиберализма в торговле и человеческом развитии, «у людей появился спрос на личное развитие с возможностью широкого выбора рабочих мест с учетом их собственных инстинктов; университеты должны разносторонне развивать курсы с различными способами обучения, подходящими для глобальных потребностей…».[543]

Таким образом, как представляется, формирующаяся сегодня на Западе философия университета, понимаемая как его базовая, фундаментальная идея, становится все более утилитарной и прагматичной. Антропология этой философии выстраивается не вокруг человека, а вокруг экономики. Человек же становится функцией, главной задачей которой приспосабливаться под стремительно меняющиеся условия. Университет в этой ситуации превращается в механизм воспроизводства функции. Научная составляющая университета сводится к прикладной науке, в то время как теоретические разработки (которые, в массе своей, всегда и велись именно в университетах) становятся ненужными и излишними, как коммерчески не выгодные.

Как верно отмечает Ю. Хабермас, «университеты все еще внедрены в жизненное пространство через свои функции. Пока эти связи не полностью разорваны на части, идея университета все еще жива».[544] Остается открытым вопрос, насколько долго нынешние функции университет абудут востребованы.

На наш взгляд, в контексте рассматриваемой темы вполне уместны аналогии с философией религии, с религиозной ситуацией в современном мире. Ситуация секулярности диктует религиям новые условия. Религии либо должны, поступаясь своими догматическими принципами,

---

[542] Nguyen Chi Hong. The Changing Postmodern University // International Education Studies 2010. Vol. 3. No. 3. P. 92.
[543] Ibid. P. 94.
[544] Habermas J., Blazek J.R. The Idea of the University: Learning Processes // New German Critique, No. 41, Special Issue on the Critiques of the Enlightenment. Spring – Summer. 1987. P. 8-9.

приспосабливаться к современному секулярному миру, отрицающему религиозные морально-этические постулаты, либо оставаться на своих позициях, теряя при этом адептов. Как известно, все мировые религии со второй половины XX века стоят на распутье, пытаясь найти оптимальное решение возникшей проблемы, встроиться в общество, не поступившись своими принципами. Но с университетом возникает схожая ситуация. Мир требует от него полностью пересмотреть свою концептуальную основу, отказаться от базовых принципов и перестроиться под новые потребности и запросы. Конечно, «идея университета не может быть неизменной. Ее содержание изменяется с развитием самой культуры».[545] Но можно ли будет говорить об университете в полном смысле этого слова, если его гуманитарная и гуманистическая составляющая будут пожертвованы в пользу экономического прагматизма?

Известный английский исследователь М. Барбер выдвигает свою философию университета, которая носит ранжировано-функциональный характер[546]:

Элитные университеты (the elite university)	Университеты, имеющие сильный глобальный бренд, значительный эндаумент, богатую многовековую историю и профессоров мирового уровня.
Массовые университеты (the mass university)	Университеты, которые будут предоставлять качественное образование для растущего «среднего класса» по всему миру. Одним из результатов обучения в университетах данного типа станет возможность трудоустройства выпускников в ведущих компаниях мира.
	Университеты с узкой специализацией, сумевшие занять свое место в международном разделении интеллектуального труда и стать

[545] Отюцкий Г.П. Идея университета как выражение смысла университетского образования - http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_otyuckiy.pdf

[546] Конанчук Д., Волков А. Эпоха Гринфилда в образовании. Исследование SEDeC. Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC). 2013. С. 13.

Нишевые университеты (the niche university)	мировыми лидерами в отдельных направлениях исследований или образования
Местные университеты (the local university)	Университеты, играющие ключевую роль в развитии экономики на городском или региональном уровне - через подготовку квалифицированных кадров или организацию прикладных исследований под запросы региональных компаний, органов власти и местного сообщества.

Очевидно, что в данном случае у каждого из уровней мы можем наблюдать свою философию/идею. Первый «элитарный» уровень фундируется идеей о ценности знаний, их универсальности, и уходит корнями в философию классического университета. Базовой идеей второго, «массового», уровня становится воспроизводство кадров среднего и низшего звена, обеспечивающего персонала. Философия «нишевых университетов» понимается как суперспециализация в рамках одного направления. Идея «местных» университетов представляет собой своего рода гибрид между идеями «массового» университета и нишевого. По сути, мы можем говорить о том, что собственно университетским в этой картине является первый «элитарный» уровень.

Как совершенно верно пишут российские исследователи Н.С. Ладыжец и В.Д. Повзун, «развитие идеи университета в мировом пространственно-временном континууме позволяет обнаружить исторический механизм формирования ценностных приоритетов при его неабсолютном характере и хронологической неравномерности проявления, который был назван «аксиологическими кочелями», амплитуда которых будет заметно возрастать, отражая увеличение числа ценностных ориентаций университета в процессе его эволюции».[547]

[547] Ладыжец Н.С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации. Ижевск. 1992. – 236 с.; Повзун В.Д. Миссия университета – история и современность // Вестник ОГУ. 2005. № 1. С. 21.

Эти мысли созвучны мнению Б. Ридинга, который полагает, что «проекты университета двадцать первого века в большинстве своем разительно напоминают соответствующие проекты века девятнадцатого. Перечитать Гумбольдта, Шиллера, Шлейермахера, Фихте и Канта необходимо хотя бы потому, что подавляющее большинство современных рецептов преодоления университетского кризиса по сути дела повторяют рекомендации Гумбольдта или Ньюмена, между тем как уверенность в пригодности их рекомендаций зиждется лишь на незнании основополагающих текстов из истории этой институции».[548]

Идея университета как философское основание его социокультурного бытия прошла длительный путь эволюции, воплотившись в ряд исторических моделей. В XX веке в Европе и США параллельно развивалось несколько моделей университет, каждая из которых имела свою философию и идею. Если европейские континентальные модели были во многом схожи и ориентировались на государство, уступая при этом часть своей автономии, то британская и североамериканские модели были более независимыми по своей сути. При этом, британская модель оставалась самой элитарной, в то время как американская – самой либеральной.

Следует отметить, что при всех различиях, ключевой для всех моделей оставалась идея комбинирования научных исследований с ведением образовательной деятельности. Но если в немецкой или французской моделях эти научные исследования были напрямую связаны с интересами государства, то в американской модели основную роль играло частное финансирование, что значительно расширяло круг исследований.

XX век выдвинул на первый план именно американскую идею университета, которая получила широкое распространение по всему миру. Тем не менее, сегодня продолжаются дискуссии о том, каким путем должен идти университет в дальнейшем, вплоть до того, что по мнению некоторых

[548] Ридингс Б. Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6 (15) - http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah

исследователей сама идея университета в информационном постиндустриальном обществе, диктующем свои правила и законы, исчерпала себя.

На наш взгляд, безусловно, рано говорить о «смерти университета». Трансформирующееся общество влечет за собой и трансформацию своих институтов, в том числе, и институт высшего образования. И университет не является в данном случае исключением. И лишь время покажет, каким станет университет будущего, насколько он будет способен удовлетворить потребности социума, социально-экономического развития в целом.

Таким образом, поиск идеи нового университета продолжается. На сегодняшний день существует несколько ключевых концепций, которые в разной степени учитывают, как историческое прошлое университета, так и заложенные в нем изначальные идеи. По мнению ряда авторов, университет в том виде, в котором он существует сегодня, неся в себе многочисленные «рудименты» прошлого, существовать не может. Современному обществу, с их точки зрения, требуются не широкие универсальные знания его членов, а узкопрофильные умения и навыки, которые должны помогать дальнейшему экономическому развитию.

Часть авторов полагает, что классический университет должен сохраниться, но образование в нем должно стать элитарным. Для широких же слоев населения должны продолжать существовать «массовые» университеты, готовящие специалистов среднего звена.

Дискуссии ведутся и вокруг содержания деятельности университета. Должен ли он оставаться научным центром или же его главной задачей должно быть образование. В данном вопросе так же не наблюдается единого мнения.

Отдельного внимания заслуживает вопрос, связанный с культурной, аксиологической сущностью университета. Следует отметить, что большинство авторов не задаются этим вопросом. Некоторые же, в первую очередь, постмодернистстки настроенные, полагают, что культурная

составляющая для университета становится излишней. Аксиологическая поливариативность ведет к отрицанию единственно возможной истины и единственно возможных ценностей. Таким образом, с этой точки зрения, отказываясь от претензии на истину и ее поиск, университет автоматически теряет свой аксиологический статус, превращаясь в утилитарный механизм по воспроизводству нужных экономике специалистов.

На наш взгляд подобный подход не может рассматриваться как конструктивный, так как в его рамках отрицается не только важная функция университета как института высшего образования, но и сама идея университета как универсума. Безусловно, в меняющемся мире неизбежно и изменение в модели университета. Но при этом, полагаем, что его философия и базовая идея (поиск истины, передача культуры, проведение научных исследований, тесно связанных с образовательным процессом и др.) должны оставаться неизменными.

ГЛАВА III. РОССИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

3.1. Основные этапы развития отечественного образования: философско-аксиологический аспект

Отечественное образование прошло долгий путь исторического развития. Его основы были заложены еще в Древнерусском государстве, а в дальнейшем оно пережило множество трансформаций и реформ, связанных с общим развитием государства, а также периодическими смена культурно-философских парадигм. Как представляется, при анализе аксиологии современного отечественного образования крайне важно проследить весь путь его развития, выявляя историко-культурные и философско-идеологические маркеры той или иной эпохи. Это необходимо для того, чтобы понять, в чем заключается специфика собственно российской образовательной модели (если о ней можно говорить в принципе), и в чем состоят особенности актуального российского образовательного пространства.

Следует отметить, что согласно устоявшейся версии, до IX в. славяне не имели своей письменности, что, разумеется, значительно затрудняет процесс реконструкции образования у древних славянских племен до указанного периода. Поэтому традиционно анализ становления и развития отечественной системы образования начинается именно с появления письменности на Руси. Тем не менее, отметим, что еще советскими специалистами было установлено, что до кириллицы, как минимум, в IX в. славяне использовали так называемую «неустроенную азбуку»: «В IX веке

славянами начинает использоваться так называемая «неустроенная» азбука. Она была обнаружена на стене киевского Софийского собора и представляла собой дополненный отдельными славянскими буквами греческий алфавит, который включал 27 букв».[549] Таким образом, мы можем говорить о том, что, как минимум, обучение «неустроенной азбуке» присутствовало у славян в «дописьменный» период. Но, конечно, самостоятельная система образования, основанная на применении кириллического алфавита начала складываться несколько позже.

Вместе с новой письменностью и книжным церковно-славянским языком в Древнюю Русь проникают и традиции школьного византийского образования, которое в целом определялось как учение книжное: так, например, Лаврентьевская летопись от 988 года сообщает об открытии князем «училища» в Киеве; Софийская и Никоновская летописи (1030 год) упоминают о школе в Новгороде. Официальное свидетельство о начале школьного обучения в связи с крещением Руси Владимиром отражено в «Повести временных лет».[550]

Следует отметить, что с самого начала Древняя Русь в своей образовательной модели ориентировалась на Византию, что было связано с принятием христианства и общей ориентацией на данное государство. Во многом, восточная православная модель христианства предопределила и путь развития образования, так как противостояние с западным католицизмом отражалось и на неприятии западных стандартов в образовании, так называемой «латинской учености». В противовес ей Русь активно воспринимала южно-европейскую традицию, которая активно проникала в этот период, в первую очередь, через Болгарию.

Уже с XIX в. возник пристальный интерес к древнерусской модели образования. Одним из первых ее проанализировал Н.Н. Лавровский,

---

[549] См.: Высоцкий С.А. Средневековые надписи Софии Киевской: По материалам граффити XI–XII вв. – Киев, 1976.

[550] Штец А.А. Обучение грамоте в Древней Руси (X–XV вв.) // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 3. С. 43.

который «стремился доказать повсеместное распространение тесно связанных с Церковью начальных училищ с систематическим набором дисциплин, а также определить состав обучения, опираясь на свидетельства русских летописей и аналогии с византийской и западной школой времен Карла Великого».[551] По реконструкции Лавровского в состав дисциплин входили «чтение, письмо, пение, грамматика, счисление».[552]

Критики теории Н.Н. Лавровского указывали на то, что его анализ летописей не вполне объективен. В частности, Н.Г. Чернышевский полагал, что слово «учить» следует понимать не столько в контексте передачи знаний, сколько в форме «поучения». И, пожалуй, с этим замечанием можно согласиться, имея ввиду тот факт, что одним из самых распространенных жанров литературного творчества в рассматриваемый период были так называемые Поучения.

Более того, по мнению ряда исследователей из самого факта крещения Руси от Византии вовсе не следовало, что вся византийская культура в своей полноте была транслирована на Древнерусское государство. Так, В.М. Живов, говоря об образовательном аспекте, пишет следующее: «На Руси образование носило исключительно катехитический характер: образованность не вырастает здесь, как в Византии, из античной традиции, а поначалу целиком связана с миссией».[553] Далее В.М. Живов уточняет: «Образованность (что бы мы ни понимали под нею в применении к древней Руси) за пределы этого ограниченного корпуса (*книг византийской монастырской библиотеки – П. Касаткин*) не выходила, а элементарное образование сводилось лишь к овладению чтением, ориентированным на тот же корпус религиозных текстов. Чтение по складам и выучивание наизусть основных молитв и Псалтыри исчерпывали, видимо, содержание

[551] Захарченко М.В. Школа в педагогической культуре Древней Руси. Методический очерк в помощь педагогу-практику и педагогу-исследователю // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. 2008. № 3 910). С. 40.
[552] Там же. С. 40.
[553] Живов В.М. Разыскания в области истории и предыстории русской культуры. М., 2002. С. 81.

формального образования, в котором не было места ни грамматике, ни, естественно, разбору классических текстов, ненужных и неизвестных в славянском переводе».[554]

Главным очагом воспитания и обучения была семья. Церковь контролировала домашнее воспитание. Как правило, в богатые семьи в качестве домашних учителей приглашались священники. Важнейшей стороной воспитания ребенка было его приобщение к православию. При этом высшие слои общества стремились получить хорошее образование, так как оно резко повышало их статус на международной арене. Так, в частности, В. Мономах в своей известном Поучении детям писал: «Что умеете хорошего, то не забывайте, а чего не умеете, тому учитесь — как отец мой, дома сидя, знал пять языков, оттого и честь от других стран. Леность ведь всему мать: что кто умеет, то забудет, а чего не умеет, тому не научится».[555]

Очевидно, что образование в этот период (как и в другие) напрямую зависело от философской гносеологической установки, принятой в обществе. Религиозная христианская парадигма общественно-государственного развития диктовала особый взгляд на мир: в первую очередь следовало верить в Бога. В то время как Западная Европа активно переходила в гносеологическом плане от стадии патристики к схоластике, в Древней Руси господствовала патристическая гносеологическая установка, сформулированная Августином Блаженным: верую, чтобы понимать.

Значительным вкладом в попытку пересмотра указанной гносеологической парадигмы было сочинение митрополита Климента Смолятича (XII в.), который считал, что объектом познания должно быть не только Слово Божье, но и Творенье Божье. Так, он писал: «Подобает нам, возлюбленные, вникать и уразумевать. Посмотри на огонь, из камня высекаемый и трением из дерева исходящий, что создается и возгнетается

---

[554] Там же. С. 82.

[555] Поучение Владимира Мономаха. Подготовка текста О. В. Творогова, перевод и комментарии Д.С. Лихачева. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН - http://lib.pushkinskijdom.ru/

человеческими вещественными руками. Когда огонь разгорится, смотри, как ухищрением человеческим очищается самая чистая вещь, влагаемая в него. Например, если окажется золото или серебро наполненным какой-либо скверной или примесью, и если вложить их в огонь и жечь огненным пламенем, то очищается это золото и серебро и возвращается давшему его чистым и невредимым, а подмешавшаяся к нему грязь без помехи уничтожается. Так если вещественный огонь, сотворенный Богом на службу наделенному умом, мыслящему и разумному человеку...».[556]

Князь Ярослав Мудрый велел ставить новые церкви, а их священникам – «учите людей». Так, в Новгороде, как гласит летопись 1028 г., «учились книгам» до 300 детей. Княгиней Анной Всеволодовной в 1089 г. в Киеве было открыто женское училище, где около 300 «младых девиц» учились «писанию.., ремеслам, пению, швению и иным полезным ремеслам».[557]

Говоря об организации обучения в Киевской Руси, следует отметить, что если изначально инициатива по организации учебных заведений исходила от государства, то за тем эту роль полностью взяла на себя Церковь. Разумеется, это также сказало на характере и содержании обучения. По характеру оно было, скорее, связано с обучение простым навыкам письма и чтения. По содержанию – религиозным. Тем не менее, как полагают некоторые исследователи в ряде древнерусских городов, в первую очередь, в Новгороде, грамотность достигала крайне значительных размеров: «Находки берестяных грамот в Новгород окончательно развенчали миф о неграмотности древнерусского населения».[558]

В результате татаро-монгольского нашествия уровень образования на территории русских княжеств резко упал. В упадок пришло так называемое книжное учение. Разорение городов и монастырей, как центров культуры и

---

[556] Послание Климента Смолятича. Подготовка текста, перевод и комментарии Н.В. Понырко. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН - http://lib.pushkinskijdom.ru/

[557] Военная педагогика. 2-е изд., испр. и доп. СПб. Питер. 2016. С. 39.

[558] Рыбина Е.А. Образование в средневековом Новгороде (по археологическим материалам) // Новгородская Русь: Историческое пространство и культурное наследие. Екатеринбург. 2000. С. 26.

сосредоточения учености, повлекло за собой упадок в области передачи знаний.

Педагогическая мысль средневековой Руси XIV–XVI вв. была направлена прежде всего на проблемы воспитания. Следует подчеркнуть, что в этот период образование, во-многом, продолжало носить «антизападный» характер. Само получение образования было напрямую связано с укреплением православной веры. Как замечет Е.В. Воевода, данный факт ярко иллюстрируется проблемой изучения иностранных языков: «Выбор между греческим языком и латынью, по сути, означал выбор между Востоком и Западом, между православной и католической верой. Православие, являясь основной составляющей частью культуры, оказывало влияние на выбор внешнеполитического курса, что, в свою очередь, определяло выбор иностранных языков необходимых для изучения, место обучения и отбор учебных материалов. Русская православная церковь не без оснований опасалась, что из-за науки можно потерять веру. Латинский язык, который презрительной называли «папежским», ассоциировался с католичеством, то есть с предательством национальных интересов. Поэтому отказ от «латинского книжного знания» рассматривался как государственная необходимость».[559]

Безусловно, подобный подход значительно ограничивал систему отечественного образования, фактически, отрывая ее от европейского образовательного пространства. Упор на православно-государственные ценности приводил, с одной стороны, к укреплению московской государственности, но с другой загонял образования в узкие рамки необходимости. Рационалистическая традиция европейского средневековья, все более переходящего на эмпирический путь познания обходила Россию стороной, где философским обоснованием образования продолжал оставаться религиозный идеализм. В то время как в Европе уже активно

[559] Воевода Е.В. Распространение иностранных языков в Московском государстве в XIV-XVI веках / Е.В. Воевода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия "Педагогика". - 2009. - № 2. - С. 16-21.

действовала и продолжала развиваться система высшего образования, представленная университетами, в Московском царстве все еще господствовали представления об объективной необходимости в образовании как исключительно инструменте укрепления государственности, так как именно на этот исторический период пришелся процесс окончательного объединения земель вокруг Москвы и складывания единого государства.

Лишь в XVII в. (1685 г.) в Богоявленском монастыре в Москве открывается докторами Падуанского университета, греческими иеромонахами братьями Иоанникием и Софронием Лихудами школа нового типа. Ее основатели ставили перед собой задачу создать в России именно высшую школу, которая стала бы следующей ступенью системы образования после средней школы, которая к тому периоду была уже достаточно развита. А в 1687 г. в Москве было открыто первое собственно высшее учебное заведение в России — Эллино-греческая, впоследствии Славяно-греко-латинская академия. Отметим, что составленная братьями Лихудами учебная программа полностью ориентировалась на европейские образцы, прежде всего на программу Падуанского университета. Суть реформы, которую провели братья Лихуды, заключалась в реорганизации учебного процесса по образцу западных латинских и прежде всего — иезуитских школ. Как отмечал П. В. Знаменский, после реформы «Московская академия… сделалась настоящей колонией Киевской и точной копией своей метрополии».[560]

Несмотря на отдельные попытки вестернизации российского образования, его хотя бы минимального реформирования в соответствии с лучшими европейскими образцами, в рассматриваемый период в образовательном пространстве России продолжала доминировать православная образовательная парадигма. Показательным является здесь пример с организацией так называемой Новгородской школы. Хотя

[560] Вознесенская И.Л. Новгородская школа братьев Лихудов // Новгородский исторический сборник. — СПб., 2005. — Вып. 10 (20). С. 207-208.

митрополит Иов не был латинофобом, однако школа, которой предстояло появиться по замыслу митрополита Иова в Новгороде, должна была быть именно греческой. В этом, как отмечает И.А. Вознесенская, «проявились не столько грекофильские настроения новгородского митрополита, сколько понимание острой необходимости для церкви и общества в целом иметь греческую школу».[561]

В результате, совокупность многих фактов позволяет сделать довольно однозначный вывод относительно модернизационных тенденций в образовании в рассматриваемый период: Россия XVII в. вместо западного университета вновь получила своего рода «духовную семинарию». Несмотря на довольно широкую программу обучения, преподавались здесь лишь те дисциплины, которые не противоречили православию, способствовали подготовке верных слуг царя и патриарха.[562]

Таким образом, даже в начале XVIII в. в России оставались крайне сильными тенденции в образовании, связанные с представлениями о необходимости сохранения греко-византийской традиции в противовес европейской. Во многом это было связно и с тем, что в XIV—XVI вв. в Византии, а затем и на территории Османской империи произошел новый взлет философско-педагогической мысли, связанный с творчеством таких мыслителей как Иоанн Златоуст, Василий Кесарийский, Ефрем Сирин, Иоанн Дамаскин, Симеон Новый Богослов, Григорий Палама и другими. Во многом благодаря именно их сочинениям на Руси хотя бы частично познакомились с миром педагогических идей Востока и античности и в полном объеме с восточной разновидностью христианства, с православным учением о человеке и его воспитании.[563]

---

[561] Там же. С. 208.

[562] История педагогики. Часть 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в./ Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. — М.: ТЦ «Сфера», 1997. - 192 с.

[563] История педагогики. Часть 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в./ Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. — М.: ТЦ «Сфера», 1997. - 192 с.

XVIII век занимает особое место в истории образования и воспитания в России. Именно в тогда была создана самостоятельная светская школа, сделаны первые попытки организации широкой государственной системы народного образования; впервые были разработаны и применены на практике основы светского обучения и воспитания.

Как отмечают М.В. Емельянова и И.В. Журлова, в развитии школы и просвещения XVIII можно выделить четыре периода:

I период (первая четверть XVIII века) – создание первых светских школ, дававших начальные практические знания.

II период (1730 – 1765 гг.) – возникновение закрытых сословных дворянских учебных заведений, формирование системы дворянского образования, борьба М. Ломоносова за общенародное образование и создание Московского университета.

III период (1766 – 1782 гг.) – развитие просветительских педагогических идей, возрастающая роль Московского университета, осознание необходимости государственной системы народного образования, реформы учебных заведений.

IV период (школьная реформа 1782 –1786 гг.) – первая попытка создания государственной системы народного образования.[564]

Как известно, начало университетского образования в России связано с преобразованиями Петра I. Резко возросшая потребность государства в квалифицированных кадрах для реализации задуманных Петром I модернизационных преобразований предопределяла необходимость подготовки специалистов нового типа, что было возможно лишь при коренной трансформации всей отечественной системы образования. При этом в данный период перед системой образования стояло две основных проблемы: во-первых, переориентация на западные образовательные стандарты, во-вторых, - изменения в структуре общества, которое было не

[564] Емельянова М.В., Журлова И.В. История педагогики. Мозырь: Мозырский государственный педагогический университет, 2005.

готово к серьезным переменам. Первый аспект связан с тем, что закостенелая, по сути, контролируемая Церковью система образования находилась к моменту воцарения Петра I полностью в рамках церковно-государственной парадигмы предыдущих столетий. Образование понималось как инструмент воспитания воцерквленных подданных. Само же воцерквление трактовалось как высшая степень осознания своей связи с интересами православного государства.

Второй аспект напрямую касался социальной структуры российского общества. Будучи сословным, оно обладало сверхнизкой социальной мобильностью. Полноценное образование было доступно лишь узкому кругу лиц. Представителям низших слоев общества доступ к нему был практически закрыт. В то же время, как показал последующий опыт реформ, и в высших сословиях интерес к образованию был незначительным – Петру I приходилось фактически насильно заставлять дворян учиться. При этом, как отмечает Т.В. Сырых, «введя принудительное образование, Петр I распространил «принудительность» практически на все уровни общественной жизни».[565]

Если не рассматривать сугубо организационные меры Петра I по созданию школ, училищ и так далее, то следует сказать, что именно с его правления в российском образовании появился характерный для запада принцип утилитарности. Но в России он сразу начал носить свой неповторимый оттенок: если западная утилитарность была индивидуалистического порядка, то петровская – государственнического. И в этом, на наш взгляд, заключается основное аксиологическое различие между западной и российской моделями образования в рассматриваемый период.

Отметим, что, хотя Петр и попытался победить сословные ограничения, связанные с получением образования (в 1724 г. вышел

[565] Сырых Т.В. Обучение в эпоху Петра I как инструмент трансформации человека и общества: к вопросу о социозащитной деятельности учебных заведений // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 4(273). С. 23.

соответствующий указ), уже в 1747 г. поступление в университет вновь было ограничено, но теперь уже податными сословиями.

Как верно отмечает Т.А. Молокова, большое значение для развития высшего образования вообще и университетского, в частности, имело принятие нового академического регламента в 1747 г. Этим документом разделялись академия и университет, вводился пост ректора. Кроме этого, регламентом были определены учебные предметы: латинский язык, просодия (стихосложение), греческий язык, латинское красноречие, арифметика, рисование, геометрия и прочие части математики, география, история, генеалогия и геральдика, логика и метафизика, физика теоретическая, древности и история литеральная, права натуральные и философия практическая или нравоучительная.[566]

Реформа образования, проведенная Петром I, носила «догоняющий характер». По сути, речь шла о переносе на российскую почву европейской образовательной традиции, без учета цивилизационных, духовно-культурных особенностей страны. Как известно, так же проводились и остальные реформы (регламенты коллегий просто переводились с иностранных языков). Как верно пишет М.В. Богуславский, «в русле модернизаторского подхода можно выделить ранние догоняющие модернизации отечественного образования по аналогии с западным (первая четверть XVIII в.; начало XIX в.; 20-е гг. XX в.) и защитные (запоздалые) – 33-40-е и 70-80-е гг. XIX в.».[567]

После смерти Петра I преобразования учебных заведений продолжились, что было связано, в первую очередь, с постоянно меняющимся статусом российского дворянства. Тем не менее, на наш взгляд, можно согласиться с мнением А.В. Гришина и В.А. Гришина о том, что первая половина XVIII в. «ознаменовалась началом формирования государственной образовательной политики в России», которая «отличалась

[566] Очерки истории университетского образования: монография / Т.А. Молокова [и др.]; под ред. Т.А. Молоковой; 2-е изд., испр. И доп.; М-во образования и науки Росс. Федерации, ФГБОУ ВПО «Моск. гос. строит. ун-т». – Москва: МГСУ, 2011. С. 55.

[567] Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX-XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 5-6.

нестабильностью, непоследовательностью и подверженностью влиянию множества факторов».[568]

Безусловно, своего рода этапным периодом в развитии отечественного образования стало время правления Екатерины II. Как хорошо известно, в основу всех реформ Екатерины II легли идеи просвещения. В этот период на русский язык переводится целый ряд педагогических трудов западных авторов. Своего рода образовательным манифестом Екатерины II стал документ, подготовленный И. Бецким под названием «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества», конфирмованное императрицей 12 марта 1764 г. Целью образовательной политики И. Бецкой видел создание «новой породы или новых отцов и матерей, которые могли бы детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить, какие получили они сами, и от них дети предали бы паки своим детям, и так следуя из родов в роды в будущие века».[569] Эта «новая порода» людей, по мысли идеолога реформ, должна была обладать различными положительными качествами, которые бы, в первую очередь, делали их «полезными членами общества» и «гражданами»: «При сих воспитательных учреждениях первое прилагать должно старание, чтобы вселять в юношество страх Божий, утверждать сердце в похвальных склонностях и приучать их к основательным и приличествующим состоянию их правилам: возбуждать в них охоту к трудолюбию, и чтоб страшились праздности как источника всякого зла и заблуждения, научить пристойному в делах их и разговорах поведению, учтивости, благопристойности, соболезнованию о бедных, несчастливых и отвращению от всяких предерзостей, обучать их домостроительству во всех онаго подробностях, и сколько в оном есть полезного, особливо же вкоренять в них собственную склонность к опрятности и чистоте как на самих себе, так и на принадлежащих к ним;

[568] Гришин А.В., Гришин В.А. Образовательная политика и педагогическая мысль России первой половины XVIII в. // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1. С. 45.

[569] Бецкой И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества // Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества. Т. 1. СПб., 1789. С. 1–11.

одним словом, всем тем добродетелям и качествам, кои принадлежат к доброму воспитанию и которыми в свое время могут они быть прямыми гражданами, полезными общества членами и служить оному украшением».[570]

Таким образом, помимо педагогических задач, И.И. Бецкой пытался решить и социальную проблему: «вырастить необходимый в России "третий чин людей", занимающихся торговлей, промышленностью, ремеслом. Одного образования, по его мнению, не достаточно для достижения такой цели, без добродетели, образованные люди не смогут принести пользу государству, а благодаря воспитанию и разумному законодательству они преобразуют общество».[571]

Заметный вклад в реформу образования в годы правления Екатерины II внес и видный педагоги и мыслитель того времени Ф.И. Янкович де Мириево, основной целью которого было создание системы народного просвещения. План Ф. Янковича «содержал структуру управления народными училищами, отражал различные кадровые и методические вопросы».[572]

Следует отметить, что в своем «Плане к установлению народных училищ в Российской империи» Ф. Янкович, пожалуй, впервые обратил внимание на то, что шаблонное перенесение иностранного опыта на российскую почву является неприемлемым. Так, он писал следующее в пояснении к своему плану: «Французские и немецкие учителя долженствуют в преподаваемом детям учении наблюдать то же самое единообразие и метод, по которому российские учителя уже обучают. Им надлежит стараться наставлять всех детей совокупно, а не порознь. Ибо разнообразное учителей

---

[570] Там же.

[571] Попов М.Е. Вклад И. И. Бецкого в развитие отечественного просвещения // KANT. 2015. № 4 (17). С. 29-30.

[572] Зарипова З.Н. Реформы народного образования в 80-х годах XVIII века (историко-правовой аспект) // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Выпуск 1(2). Правовая система России на рубеже веков. - Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского университета, 2000. С. 37.

наставление приведет учащихся в беспорядок и послужит токмо препятствием к оказанию добрых успехов».[573]

Либеральные тенденции, характерные для первых лет царствования Александра I позитивно отразились сказался на развитии системы российского, в первую очередь, высшего образования. Достаточно сказать о том, что в ходе министерской реформы одним из первых министерств, которое было создано, было Министерство народного просвещения. 24 января 1803 г. утверждаются «Предварительные правила народного просвещения». Уже в первой главе нового документа говорилось, что образование отныне становится неотъемлемой частью государственной политики: «Народное просвещение в Российской империи составляет особую государственную часть, вверенную министру сего отделения и под его ведением распоряжаемую Главным училищ правлением».[574] В Правилах описывалась система образования всех уровней. Тем не менее, либеральная парадигма развития отечественного образования, продолжавшая екатерининские традиции, продлилась недолго. Уже в конце 1810-х гг. началось наступление на автономию университетов, а образовательная реформа 1826-1835 гг. окончательно поставила учебные заведения страны под контроль государства. Стоит отметить, что завершение реформы было связано с политикой С.С. Уварова, который «стремился поставить дело воспитания молодежи на серьезную основу, придав ему систематический характер и обеспечив глубокую профессиональную подготовку, разумеется, в рамках официальной идеологии (православие – самодержавие – народность)».[575] И здесь необходимо подчеркнуть, что, как верно замечают Е.А. Вольникова и И.В. Ильин, «в отличие от западноевропейской культуры,

---

[573] План к установлению народных училищ, в Российской империи. -Санкт-Петербург: При Св. правит. синоде, 1785. С. 13.

[574] Предварительные правила народного просвещения (в сокращении). Глава I. О заведении училищ - http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st005.shtml

[575] Очерки истории университетского образования: монография / Т.А. Молокова [и др.]; под ред. Т.А. Молоковой; 2-е изд., испр. И доп.; М-во образования и науки Росс. Федерации, ФГБОУ ВПО «Моск. гос. строит. ун-т». – Москва: МГСУ, 2011.С. 72.

где профессиональная школа развивалась на базе университетского образования, истоки российских университетов лежат в профессиональной школе».[576] И при этом, именно в годы уваровского господства в сфере образования та структура образования, которая была создана в 1804 г., была фактически сломана: теперь университеты не курировали низшие и средние школы, а все учебные заведения округа переходили под надзор попечителя, которого назначал лично министр просвещения.[577]

В результате, несмотря на все трудности, в России в начале XIX века была создана единая система образования, обладающая выраженной преемственностью: училище — гимназия — университет. При этом государство всё активнее уделяло внимание вопросу, связанному с тем, чтобы университеты давали не столько общее образование, сколько вели подготовку узких специалистов. Отметим, что в отличие от Западной Европы, в России государство напрямую принимало участие в развитии университетского образования. Это проявилось, в первую очередь, в финансировании, единообразии университетской системы, в единой законодательной базе, а также в централизованном обеспечении высших учебных заведений преподавательскими кадрами и учебно-методическими средствами.

В XIX - начала XX века в России объективно сложилась потребность в новых знаниях, умениях, в новых качествах, свойственных человеку новой – капиталистической эпохи. Осознанность этой потребности привела к развитию представлений об образованности современного человека. Образованность в этот период имела ярко выраженный сословный характер, закрепляемый высокой платой за престижное образование. Крестьянское население России продолжало ориентироваться на традиционные принципы общинного воспитания и даже не столько финансовые вопросы, сколько

---

[576] Вольникова Е.А., Ильин И.В. История высшего образования в России // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: Всероссийская научно-практическая конференция, Пенза: ПензГТУ. 2014. С. 215.

[577] См.: Виттекер Цинтия Х. Граф Сергей Семенович Уваров и его время. СПб., «Академический проект». 1999. - 348 с.

отсутствие потребности в знаниях, предлагаемых новыми учебными заведениями, отстраняло простых людей от идеалов и правовых норм системы образования периода развивающегося капитализма. Итогом этого стала поражающая безграмотность населения страны к началу XX века, за что царскую Россию критиковали во все времена.[578]

Начало XX в. стало временем попыток очередных реформ российской системы образования, что было связано как с революционными требованиями, так и с деятельностью государственных дум Российской империи. Так, в стенах Государственной думы активно обсуждались проекты введения всеобщего начального обучения, реформ средней школы и начальных училищ, реформы университетов.

Заинтересованность в реформировании образования со стороны государства обуславливалась ускоренными темпами экономического развития России. Проблемы просвещения и образования остро звучали на многочисленных съездах и совещаниях начала века. Возникли сотни новых просветительских обществ, народных библиотек, начали выходить новые педагогические журналы (в 1916 г. издавалось 304 педагогических журнала). Государство прилагало серьезные усилия к преодолению низкого уровня грамотности: с 1900 г. почти в 5 раз возросли ассигнования правительства Министерству народного просвещения, составив в 1913 г. 14,6% бюджетных расходов.[579]

В недрах правительства в этот период рождались различные проекты реформирования начальной, средней и высшей школы. Ключевой идеей было введение в стране всеобщего (бесплатного) начального обучения. В 1916 г. министр просвещения П.Н. Игнатьев выступил с проектом реформы средней школы, основная суть которой сводилась к идее увеличения количества часов на изучение русского языка, литературы и географии. Очевидно, что общий патриотический подъем в обществе, вызванный мировой войной, нашел свое

[578] Андреев А.Ю. О начале университетского образования в Санкт- Петербурге / А.Ю. Андреев // Отечественная история. 1998. № 5. С. 62–73.
[579] Гуркина Н.К. История образования в России (X-XX века). СПб.: ГУАП, 2001. С. 32.

отражение в этих предложениях Правительства. Кроме этого, П.Н. Игнатьев предлагал и ряд прогрессивных мер в области высшего образования, связанных с сочетанием специального и общего образования в университетах. Безусловно, за прогресивными мерами в ряде случаев скрывались и реакционные идеи. Так, тот же П.Н. Игнатьев еще в 1880-е гг. с целью искоренения причин, толкавших молодежь на участие в революционном движении, поднял вопрос о нежелательности допуска в высшие учебные заведения лиц, не обеспеченных материально и предложил устранить «искусственные приманки» к высшему образованию: казенные стипендии, права на гражданский чин, льготы по воинской повинности. Кроме того, министр считал целесообразным усилить надзор за учащимися, одновременно улучшив их социальные условия.[580]

Поразительно, но министр просвещения граф П.Н. Игнатьев уже в начале XX в. высказывал крайне актуальные для сегодняшнего дня мысли, фактически предвосхищая мейнстримную на сегодня идею о необходимости «обучению обучаться»: ««Учиться должно в средней школе не для того, чтобы получить те или иные частные знания, но для того, чтобы приобрести метод, позволяющий ученику уже самому научиться любому знанию. Методологическая, а не предметная, программа, - вот основное требование школьной реформы».[581]

Следует отметить, что в начале XX в. Российская империя продолжала во многом бытийствовать в рамках государственно-православной парадигмы. Почти 50% начальных школ приходилось на церковно-приходские школы. При этом подавляющее большинство обучающихся в них в последующем заканчивали на них свое образование. Как представляется, в этом во многом в целом заключался парадокс российской модернизации начала XX в. Ускоренное экономическое развитие наталкивалось на отсталую систему

[580] Горинов М. М. Государственная и общественная деятельность графа Н.П. Игнатьева (1879-1908 гг.). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М. 2007. С. 22.

[581] Цит. по: Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования в начале XX века // Вестник Брянского государственного университет. 2015. № 2. С. 28.

образования, которая продолжала воспроизводить вековые цивилизационные модели, основанные на представлении о православной государственности. Более того, как верно отмечает М.В. Богуславский, «на протяжении XX века в отечественном образовании реализовывалась альтернативная традиционно-консервативная стратегия реформ как саморазвивающегося изнутри социокультурного процесса на отечественной ментальной базе культурных, просвещенческих и, когда это было возможно, религиозных установок».[582]

Начиная с 1917 г. Россия вступила в новую стадию своего социокультурного развития, связанную с изменением политического режима и полной перетрансформации государственного целеполагания во всех областях жизни. Первый этап реформы, который начался практически сразу после революции, был связан с именами таких деятелей как А. В. Луначарский и Н.К. Крупская (разработка содержания, структуры, и форм и методов образования), А.С. Макаренко (разработка новых форм воспитания, основанных на принципах коллективизма), Л.С. Выготский (создание новых психолого-педагогических концепций) и др. Новые образовательные концепты исходили из целей построения социалистического общества, нуждающегося в человеке нового типа. Следует отметить, что идеологи нового образования в своих построениях исходили из модернисткой концепции общественного развития, базирующейся на принципах рационализма. Так, А.В. Луначарский прямо указывал: «Человек, как мы его берем и рассматриваем, почти целиком создан просвещением. От матери и отца он унаследовал то, что называют (тоже, конечно, ошибочно) tabula rasa — белый лист: сюда вписано общечеловеческое, целая масса органических функций, свойственных человеку как определенному роду животных; но то, чему он будет верить, что он будет знать, что он будет иметь, — 90% содержания его личности — будет зависеть от просвещения. И степень культуры каждого народа заключается именно в том, какой массивности,

[582] Богуславский М.В. Анализ стратегий модернизации российского образования в XX – начале XXI в. // Среднее Образование в России. С. 67.

какой разработанности, какой приспособленности к жизненным условиям достиг тот коллективный опыт, накопленный из поколения в поколение, который потом путем просвещения прививается новым поколениям».[583]

А.В. Луначарский полагал, что «XVIII век понимал, что политической власти и равенства перед законом без знаний мало», но при этом «он не понимал, что так же точно остается благим пожеланием всякая политическая и культурная программа, если она не будет базироваться на передаче в руки общества и средств производства».[584] Таким образом, принимая в целом просветительскую концепцию Знания, основанного на Разуме, советская власть придавала ей общественно-коллективистский характер, что, безусловно, сказалось уже в первые годы реформ на форме образования и его целях. Как верно отмечает Е.М. Авраамова, «спрос на образование определялся идеологическими, политическими, социально-экономическими задачами, которые пыталось решать государство, такими как: воспитание «нового человека» через общедоступное, единое образование; подготовка кадров для проекта индустриализации через специализированное профессиональное образование по определенному набору профессий».[585]

Отход от тоталитарно-идеологической образовательной парадигмы наметился уже в послевоенный период, когда назрело серьезное противоречие между сущностью образования и его ключевыми целями. В результате, компромисс был достигнут в концепции воспитывающего обучения (воспитание — функция образования), которая была положена в основу реформ образования в СССР во второй половине XX в. Демократизация общества в период «оттепели» стала причиной появления «Закона об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958), на основании которого

---

[583] Нарком просвещения Анатолий Васильевич Луначарский в Томске 22—24 мая 1923 г. Томск, 1923, с. 27—42.

[584] А. В. Луначарский о народном образовании. М., 1958, с. 30—47.

[585] Авраамова Е. М. Реформы системы образования в СССР и России как отражение трансформации общественных потребностей / Е.М. Авраамова. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. С.7.

была реализована одна из самых масштабных реформ образования за весь советский: для преодоления «отрыва обучения от жизни» были проведены «структурные, количественные и качественные изменения всей системы образования в целях социализации молодежи через совершенствование ее профессиональной подготовки, учитывающей насущные потребности общества, повышение уровня подготовки специалистов в соответствии с техническим прогрессом».[586]

Аксиология советского образования на протяжении всего периода его существования сводилась, с одной стороны, к идеологии, а с другой – к проблеме формирования «нового человека». В результате, значительное место в процессе образования уделялось именно «правильному» воспитанию. Кроме этого, отрицая западную культуру как буржуазную, а также достаточно выборочно и критично относясь к российскому дореволюционному наследию, советская власть значительно ограничивала культурную функцию образования, придавая ей утилитарно-технологический характер. Несмотря на то, что в Законе 1958 г. говорилось о том, что «коммунистическое преобразование общества неразрывно связано с воспитанием нового человека, в котором должны гармонически сочетаться духовное богатство, моральная чистота и физическое совершенство»[587], тем не менее, основной целью реформы объявлялось расширение среднего образования, в первую очередь, для «молодежи, работающей в народном хозяйстве».[588] Кроме этого, указывалось, что «особо важное значение приобретает развитие профессионально-технического обучения молодежи и улучшение качества подготовки рабочих кадров».[589]

Как известно, результат указанной реформы был неоднозначным. С одной стороны, действительно, был расширен доступ для молодежи к

---

[586] Луков В.А. Реформы образования //ЗНАНИЕ. ПОНИМАНИЕ. УМЕНИЕ. 2005. №3. С. 217.

[587] Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. 24 декабря 1958 года. Интернет архив законодательства СССР - http://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5337.htm

[588] Там же.

[589] Там же.

получению образования, в том числе и высшего. Но с другой явно наметилось понижение качества образования, качества подготовки специалистов для различных отраслей народного хозяйства.

В 1972 г. выходит ЦК КПСС и СМ СССР «О завершении перехода к всеобщему сред нему образованию», в котором подводились итоги реформ, а также обозначались дальнейшие приоритеты в развитии советского образования: «Академии педагогических наук СССР разработать и подготовить для учреждений и органов народного образования рекомендации по следующим направлениям: повышение научного уровня преподавания, его идейной направленности; определение наиболее эффективных путей осуществления политехнического обучения, трудового воспитания и профессиональной ориентации; применение технических средств в обучении и воспитании; совершенствование форм взаимодействия школы, семьи и общественности в воспитании детей и молодежи; планирование, экономика и организация просвещения, соотношение общего и специального среднего образования; перспективы развития средней школы, ее структуры и организационных форм учебно-воспитательной работы; разоблачение реакционной сущности буржуазных теорий обучения и воспитания молодежи».[590]

Следующим этапом в реформировании советского образования стал период с 1984 г., когда в свет вышло Постановление Верховного Совета СССР «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Вслед за ним последовали такие документы, как «Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране» (1987 г.) и «Государственная программа развития высшего образования (1989 г.). Как отмечает А.В. Овчинников, к середине 1980-х гг. в СССР наметился уже системный кризис системы образования,

[590] Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 20.06.1972 N 463 «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы». Правовая Россия - http://lawru.info/dok/1972/06/20/n1188820.htm

который был связан с общим кризисом коммунистической идеологии: «Именно в эти годы советское общество и власть стали осознавать, что, несмотря на постоянное совершенствование системы общего образования, большие и всеми признаваемые успехи, достигнутые ею, общеобразовательная школа нуждалась в существенном реформировании. Только вот понимания того, что это лишь надводная часть айсберга общего кризиса коммунистической идеологии, у власти не было. Поэтому и меры по реализации реформы стали разрабатываться исключительно в моноидеологическом ракурсе».[591]

«Догоняющий» характер реформы 1987 г. во многом предопределил ее неудачу. В частности, отмечалось, что «специалист сегодняшнего дня должен обладать основательной марксистско-ленинской подготовкой, современным экономическим мышлением, навыками управленческой организаторской и воспитательной работы, активными методами использования электронно-вычислительной техники применительно к профилю своей деятельности, высокой общей культурой, знанием иностранного языка».[592]

Какие цели ставила перед собой реформа образования в 1980-е гг. с аксиологической точки зрения? Обратимся к Постановлению от 12 апреля 1984 г. N 313 «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы». Итак, по мысли авторов документа (который дополнялся и обновлялся вплоть до 1989 г.), ключевыми ценностными целями образования и воспитания в общеобразовательной школе должны были быть: воспитание добросовестного отношения к учению и общественно полезному труду, любовь к Родине; формирование марксистско-ленинского мировоззрения,

[591] Овчинников А.В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и время. 2014. № 4(18). С. 190.
[592] Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М.: Высшая школа. С. 10.

формирование идейно-нравственных и гражданских качеств личности.[593] Пункт 7 документа уточнял, что «совершенствование преподавания общественно-политических дисциплин должно быть нацелено на формирование коммунистических идеалов, высоких нравственно-правовых качеств, чувства социалистического интернационализма и гордости за свою страну, готовности к труду и защите социалистического Отечества, убежденности в преимуществах советского образа жизни, непримиримости к буржуазной идеологии и морали».[594]

На наш взгляд очевидно, что заявление подобных аксиологических целей в 1989 г. при попытках социально-экономической модернизации советского общества (перестройка) являлось крайне спорным, а, если говорить точнее – входящим в полное противоречие с целями и задачами экономического развития страны. Наблюдалось явное расхождение между декларируемыми ценностями, которые должно было закладывать образование, и реальными ценностями, которые все больше входили в общественное сознание. Именно это расхождение и противоречие, по нашему мнению, стало главной причиной неудачи очередной советской реформы образования, так как сама система образования требовала не столько обновления по форме (введение 11-летней системы обучения и так далее), сколько структурно-сущностного обновления с точки зрения заложенных в ней ценностных ориентиров.

Распад СССР и переход развития нашей страны к капитализму повлек за собой новые преобразования в сфере образования. Уже в начале 1990-х гг. Был принят ряд указов Президента, а также закон «Об образовании». Как верно отмечает С.В. Иванова, демократический потенциал данного закона не исчерпан до настоящего времени: иерархически закон закрепил

---

[593] Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 12.04.1984 N 313 (ред. от 17.08.1989) «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы». КонсультантПлюс.

[594] Там же.

существующую модель, но при этом изменил ракурс восприятия образования как такового: образование для человека, а не для государства.[595]

Сегодня российское образование продолжает реформироваться, трансформироваться и видоизменяться. Данный процесс носит сложный, многоуровневый характер и, как нам представляется, на сегодняшний день имеет незавершенный характер. Перед отечественным образованием стоит серьезная проблема поиска дальнейших путей обновления, с учетом как внутренних потребностей государства, там и ключевых мировых трендов и тенденций. Продолжающиеся на сегодняшний день дискуссии о путях развития отечественного образования имеют крайне противоречивый характер, содержат полярные, порой непримиримые, точки зрения. Данная проблема будет рассмотрена нами в следующих параграфах исследования.

3.2. Образование в концептуальных построениях отечественной философии культуры

Отечественная традиция философии образования в ее аксиологическом аспекте имеет давнюю и богатую традицию. Безусловно, следует отметить тот факт, что как самостоятельная дисциплина философия образования сформировалась лишь в XX в. При этом, ее предмет является весьма вариативным. Так как в рамках нашего исследования мы рассматриваем аксиологический аспект, то наиболее оптимальным нам представляется предмет философии образования, определенный Б.М. Бим-Бадом: «это «область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов формирования его

[595] Иванова С.В. Отечественная система образования в 1980-е, 1990-е, 2000-е годы: решения, обусловленные временем // Федеральный справочник. Образование в России. - Т.9. - М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2013. с. 24.

содержания и направленности».[596] Таким образом, рассматривая процесс становления философского осмысления образования в России, мы будем анализировать именно аксиологический ракурс, то есть те ценностные ориентации, которые предлагались теми или иными философами и мыслителями на различных этапах развития российского государства.

Актуальность поставленной в данном параграфе задачи заключается в том, что на сегодняшний день в отечественной философии культуры и философии образования, на наш взгляд, нет четкого мнения о том, насколько глубоко уходит в прошлое отечественная традиция философского осмысления осмысления образования, понимания его сущности и целей. От ответа на данный вопрос зависит и процесс развития образования сегодня: либо мы признаем, что российская философская традиция в данном случае была бесплодна, а, следовательно, единственным выходом остается обращение к западному опыту. Либо же, российская философия образования, ее опыт, при наличие такого, может быть полезен и в современных условиях. В настоящей статье нами будут рассмотрены предпосылки формирования отечественной философской традиции в части ее осмысления аксиологии образования.

Становление философской мысли в России связано с православием. В целом, то, что мы может определить как древнерусская философия, а потом и как русская средневековая философия было именно религиозной философией. Следует согласиться с мнением В.М. Меньшикова о том, что «принятие христианства имело огромное значение для развития образования. Даже если до официального принятия христианства у славян и существовали школы, то с принятием христианства они кардинально изменились во всех своих компонентах: целях, содержании, методах, отношениях между учителями и учениками».[597] Новый этап в развитии образования,

[596] Бим-Бад Б.М. Философия образования // Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 417.

[597] Меньшиков В.М. Из истории педагогики. Становление и развитие древнерусского воспитания и образования и педагогического сознания - http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/42334.php

последовавший вслед за принятием христианства, безусловно, требовал осмысления и направления со стороны мыслящей части древнерусского общества. Если ранее, в дохристианский период, образование не имело общественного значения, а являлось индивидуальным, частным делом, то с началом построения государственности оно изменило свой статус.

Как верно отмечает отечественный исследователь К.В. Диденко, первый наиболее глубокий прорыв к человеку и антропологической проблематике, к которым восходит образовательная проблематика, был реализован в религиозной форме. Философское осмысление образования, его природы, сущности и смысла зарождается на базе христианских представлений о становлении и развитии человеческой личности.[598]

Образование уже в этот период представлялось в качестве необходимого инструмента для воспитания богобоязненной личности, ориентированной на государство и ценности «общего» в антитезу «личного»: «Видение смысла педагогических усилий в приобщении человека к Богу; связь достижения последнего не с познавательной деятельностью (умопостижение), а с особым образом жизни человека (соборное традиционное бытие, добрые деяния); поддержание в воспитании этического переживания человеком своего бытия, переживания его как драмы столкновения в душе человеческой добра и зла, поддержание в человеке «самоуглубления», сосредоточения на своем духовном мире как истинном центре мироздания (в душе человека мир являет себя в своей полноте и драматичности) и потому высокозначимого феномена; опора в воспитании на эмоциональную сторону личности человека; стимулирование его активности в религиозно-ценностной сфере (вера делами поверяется); настороженное, скептическое отношение к рациональному осмыслению божественного в человеке и его образа жизни; наконец, искание в цельном бытии человека, в особом его «душевном строении»… пути и возможности стать

[598] Диденко К.В. Философия образования в России: историко-философский анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2012. С. 13.

христианином, православным человеком»[599] - таковы, с точки зрения А.А. и П.А. Гагаевых были главные ценностные ориентации образования в период развития Древнерусского государства.

В церковных проповедях, различных «житиях святых» человек «возвышался» над суетностью земного призывом к покорности воле Божией, кротости и послушанию, смирению духа и милосердию. Следует отметить, что и в мирских литературных памятниках утверждались те же идеи смирения, любви, доброты. Так, к примеру, в «Поучении детям» Владимира Мономаха синтезировались ценности — сложный симбиоз христианских и языческих воззрений: право человека быть самим собой, пафос неустанного, честного, достойного труда, защиты родной земли, звучал призыв не давать в обиду более слабых, зависимых.[600]

Конечно, говоря о периоде развития древнерусского общества, мы имеем в виду не философию образования в чистом виде, а лишь попытки осмысления значения образования для общества того периода.

Начиная с XIV века происходит национальный подъем, связанный с постепенным освобождением Руси от татаро-монгольского ига. Очевидно, что любой национальный подъем имеет под себе культурную основу, которая выступает своего рода ориентиром в данном процессе. Как отмечает академик Д.С. Лихачев, «знаменательно, что в поисках опоры для своего культурного возрождения русские, как и другие наиболее передовые народы Европы, обращаются к древности, но к древности не классической (Греция, Рим), а к своей, национальной. К концу XIV – началу XV в., в связи с борьбой Руси за свою национальную самостоятельность, во всех областях русской культуры возникает интерес к эпохе былой независимости. Этот повышенный интерес к «своей античности»…».[601] Соответственно,

---

[599] Гагаев А.А, Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII—XX вв.: культурно-исторический аспект. Пенза. 2008.

[600] Степашко Л.А. Философия и история образования. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. — 272 с.

[601] Лихачев Д.С. Культура Руси времен Андрея Рублева и Епифания Премудрого (конец XIV начало XV века). М.: АН СССР, 1962. С. 9.

образование в этот период, как и русская культура в целом, оказывается больше ориентированным на домонгольские образцы, а, соответственно, и ценности. Оставаясь преимущественно религиозным, оно ориентировалось на воспитание таких добродетелей в человеке, как любовь к Богу, добру, труду и так далее. Именно в этом и виделась его основная цель.

Позже, в XVII в. взгляд на образование у мыслителей Московского царства становится все более широким и открытым. Так, С. Полоцкий, в своих стихотворных виршах говорил о том, что образование имеет и иную ценность: «Хочешь знать, что заключает в себе грамматика: врата мудрости тебе открывает…; Приятное красноречие в риторике обретаем…; Диалектика достойного Платона матерью всех наук справедливо наречена…; Арифметика ту мудрость заключает в себе, что быстро что угодно сосчитает тебе…; Геометрия измеряет что необходимо…; Астрология бег небес отмечает»[602] и т.д.

XVIII век в его послереформенной стадии стал новым этапом в развитии отечественного образования. Это определило и новые векторы осмысления и понимания места и роли образования в обществе. Очевидно, что петровские реформы принесли серьезные изменения в образовательное пространство России, сделав образование более утилитарным и прикладным, что было связано с нуждами государственного развития. Одним из идеологов новой системы образования в этот период становится В.Н. Татищев, который по-новому переосмыслил его суть и ценностное содержание. В своем философском сочинении «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ» (1733) В.Н. Татищев одним из первых определил, что образование, во-первых, должно носить светский характер, а, во-вторых, - иметь жесткие утилитарные цели и задачи. Вопросы же морально-нравственного характера, с его точки зрения, должны были решаться за пределами учебных заведений.

В.Н. Татищев четко определял, что для каждого рода деятельности человек должен обладать определенным набором знаний, который сможет

[602] Полоцкий С. Семь свободных наук // Вирши. Минск: Мастацкая Литература. 1990. С. 121-122.

принести пользу государству. Так, в частности, про тех, кто планировал занимать высшие посты в государстве, он писал: «Тем, которые впредь чают или надежду имеют быть в знатных услугах и правлениях, яко в Сенате, Иностранной Коллегии и в посольствах во иностранные государства, тем весьма нуждно знать состояние, силы, богатства, законы и порядки всех тех государств, с которым чаем войну или союз иметь».[603]

Школы, по мнению В.Н. Татищева, должны были формировать у учащихся «светское сознание, воспитывать для жизненного благополучия, формируя «разумного эгоиста». В его понимании «разумный эгоизм» должен был предполагать в первую очередь осознание человеком самого себя, своего внутреннего мира, понимания, что ему во вред, а что на пользу, т.е уметь различать добро и зло и идти по пути добра».[604]

Новое понимание образования прослеживается и в философском творчестве Ф. Прокоповича, который, также, как и В.Н. Татищев, ратовал за его специализацию и прикладной характер. Тем не менее, Ф. Прокопович считал, что «государственные, церковные, общественные и учебно-научные органы и учреждения обязаны… объединять усилия для того, чтобы не только образовывать людей, но также и воспитывать в их душах добро, благородство, милосердие, совесть, честь и т. п.».[605] На наш взгляд, в условиях модернизации и ускоренного экономического развития России в первой четверти XVIII в., данный подход отличался взвешенностью и сбалансированностью.

Говоря о русском просвещении, нельзя не упомянуть и имя Ю. Крижанича (1617-1683), который полагал, что основой процветания общества являются образование и наука.

---

[603] Таищев В.Н. Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах - http://philhist.spbu.ru/index.php/biblioteka/istochniki/67-razgovor-dvu-priyatelej-o-polze-nauki-i-uchilishchakh

[604] История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в./ Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.

[605]Недугова И.А Русская философия. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. С. 137.

XVIII век занимает особое место в истории образования в России: именно в этом столетии создается светская школа, предпринята попытка создать государственную систему образования, разработаны основы светского обучения и воспитания. Самостоятельную аксиологическую окраску образование в России приобретает в эпоху Просвещения, которая поставила на первое место разум и его достижения.

Безусловно, значительный вклад в развитие отечественного образования внес такой ученый и организатор образования и науки как М.В. Ломоносов. Он явился автором целого ряда философско-педагогических работ, в которых высказал свои взгляды по различным аспектам и вопросам образования. Так, М.В. Ломоносов полагал, что «учением приобретенные познания разделяются на науки и художества. Науки подают ясное о вещах понятие и открывают потаенные действий и свойств причины; художества к преумножению человеческой пользы оные употребляют».[606]

М.В. Ломоносов был убежден в том, что распространение образования является неотъемлемой частью успеха развития России. Он всячески ратовал за увеличение количества школьников и студентов: «Больше всего препятствуют приращению наук и размножению людей ученых весьма малое число студентов и школьников…».[607]

Как верно отмечает Т.С. Буторина, именно М.В. Ломоносов сформулировал по сути первую в России просветительскую программу государственного развития, основанную на новейших достижениях педагогической мысли его времени: «Педагогические идеи Ломоносова следует рассматривать как учение, заложившее основы русской педагогики. В ней должное место занимает его просветительная программа, в которой он

---

[606] Ломоносов М.В. Слово о пользе химии // Ломоносов М. В. О воспитании и образовании. Сост. Т.С. Буторина. М.: Педагогика. 1991 С. 179.

[607] Ломоносов М.В. Всенижайшее мнение о исправлении Санкт-Петербургской императорской Академии наук // Ломоносов М. В. О воспитании и образовании. Сост. Т.С. Буторина. М.: Педагогика. 1991. С. 213.

выступил организатором народного просвещения на основе таких принципов, как гуманизм, демократизм, народность».[608]

Образовательным идеалом для М.В. Ломоносова, высшей аксиологической целью образовательного процесса было формирование развитого человека, раскрывшего свои способности, которые он активно применит на благо государственного развития. М.В. Богуславский точно подчеркивает по этому поводу: «В основе сформированной Ломоносовым программы социокультурной модернизации российского образования было заключено его стремление к известной гармонизации общественных и личных интересов. В данной связи счастье он рассматривал не столько как достижение человеком блага для себя, сколько как возможность достойно и искренне служить Отечеству, приносить ему пользу своей деятельностью».[609]

По мнению В.А. Кравцова, в результате рецепции европейских образовательных концепций, в первую очередь, просветительского характера, которые теме не менее, были скорректированы другими идейными посылами (в том числе, европейским же, философским романтизмом), а также интенсивных интеллектуальных дискуссий и собственных философских изысканий, отечественные философы уже в первой половине XIX в. поставили вопрос о философских основах образования и предложили творческие, оригинальные варианты его решения. Так, в частности, мы можем говорить об идеях Вл. Одоевского, полагавшего необходимость целостной антропологической модели образования и о философской этике как фундаменте педагогики. Славянофилы разрабатывали проблемы культурных и общественных оснований образования. Многих философов волновал вопрос соотношений образования и воспитания и так далее.[610]

---

[608] Буторина Т.С. Ломоносов и педагогика. 2-е изд. – Архангельск, 2001. С. 15.

[609] Богуславский М.В. Вклад М.В. Ломоносова в социокультурную модернизацию российского образования (к 300-летию со дня рождения) // Проблемы современного образования. 2011. №6. С. 68.

[610] Кравцов В.А. Традиция философии образования в истории русской философии, вторая половина XIX - первая половина XX вв. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. М. 2003.

Особое звучание тема образования получила в известной полемике западников и славянофилов, которые по-разному с историко-философских и культурфилософских позиций понимали его место, роль и значение в обществе. Как совершенно верно пишет И.Д. Осипов, «проблема соотношения народного, национального и общечеловеческого в познании является одной из принципиальных в русской философии XIX столетия. В ней отразились актуальные для России вопросы формирования духовной культуры и развития национального самосознания».[611] Иными словами, те проблемы, которые сегодня стоят перед российским образованием в их аксиологическом аспекте, в контексте соотношения национальных и общечеловеческих ценностей, волновали философов и в XIX столетии. На наш взгляд, данное замечание является крайне важным, так как по сути мы имеем дело с так и не разрешенной в течение уже двух столетий задачей сбалансированного синтеза в системе координат свое-чужое в образовании.

Педагогические взгляды являлись органичной составной частью философского, богословского, литературно-публицистического наследия славянофилов, отражавшего их мировоззренческие позиции и оригинальную трактовку процесса познания, заключавшуюся в концепции соборности.[612] Базовой категории в понятийном аппарате славянофилов была категория духовности. Именно она прилагалась к образованию, как неотъемлемой части становления личности. Так, И.В. Киреевский прямо писал о том, что именно духовность является отличительной чертой «русской образованности», в отличие от «западной образованности».[613] И.В. Киреевский задается парадоксальным вопросом: ««Оттуда произошла та односторонность в русской образованности, которой резким последствием

[611] Осипов И.Д. Проблема народности науки в полемике славянофилов и западников //Вече. Выпуск 19 (2009). С. 133

[612] Карлов И.В. Педагогические взгляды славянофилов в контексте развития общественной мысли России первой половины XIX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. Тула. 2010.

[613] Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Киреевский И.В. Критика и эстетика. О М., 1979. С. 292-293.

был Иоанн Грозный и которая через век после была причиною расколов и потом своею ограниченностью должна была в некоторой части мыслящих людей произвести противоположную себе, другую односторонность: стремление к формам чужим и к чужому духу?».[614] Как верно замечает О.В. Парилов, для И. Киреевского и А. Хомякова категории «образование» и «воспитание» синонимичны и сводятся к единому процессу целостного развития личности. Следовательно, человек должен стремиться к восприятию достоинств Бога-Творца: высокая нравственность, дух творчества, сопряженный с основанной на благой воле активностью; внутренняя свобода и диалектически присущая ей ответственность, наконец, интеллектуальность. Одним словом, речь опять же идет о целостном становлении личности.[615]

Следует отметить, что славянофилы не просто дискутировали вопросы образования, но и издавали посвященные данной проблемы серьезные труды. Так, в 1852 г. выходит в свет фундаментальный труд И.В. Киреевского «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России». В ней автор делает упор на категорию разума в противовес понятию рассудок, который, с его точки зрения, свойственен именно западному образованию.

Славянофилами был выдвинут и тезис о необходимости постоянного самообразования. Они были убеждены, что образование в России должно быть делом сугубо государственным – государство обязано заниматься вопросами образования, выделяя их в одно из приоритетных направлений своей деятельности.

В целом, мы можем говорить о том, что славянофилы полагали, что «судьба России заключается в её просвещении: оно есть условие и источник всех благ».[616] Эти слова И.В. Киреевского лучше всего отражают отношение данного философско-идеологического направления к проблеме образования,

---

[614] Там же. С. 291-292.

[615] Парилов О.В. Педагогические воззрения славянофилов и современная реформа российского высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6 - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23327

[616] Киреевский И. В. Полное собрание сочинений в двух томах /Под редакцией М. О. Гершензона. – М.: Путь, типография Московского Государственного Университета, 1911, Т. 2. С. 39.

шире – просвещения. Славянофилы, как верно замечет И.В. Карлов, видели одной из своих важнейших задач в разработке национального педагогического архетипа, образовательного и воспитательного идеала и указание путей реализации данного идеала.[617] То есть, аксиологический аспект, связанный с сохранением ценностного ядра русского культурного пространства, был приоритетным для них. Все западные привнесения в отечественное образование для славянофилов были либо опасны, либо беспочвенны и нерезультативны. Так, А.С. Хомяков полагал, что западное образование («прививное просвещение») оказалось полностью бесплодно на российской почве: «Все эти познания, вся эта умственная живость остались без плода ... бесплодны не только для народа, которому они совершенно чужды, но они остались бесплодны для самой науки. ... лишенная самобытных начал, неспособная создать себе собственную творческую деятельность... Наша наука питается беспрестанным приливом тех областей... из которых к нам принесена. Она всегда учена задним числом, а общество... поневоле и бессознательно питает раболепное почтение к тому миру, от которого получает умственную пишу».[618]

А.И. Кошелев в своих «Записках» задавался глубоким философским вопросом, который, во-многом, актуален и сегодня: «Но кто определил, чем определяется степень образования? Нет ли недоразумения в самом понятии об образовании (как возможности, прежде всего, быть хозяином своих способностей и трудов)? Не упущено ли в этом случае из вида нечто, стоящее выше образования — просвещение, которое человека делает человеком?».[619]

И здесь мы сталкиваемся с трактовкой славянофилами самого образования. Для них оно - часть просвещения. А просвещение должно иметь своим центром человека. Таким образом, и образование получало в их взглядах ярко выраженную антропологическую направленность. И это,

---

[617] Карлов И.В. Педагогические идеи славянофилов и современность // Вестник московского государственного областного университета. Серия: педагогика. 20010. № 2. С. 12.
[618] Хомяков А.С. О старом и новом. Статьи и очерки. М. 1988. С. 107.
[619] Кошелев А. И. Записки (1812–1883). М., 2002. С. 213–214.

очевидно, роднило их с западниками, которые также превыше всего ставили идеалы Просвещения с его гуманистическим идеалом. Как отмечают отечественные исследователи Вилкова Н.Д., Погорелова А.С., Рязанова А.П., «социокультурный проект западничества был связан с развитие образования, науки, культуры, распространением гуманистических ценностей, установлением гражданских прав и свобод, ограничением самодержавия».[620] Более того, «можно сказать, что главная заслуга западничества состояла в пробуждении интереса общества к проблеме образования…».[621] Почему именно образование? Очевидно, что западники полагали, что именно от образования зависит вся структура личности и, в первую очередь, ее ценностные ориентации. Таким образом, с их точки зрения именно образование являлось приоритетным компонентом социокультурной сферы.

Западники (А.И. Герцен, В.Ф. Одоевский, Т.Н. Грановский, Н.П. Огарев и др.) горячо приветствовали западноевропейскую образованность, возмущались крепостническим рабством, обрекавшим крестьян на бесправие и невежество, сословно-крепостническими традициями обучения и воспитания, защищали права личности на самореализацию. Они рассматривали решение вопросов воспитания как неотложную необходимость, проблему государственной важности и личную проблему каждого гражданина России.

Свою трактовку образованию давал известный общественный деятель и мыслитель XIX В. А.И. Герцен. Он разделял образование на российское, отечественное и «привозное», которое появилось в России со времен Петра I: «Две России с начала XVIII. столетия стали враждебно друг против друга. С одной стороны, была Россия правительственна императорская, дворянская, богатая деньгами, вооруженная не только штыками, но всеми приказными и

---

[620] Вилкова Н.Д., Погорелова А.С., Рязанова А.П. Западничество и славянофильство как социокультурные проекты // Bulletin of Medical Internet Conferences. 2016. Volume 6. Issue 5. P. 1018.

[621] Беленчук Л.Н. Ранние славянофилы и западники о просвещении в России в свете крестьянской реформы (к 150-летию освобождения крестьянства) // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 4 (23). С. 124.

полицейскими уловками, взятыми из Германии. С другой — Русь черного народа, бедная, хлебопашенная, общинная, демократическая, безоружная, взятая врасплох, побежденная, собственно, без боя. Что же тут удивительного, что императоры отдали на раздробление своей России, придворной, военной, одетой по-немецки, образованной снаружи,— Русь мужицкую, бородатую, не способную оценить привозное образование и заморские нравы, к которым она питала глубокое отвращение».[622]

Свой вклад в развитие философско-образовательной мысли в России внесли и представители критического, революционного направления. Так, В.Г. Белинский указывал, что «все говорят о важном влиянии воспитания на судьбу человека, на его отношение к государству, к семейству, к ближним и к самому себе, но многие ли понимают то, что говорят?.. На практике чаще всего встречаешь положение вещей, ясно свидетельствующее о полном непонимании обществом задач воспитания. Встречаешь воспитание, как обыкновенно говорится, на волю божью, а на самом-то деле на волю случая, воспитание природное, воспитание не в переносном, а в этимологическом значении этого слова, т. е. вскармливание, воспитание простонародное, мещанское. Есть еще воспитание попечительное, деликатное, благородное...».[623] Мыслитель же полагал, что «орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью - человечность (die Humanitat)».[624]

Со второй половины XIX в. в России развернулось мощное общественно-педагогическое движение, в котором выделялись три направления: буржуазно-либеральное (Н.И. Пирогов, Н.А. Корф, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский); буржуазно-демократическое (К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, А.Я. Герд и др.); революционно-демократическое (Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев).[625]

---

[622] Герцен А.И. Произведения 1852-1857 годов. М. 1957. Т. 12. С. 114-115.

[623] Белинский В.Г. О детских книгах // Собрание сочинений. В 9-ти томах. Т. 3. Статьи, рецензии и заметки. Февраль 1840 -- февраль 1841. Подготовка текста В. Э. Боград а. М., "Художественная литература", 1976.

[624] Там же.

[625] Капранова В.А. История педагогики. 3-е изд., испр.- М.: Новое знание,2007. С..110-120.

Каждое из указанных направлений по-своему подходило к ответу на вопрос, каким должно быть образование, какими путями оно должно развиваться, каким должно быть его содержание, а так же какова его роль в системе отечественной культуры в целом.

Наиболее ярким представителем первого направления несомненно был великий русский хирург и организатор образования Н.И. Пирогов. В 1856 г. вышла его программная статья, в которой он изложил свои взгляды на образование – «Вопросы жизни». В ней автор указывал на то, что Россия исторически является христианской страной, что автоматически делает ее образование пронизанным христианскими ценностями. Но образование, которое он видел в середине XIX в. в Российской империи не соответствовало этим представлениям. Сторонников безнравственного воспитания и образования Н.И. Пирогов называет «толпой». Он пишет, что главной целью образования и воспитание должна стать подготовка человека к «к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой».[626] В «Вопросах жизни» Н.И. Пирогов говорит о цели «бытия человека в мире и обращает внимание на глубочайшее несоответствие между получаемым в детстве христианским воспитанием и обществом, живущим материальными, «торговыми» стремлениями».[627]

Н.И. Пирогов одним из первых указал на то, что образование должно носить человекоориентированный характер. И именно в этом случае оно позволит получить государству и развитых граждан, осознающих свой гражданский долг, и развитых в морально-этическом плавне людей: «Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане».[628] При этом, «все

[626] Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. Июльская книга, № 9. 1856. С. 559 – 597.
[627] Никулина Е. Н. К. Д. Ушинский о значении Н. И. Пирогова для отечественной педагогики // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 1 (20). С. 140.
[628] Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. Июльская книга, № 9. 1856. С. 559 – 597.

готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми».[629]

Крайне актуально и современно звучат слова Н.И. Пирогова о проблеме специализации образования. Сегодня, когда классическое университетское образование все более уступает место утилитарному компетентностному подходу, ориентированному на подготовку узкопрофильных специалистов, нельзя не вспомнить следующие строки великого русского хирурга-мыслителя: «Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в, то, же время никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век. Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан».[630]

А. Н. Острогорский был редактором журнала «Педагогический сборник», издававшегося Главным управлением военно-учебными заведениями. Этот журнал тематически выходил за пределы своей Официальной программы. В нем печатались работы по дидактике, общей и частным методикам и вопросам нравственного воспитания. Как верно отмечает Ю.В. Лазарев, «публицистическое наследие Острогорского велико и значимо не только с точки зрения развития педагогики и методики преподавания литературы, но и с точки зрения эволюции общественной мысли, так как в его публицистическом научном наследии отражены многие общественно-политические проблемы второй половины XIX века».[631]

Особое место в философско-педагогических размышлениях А.Н. Острогорского занимала проблема соотношения образования и воспитания в подготовке разносторонне развитой личности. Так, он говорил о том, что

---

[629] Там же.
[630] Там же.
[631] Лазарев Ю.В. В. П. Острогорский-публицист о проблемах преподавания словесности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета ИМ. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 81.

«воспитание не то, что образование, и образование не то, что воспитание, но из этого еще не следует, что каждое из них совершается само по себе. Напротив, они идут рядом, взаимодействуя и помогая одно другому».[632] По мнению А.Н. Острогорского, школа всегда должна оставаться в рамках высоконравственной позиции, не взирая на то, что происходит за ее стенами, какие настроения присутствуют на «улице»: «Школа поэтому вполне ответственна за ту жизнь, какая складывается в ее стенах. Пусть за стенами ее кишат низменные интересы, себялюбие, алчность, у себя она должна не угашать духа. Пусть там господствуют произвол, грубость, насилие - в ней должно быть дружелюбие, заботливость, участие. Пусть там будет неправда - в ней должна быть справедливость. Разница людских отношений, интересов, задач, словом, разница жизни тут и там производит впечатление, вызовет сравнение, расшевелит мысль, и учитель, говорящий о разумной жизни, будет понят учениками; они поймут, что такая жизнь, за какую стоит школа, лучше той, что идет за ее стенами».[633]

Русский мыслитель и педагог П.А. Соколов полагал, что главной целью образование должно быть формирование чувства общности и солидарности. Так, он писал: «В настоящее время еще более сознается потребность и необходимость в воспитании к общности, которое бы, однако, удовлетворяло и индивидуальным запросам, стремлениям индивидуальной личности».[634] И, далее: «Воспитание и обучение должно быть построено на уважении к человеческой индивидуальной личности, воспитание и обучения должно быть в то же время построено в целях развития общности, солидарности, – вот две основные педагогические проблемы настоящего».[635]

Таким образом, буржуазно-либеральное направление, с одной стороны, стояла на позициях сохранения отечественных традиций в образовании, с

---

[632] Острогорский А.Н. Образование и воспитание // Вестник Европы, 1897, февр. С. 517 - 518.
[633] Там же.
[634] Соколов П. История педагогических систем // Отечественная социальная педагогика / Коллектив авторов — ООО "Квант Медиа", 2013. С. 20.
[635] Там же. С. 29.

другой же, в русле буржуазных идей своего времени – выступало за своего рода «антропологический поворот» в образовании, говоря о том, что главной целью образования должен стать человек.

Представители буржуазно-демократического направления общественно-философской мысли второй половины XIX в. формировали свои концепции развития образования, его содержания и целеполагания.

Главную цель воспитания К.Д. Ушинский видел в духовном развитии человека, которое возможно только при опоре на культуру народа, исторические традиции. Им написана серия работ, посвященных этой проблеме: «О народности в общественном воспитании» (1857), «Родное слово» (1861), «О необходимости сделать русские школы русскими» (1867).

Главное место в теоретическом наследие Ушинского занимает его теория образования. Не отделяя обучение от воспитания, он отдавал приоритет воспитанию, в основу которого был положен принцип народности, понимаемый как соответствие духовно нравственной традиции православия. Философско-педагогические взгляды К.Д. Ушинского несли в себе мощный антропологический заряд. Так же как и представители буржуазно-либерального лагеря он полагал, что человек и его потребности должны стоять в центре воспитания и образования: «По самой природе своей, человек, как существо со свободною волею, имеет право на такую самостоятельную жизнь, на такое исключительное преследование своих интересов и носит в себе требование и средства самоудовлетворения, как мы назовем чувство, руководящее человеком в этой частной сфере его действий».[636]

Отдельно К.Д. Ушинский указывал на тот факт, что образование и воспитание должны развиваться вне отрыва от общества (общественного мнения). Так, мыслитель писал следующее: «Ясное же и определенное

[636] Ушинский К. Д. Лекции в Ярославском лицее // Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 — 1952. — Загл. обл.: Сочинения. Т. 1: Ранние работы и статьи, 1846—1856 гг. — 1948. С. 55.

общественное мнение о воспитании, сознающее цель воспитания, его требования и средства, есть именно та почва, в которой может укорениться самостоятельное развитие народного воспитания, — один из важнейших исторических органов общего народного развития. В другом месте мы высказали эту мысль полнее; здесь же скажем только, что действительную воспитательную силу имеет только то воспитание, которое, не завися от частных, прихотливых требований, меняющихся, как мода на костюмы, и часто совершенно противоречащих нравственной идее воспитания, будет основывать свои правила на общественном мнении, и вместе с ним жить и развиваться».[637]

Отметим, что, как и Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский огромное внимание уделял человеку в образовании. Если Н.И. Пирогов говорил о так называемом «общечеловеческом образовании», то К.Д. Ушинский определял это как «гуманное образование». Так, К.Д. Ушинский писал: «Эту необходимость развития прежде всего и более всего гуманности в человеке, человека в человеке, выставил резко и сильно Н. И. Пирогов в своей статье «Вопросы жизни». Мысль эта была как нельзя более современна и не только пробудила сильное сочувствие в огромном большинстве, но быстро стала проникать в практику…».[638]

Основное различие между мыслителями заключалось в том, что Н.И. Пирогов ориентировался в своем целеполагании на общечеловеческие (либеральные) ценности, воспитание и привитие которые, с его точки зрения было возможно, в том числе, путем изучения иностранных (классических) языков. К.Д. Пирогов, напротив, говорил о том, что гуманистический пафос образования напрямую сопряжен с изучением родного языка, который структурирует личность, воспитывает «в человеке человека».

---

[637] Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Собрание сочинений. В двух томах. Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. Издательство Академии педагогических наук. М.-Л. 1948. С. 36-37.

[638] Ушинский К.Д. Соч. Н.И. Пирогова // Собрание сочинений. В двух томах. Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. Издательство Академии педагогических наук. М.-Л. 1948. С. 30.

Русский педагог К.В. Ельницкий стоял на позициях защиты нравственного идеала в образовании. Образование, с его точки зрения – это процесс привития нравственных идеалов, которые являются основой любой личности: «Задачей нравственного воспитания должно быть укоренение в душе воспитываемого нравственных требований, наклонностей и чувств, так чтобы он сам стремился к совершению добрых действий и уклонялся от дурных и чтобы совершение первых вызывало в нем высокое духовное наслаждение, совершение же вторых вызывало в нем неприятное чувство угрызения совести, стыда или раскаяния. Еще Аристотель сказал, что задачей воспитания должно быть доведение воспитываемого до того, чтобы он любил все доброе и ненавидел то, что достойно порицания».[639]

Характеризуя позиции третьего революционно-демократического лагеря, отметим, что основной целью образования его представители видели в формировании свободной, независимой личности. Очевидно, что все актуальные для них философско-педагогические концепции были не состоятельны, так как вели, по их мнению, не к освобождению, а к еще большему порабощению и подавлению индивида.

Так, Д.И. Писарев в своих педагогических статьях («Школа и жизнь», «Наша университетская наука», «Педагогические софизмы» и др.) поднимает актуальные для него вопросы образования и воспитания. Главной задачей общества он считал подготовку образованных людей, свободных от всех видов духовного подавления (государственного деспотизма, религиозных верований и т.п.). Важнейшей функцией этих новых людей должна была стать способность быть проводниками передовой общественной идей в широкие народные массы. Формирование людей нового типа мыслитель связывал с кардинальной перестройкой всей системы образования: «Понукательная система, выработанная вековою деятельностью педагогического спиритуализма, пустила такие глубокие корни во все

[639]Ельницкий К.В. Воспитание и обучение в семье и школе (индивидуальность детей) // Отечественная социальная педагогика / Коллектив авторов — ООО "Квант Медиа", 2013. С. 99.

отрасли общественного преподавания, что уничтожить эту систему могут только самые радикальные реформы, далеко превышающие силу единичных деятелей педагогического мира».[640] Задачи и цели образования Д.И. Писарев понимал следующим образом: «Итак, общее образование дает всей жизни человека известный колорит, известный смысл и известное направление; оно проникает собою весь склад его ума и глубоко видоизменяет собою весь его характер и образ мыслей. Общее и специальное образование взаимно дополняют друг друга: специальное дает человеку в руки рабочий инструмент, а общее образование заставляет человека пристроить свою рабочую силу так, чтобы она содействовала общему движению большого корабля».[641]

Н.А. Добролюбов в ряде статей («О значении авторитета в воспитании», «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами», «Основные законы воспитания» и др.) затрагивал вопросы просвещения и образования. Критикуя современную ему систему воспитания, в качестве ее основных недостатков он указывал на подавление ею личности и тотальное игнорирование детской индивидуальности. Н.А. Добролюбов полагал, что главная цель образования и воспитания — формирование активной личности, способной применить «высшие человеческие убеждения» в реальной жизни. В частности, Н.А. Добролюбов писал следующее: Мы думаем - главное, что должен иметь в виду воспитатель -- это уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды...».[642]

---

[640] Писарев Д.И. Школа и жизнь - http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_1865_shkola.shtml

[641] Там же.

[642] Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу "Вопросов жизни" г. Пирогова // Н. А. Добролюбов. Собрание сочинений в трех томах. Том первый. Статьи, рецензии и заметки (1853-1858). Составление и вступительная статья Ю. Г. Буртина. Примечания Е. Ю. Буртиной. М., "Художественная литература", 1986.

В результате, мы можем согласиться с мнением А.Ю. Бутова о том, что для российского образования периода XIX века свойственна относительно устойчивая, диалектически двуединая, возвратная тенденция обращения к своим более ранним этнокультурным корням и основам в лице нацеленной на утверждение религиозно-мировоззренческих основ традиции духовного воспитания, которая параллельно сосуществует со стремлением к модернизации школы и общества посредством развития культуры и образования европейского, светского типа.[643]

На рубеже XIX-XX вв. в России обострился интерес к русской национальной школе. В это время выходят в свет такие работы, как: «Путь русской национальной школы» В.П. Сороки-Росинского, «К вопросу о национализации русской школы» К.Я. Грота, «Беспочвенность русской школы» В.В. Розанова, «Заметки о русской школе» В.Я. Стоюнина, «Значение русской словесности в национальном русском образовании» А.А. Царевского, «Заметки о национальном образовании» И.И. Толстого, «О национальном воспитании» П.П. Блонского, «Национальное воспитание и образование» П.И. Ковалевского о и многие другие.[644]

Указанные работы носили различный характер, а их авторы далеко не единодушно рассуждали о настоящем и будущем российского образования. Так, сторонником «национального образования» выступал профессор, член Русского собрания, член Всероссийского национального союза (правомонархические организации начала XX в.) П.И. Ковалевский. Под национальным воспитанием он понимал совокупность нескольких основных характеристик: развитие реального образования, сохранение национальных ценностей и их передача и культивирование, привитие учащимся

[643] Бутов А.Ю. Становление традиций российского образования и воспитания: XVIII - XIX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М. 2005.
[644] Хабеев Т.Н. Формирование национальной идеи в русской педагогической мысли // Проблемы современного образования. 2011, №6. С. 72.

определенных «душевных, духовных и физических качеств, которые «присущи и свойственны той или иной народности»».[645]

Отметим, что идея «русской национальной школы» вообще нашла широкое распространение в российском обществе начала XX в. Ее основная идея заключалась в усилении русского национального компонента в отечественной системе образования путям сохранения самодержавного строя и развития образования среди представителей государственно-монархического блока, устранении чрезмерного влияния западноевропейской культуры на отечественную педагогику и школу в среде либералов; воспитание нового поколения, способного осуществить смену государственного строя России в сфере революционно-демократического движения.[646]

Таким образом, сама идея была крайне неоднозначной и трактовалась различными авторами по-разному. Если правомонархисты понимали под национальной школой усиление государственно-православной тенденции в образовании, то либералы смотрели на данный вопрос иначе. В частности, проект русской национальной школы В. Н. Сороки-Росинского предполагал развитие в учащихся так называемого национального чувства и ориентацию на освоение ценностей своей национальной культуры с опорой на фактор этнокультурного взаимодействия. В.Н. Сорока-Росинский писал: «Переходя теперь к вопросу о том, каким должно быть в России национальное воспитание и как должна быть построена и организована у нас национальная школа, необходимо различать два понятия – национальное воспитание и воспитание национального чувства, ибо эти понятия далеко не всегда совпадают…».[647] По мнению мыслителя, национальная школа должна была

---

[645] Акимова О.Б., Верещагина И.П. П.И. Ковалевский о русском национальном воспитании // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. Вып. 1. 2011. С. 118-119.

[646] Криворотова Т.А. Идея русской национальной школы в отечественной педагогике второй половины XIX-начала XX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Нижний Новгород. 2003.

[647] Сорока-Росинский В.Н. Путь русской национальной школы // Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. Сост. А.Т. Губко. М.: Педагогика. 1991. С. 64-65.

быть устремлена в будущее. Он прямо указывал: «Национальная школа вовсе не какое-нибудь грандиозное стильное, в русском хотя бы духе, на много десятков лет построенное здание, для которого далее нужен лишь ремонт да кое-какие перестройки. Национальная школа – это движение вперед организованной, дисциплинированной, знающей, зачем она идет массы; это поход, где известна лишь цель, где с каждым новым этапом открываются новые горизонты, новые пути, где завтра станет, быть может, ненужным то, без чего сегодня нельзя идти, где вся задача вождей сводится к умению найтись при всяких обстоятельствах, превозмочь трудности и открыть самые легкие, самые короткие пути вперед. Сущность национальной школы не в статике, а в динамике».[648]

Итак, проведенный анализ позволяет нам сделать следующие основные выводы. Во-первых, уже к середине XIX в. в России начали складывать собственные философские идеи, связанные с попыткой осмысления места, роли и значения образования в жизни общества. На наш взгляд, можно выделить четыре основных этапа в процессе формирования предпосылок для возникновения данных идей:

1. Период древнерусского государства. В это время, разумеется, как такого философского осмысления проблем образования не происходило, но, тем не менее, шли другие не менее важные процессы. В первую очередь, речь идет о формировании ценностного компонента русской государственности, основанной на синтезе православия и государственной власти. В этом контексте главной целью образования было воспитание богобоязненной и преданной власти личности. Именно в этом заключался основной аксиологический аспект образования.

2. Период формирования и становления Московского царства. Данный этап во многом схож с предыдущим, хотя в образование и начинают проникать новые веяния, связанные, в первую очередь, с осознание ценности знания как такового. Во многом это было связано с деятельностью такого

[648] Там же. С. 71.

средневекового философа, как С. Полоцкий. В результате, знание постепенно входит в орбиту аксиологии образования.

3. Период русского Просвещения. На данном этапе знание окончательно фиксируется в качестве базовой ценности образования. По сути, образование сводится именно к получению знаний, которые необходимы для более эффективного развития государства. Фундирующим элементом данного процесса выступает философский просветительский концепт Разума, как ключевой онтологической (и метафизической) категории.

4. Период развития либеральных, демократических и консервативных идеологий в русском обществе (первая половина XIX в.). Последний этап в процессе формирования предпосылок российской философии образования. На данном этапе в Россию проникают новые западные идеи либерального и демократического толка, в противовес которым формируется консервативное направление общественной мысли. В результате, образование мыслится в парадигме противостояния между ними, становясь своего рода орудием для воспитания личности с нужными идеологическими ориентациями. То есть само оно еще не является объектом осмысления, а рассматривается лишь как приложение к идеологической сфере.

Во-вторых, вторая половина XIX – начало XX вв. стали своего рода новым этапом в развитии философского осмысления проблем образования в России. Тем не менее, следует отметить, что, говоря о данном периоде, мы, во многом, говорим о все том же противостоянии различных политических идеологий, которые использовали образование в качестве орудия для достижения своих целей. Если в середине XIX века речь шла о дискуссии между славянофилами и западниками, то вторая половина столетия ознаменовалась спорами между либералами, революционными демократами и консерваторами. В результате, осмысление образования частично шло в русле политической борьбы того времени.

Но следует отметить, что именно в этот период происходит и формирование независимой от политических взглядов философии образования. Данный процесс, безусловно, во многом связан с именем великого русского педагога К.Д. Ушинского.

Как верно отмечает О.В. Дмитриева, философско-педагогическая мысль второй половины XIX-начала XX веков неотделима от культурного развития человечества.[649] Россия в данном контексте не являлась исключением, хотя и имела свои особенности. Главной из них было сохраняющееся самодержавие, которое породило аутентичную русскую консервативную мысль, во многом отличную от западной. И именно в ней нашли свое отражение и многие проблемы образования, которые оказались «окрашенными» в национально-патриотические «цвета».

Многие из идей рассматриваемого периода не нашли своего воплощения на практике. Некоторые реализовались позже и в иной форме (как, например, идеи В. Н. Сороки-Росинского, воплотившиеся после революции на практике в построение школ-коммун). Тем не менее, со всей уверенностью можно констатировать тот факт, что именно тогда сформировалась самостоятельная философская традиция в осмыслении образования, не только как процесса, но и как части культуры, как ценности.

Образование, являясь неотъемлемой частью культуры, рано или поздно должно было оказаться в сфере интересов философов, которые попытались понять не только его утилитарный характер (передача знаний для их применения на практике), но и аксиологическую сущность. При этом, развитие образования в России всегда было тесно связано с развитием государства. В результате, главной сферой понимания места и роли образования стала дихотомическая парадигма «человек-государство». Сегодня, когда реформа образования, как и полтора столетия назад, является одной из актуальных задач, как никогда важно обратиться к отечественному

[649] Дмитриева О.В. Пути формирования философии образования России и Германии второй половины XIX - начала XX века: Сравнительный анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Мурманск. 2004.

опыту осмысления образования в его аксиологическом, в том числе, нравственно-духовном ключе.

3.3. Ценностные ориентации российского образования

В современной России вопрос о ценностях образования и о направлении развития и приоритетах отечественной системы образования особенно актуален. С одной стороны, это связано с глубокими социально-экономическими преобразования 1990-х годов, а с другой - с поисками путей и основ того, что принято обозначать как устойчивое развитие общества. Во многом именно по этой причине сегодня одним из важнейших элементом продолжающейся реформы российской системы образования является вопрос о трансформации, если не смене образовательной парадигмы в целом. На наш взгляд, от успешного решения данной задачи во многом будет зависеть и будущее российского государства, его место на мировой арене.

Процесс реформирования высшей школы отражает состояние российского социума на разных этапах его развития, так как цели, задачи, ценностная составляющая и содержание образования всегда соотносятся целями, задачами и потребностями общества.[650] При этом, как совершенно верно отмечет А.М. Егорычев, «система высшего образования в современной России испытывает на себе небывалый по мощи воздействия прессинг модернизаций, реформирований и инноваций, которые, по сути, не привели и не ведут к ее качественному развитию».[651]

---

[650]Жирина М.В. Особенности реформирования системы российского высшего образования на современном этапе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических. М. 2015. С.4.

[651] Егорычев А.М. Современная российская система образования: контекст духовных традиций. 2009. № 3.

Таким образом, крайне важными оказываются, как минимум два вопроса: обладает ли образование ценностной значимостью в условиях современной России и какие ценности заложены в нем самом.

Как верно отмечают отечественные исследователи О.Ю. Корниенко и Н.Л. Смакотина, начиная с 90х гг. XX столетия потребность в реформировании и модернизации системы образования приобрела острый характер и была направлена, в основном, на повышение качества образования. При этом эта потребность сохраняется и сегодня, но главное отличие разных временных этапов заключается в адекватности системы образования экономическим, политическим и социокультурным задачам общества в конкретный период времени.[652]

1990-е гг. стали временем потери ценностных ориентиров не только в образовании, но и в стране в целом. Уход в прошлое коммунистической идеологии и образовавшийся в результате идеологический вакуум привели к тому, что в течение нескольких лет российское образование развивалось фактически без какой-либо аксиологической составляющей. Эта, как во многом верно замечает А.М. Кондаков, эта ситуация сложилась в России в период общемирового всплеска внимания к формированию системы ценностей у подрастающего поколения, всестороннему развитию личности обучающихся: в крупнейших образовательных системах мира именно с начала 90-х гг. прошлого века на фоне развития информационных технологий, нарастания объема знания, максимальное внимание в системах дошкольного и школьного образования стало уделяться развитию личности обучающихся, формированию их идентичности: национальной, гражданской, семейной, профессиональной, социальной и пр.[653]

---

[652] Корниенко О.Ю., Смакотина Н.Л. Система образования и ценностные ориентиры молодежи // «Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA–2016)»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 6-7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО. 2016. С. 107-108.

[653] Кондаков А.М. Обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации. Материалы к заседанию Президиума РАО 16 ноября 2016 г - http://mobiledu.ru/

Отметим, что первым указом президента Б. Ельцина в 1991 г. был указ № 1 «О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР».[654] Уже сам этот факт, по нашему мнению, говорит о том, что система образования рассматривалась новой российской властью как одно из приоритетных направлений реформирования. Это было связано с тем, что именно образование во многом являлось и является той сферой, которая формирует ценностные представления личности. Очевидно, что новая российская школа (всех уровней) должна была начать ретранслировать в общество новые ценности демократического характера.

В 1992 г. в России принимается новый закон «Об Образовании». Результаты его принятия были неоднозначными. С одной стороны, он значительно расширял вариативность образования, выводил его из-под государственного контроля и так далее. Но с другой - имел крайне негативные последствия. В.И. Короткевич пишет по этому поводу: «Принятый в 1992 г. закон РФ «Об образовании» некоторые авторы пропагандировали как революционный, как самый прогрессивный в мире. Но, как это часто случается, из одной крайности впали в другую: приоритет вариативности все больше стал входить в противоречие с задачей сохранения и повышения общедоступности образования. Новый закон сокращал обязательный ценз образования до 9 классов. В результате нововведений 1,5 млн детей школьного возраста оказались вне образования».[655]

С началом радикальных экономических и политических преобразований содержательные цели реформирования образования были, однако, подменены идеями «освобождения от наследия тоталитаризма», реализации принципов «демократичности» и «многообразия» в рамках либеральной модели образования.[656] Таким образом, мы можем говорить о

---

[654] Указ Президента РСФСР от 11.07.1991 г. № 1 О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР - http://kremlin.ru/acts/bank/18

[655] Короткевич В.И. История современной России. 1991-2003. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та. 2004. С. 33.

[656] Болдов О.Н., Иванов В.Н., Суворов А.В., Широкова Т.К. Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы // Проблемы прогнозирования. 2002. №4. С. 123.

том, что самоценностью образования в этот период становится его либерализация.

Как отмечают представители либерального направления в современной российской общественной жизни В.А. Мау и Т.Л. Клячко, «1990-е годы действительно стали периодом бурного развития процессов образования: быстро росли число высших учебных заведений и их филиалов, численность обучающихся в них студентов и профессорско8преподавательского состава. Одновременно происходила либерализация сектора высшего профессионального образования (ВПО): разгосударствление системы образования, появление негосударственных вузов, допущение платности образования в государственных вузах».[657] Но при этом, констатируют они, «этот количественный рост не сопровождался повышением качества образования. Напротив, скорее следует говорить о его снижении».[658]

В 2002 г. была утверждена Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Следует отметить, что аксиологический аспект нашел в ней свое отражение в качестве целеполагания. Так, в Концепции заявлялось следующее: «Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества - общества с высоким уровнем

[657] Т.Л. Клячко, В.А. Мау Тенденции развития высшего профессионального образования в Российской Федерации // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. С. 47.
[658] Там же. С. 48.

жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой».[659] Таким образом, по крайней мере в декларативной манере в Концепции говорилось, что, российское образование должно выполнять важнейшую функцию по сохранению целого ряда ценностей в целях недопущения распада единого социокультурного пространства.

Ситуация, складывающаяся на сегодняшний день, говорит о том, что аксиология образования, ценностный поход к образованию и в образовании остается вне сферы государственных интересов. Так, например, в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р) категория «ценности» отсутствует в принципе, что говорит о полном ее игнорировании со стороны государства. При этом в Концепции указывалось, что целью Программы является «обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала».[660]

Очевидно, что российское образование продолжит реформироваться и видоизменяться. Актуальным вопрос здесь становится путь данных трансформаций. Как отмечает М.В. Жирина, сегодня отчетливо прослеживаются две магистральные тенденции по вопросу дальнейших путей развития образования. Одну из них можно обозначить как «сторонников ориентации на себя», вторую - «ориентация на других». Концептуальными философскими основаниями обеих моделей является взгляд ее сторонников на процесс глобализации. Первые считают, что на современном этапе (и эта тенденция будет лишь нарастать) глобализация вступила в стадию глокализации, национальные государства все больше пытаются сохранить свои особенности и демонстрируют стремление к

[659] Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393 - http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html

[660] Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 2765-р - https://edumsko.ru/uploads/region/consultation/consulting_docs/pro-2016.pdf

сохранению идентичности в условиях экономической глобализации. Вторые, напротив, полагают, что глобализация все больше ведет к унификации мирового пространства: «Сторонники данного подхода отталкиваются от точки зрения, основанной на универсалистском восприятии действительности и глобализационной тенденции мировой интеграции, согласно которой глобализационные процессы должны находить свое отражение не только во внешнеэкономической, политической или технологической областях, но, и как следствие - в унификации и универсализации образовательных стандартов. При этом за «универсальные» принимаются стандарты «западные»».[661]

Как представляется, на сегодняшний день российское образование во многом, по крайней мере, на законодательном уровне, продолжает развиваться в рамках второй философской парадигмы, что напрямую отражается на аксиологии отечественного образования. Действующий в настоящее время Закон об образовании определяет, что образование – это «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».[662] Таким образом, образование, с одной стороны, трактуется как воспитание, а с другой – как обучение. Данные характеристики носят процессуальный характер. В то же время, образование обозначается и в сущностных (содержательных) категориях, среди которых фигурируют и цели духовно-нравственного порядка. Таким образом, действующий закон

[661]Жирина М.В. Особенности реформирования системы российского высшего образования на современном этапе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических. М. 2015. С. 16-17.

[662] Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации". Ст. 2, п.1.

подразумевает воспитание у обучающихся определенных аксиологических установок.

Более того, в законе отдельно оговаривается термин «воспитание», который полностью имеет аксиологический акцент: «воспитание - деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства».[663] Указание на социокультурные и духовно-нравственные ценности, безусловно, носит позитивный характер. Тем не менее, как представляется, в данном случае мы имеем дело с некоторой расплывчатостью формулировки. Если во второй части определения речь идет о правилах и нормах, принятых в обществе (хотя и здесь не уточняется в каком именно), то в случае с социокультурными и духовно-нравственными ценностями конкретизации не наблюдается. Это дает широкое поле для трактовки и понимания указанных ценностей, которые, как известно, могут носить как национальный, так и общечеловеческий характер.

Отметим, что, по нашему мнению, аксиологическое содержание образования в действующем законе нуждается в уточнении. При этом напомним, что в Законе об образовании 1992 г. прямо говорилось о приоритете общечеловеческих ценностей над национальными: «Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах: 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье».[664] Ультралиберальный характер данной формулировки не вызывает

[663] Там же. Ст. 2, п.2.
[664] Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании». Ст.2, п.1.

сомнений: права и свободы человека в ней стоят на первом месте, в то время как любовь к Родине – на одном из последних.

Впрочем, в п.2 Ст.2 закона 1992 г. указывалось, что государство считает необходимым сохранять единство федерального культурного и образовательного пространства, защищать и развивать «системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства».[665]

Следует напомнить, что в традициях российской философии образования уже с XIX в. утвердилась своеобразная аксиологическая аксиоматика, базирующаяся на превалировании духовного начала в человеке и на представлении об образовании, как инструменте воспитания и развития этого духовного начала. Так, В.В. Розанов полагал, что духовный стержень в человеке является его онтологической (и, разумеется, метафизической) основой. В связи с этим, «задачу культуры образования он рассматривал как формирование целостности человека в единстве и многообразии форм его бытия. Духовная жизнь человека являлась стержнем, в связи с которым определялись эмпирическое развитие и творческая сила душевной жизни».[666] Отметим, что именно В.В. Розанов был первым из отечественных мыслителей, кто использовал термин «философия образования», и впервые в России конца XIX века обосновал идею необходимости научной разработки философии образования и воспитания.[667]

Идеи В.В. Розанова, касающиеся гуманистической, духовно-нравственной составляющей образования нашли свое развитие в XX в. С середины XX столетия, в силу бурного развития научно-технического прогресса и активного экономического развития передовых стран, остро

---

[665] Там же. Ст.2, п.2.

[666] Шарова М.А. Философия образования в русской мысли второй половины XIX века (историко-философский анализ). Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2010. С. 19.

[667] Гриднева Е.И. Философия образования В.В. Розанова: от прошлого к современности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2010. № 2 (12). С. 127.

встал вопрос о том, нужна ли вообще гуманитарная (шире – гуманистическая) компонента в образовании или же оно должно носить строго прикладной и утилитарный характер. Отечественные философы образования с конца 1980-х гг. подняли вопрос о том, что одностороннее научно-техническое развитие цивилизации, как и одностороннее инженерное образование и развитие специалиста при отсутствии соответствующей гуманитарной составляющей, обеспечивающей полноту развития личности, лишает и человека, и общество целостности, нарушает их гармоничность».[668]

Следует отметить, что современное гуманистическое направление в образовании строится на категории «личность», содержание которой определяет и философию гуманистического направления в образовании, задавая цель и ценности образования, заключающуюся в развитии и становлении личности человека.[669] Таким образом, ценностью объявляется сам человек, а не полученный им в процессе образования функционал, который определяется лишь как своего рода приложение к индивидуальным качествам. На наш взгляд, данный подход в образовании является крайне перспективным, так как сведение образования лишь к формированию компетенций, без должного внимания к духовно-нравственным основаниям человека может в последующем привести к самым негативным последствиям. Как отмечает А.О. Карпов, «в процессе становления техногенного социума … проявляется тенденция к сужению транслогического мышления (намеченная в пуританизме), привнесшая то понимание рационального, которое исключает и индивидуальное чувство, и человеческие ценности, и его духовный статус», в то время как «аксиотический фундамент разрушения общества знаний составляет технологическое лицемерие, которое отказывает эпистемическим

[668] Кузнецова А Я. Гуманистический аспект философии образования в условиях интеллектуального развития общества. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Барнаул. 2010. С. 21.
[669] Там же. С. 29.

сообществам в статусе производителя материальных основ жизни социума».[670]

Мы видим, что в современном российском обществе все еще существует довольно стойкое отторжение западной модели ценностей, формирующейся там в последние десятилетия и основанной на традиционной для Запада аксиологической аксиоматике. И здесь, на наш взгляд, крайне уместно вспомнить об учении «о трех поколениях», разработанного М. Мид. М. Мид выдвинула интересную версию о том, что культурный код народа/этноса/нации стабильно существует и бесперебойно передается на протяжении трех поколений, при условии, что все три поколения живут одновременно. Таким образом формируется своего рода цепочка передачи культуры из прошлого в будущее. По мнению исследовательницы «группа людей, включающая в себя представителей по крайней мере трех поколений, принимает данную культуру за нечто само собой разумеющееся, так что ребенок, вырастая, принимает без тени сомнения все то, в чем не сомневался никто в его окружении».[671]

В этом случае возникает своего рода феномен культурной изоляции, когда любая иная культура начинает восприниматься как чуждая и, более того, враждебная: «Культура в детстве может быть усвоена настолько полно и безусловно, а контакт с представителями других культур может быть настолько поверхностным, враждебным или заключать в себе такие контрасты, что чувство собственной культурной индивидуальности у человека может не поддаваться почти никаким изменениям. Отдельные индивидуумы поэтому могут жить в течение многих лет среди представителей других культур, работая и питаясь с ними, иногда даже

[670] Карпов А.О. Фундаментальные структуры и перспективы исследовательского образования как проблема философии науки. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. М. 2015. С. 29-30.
[671] Мид М. Культура и мир детства. М., 1983. С. 322-361.

вступая с ними в браки и воспитывая детей, и при этом не ставить под вопрос свою культурную-индивидуальность, не стремиться ее изменить».[672]

Таким образом, глубинные изменения в части восприятия новой культуры могут произойти лишь при разрыве устойчивой связи трех поколений. Экстраполируя данную теорию на современную российскую ситуацию, мы можем говорить о том, что сегодня из трех живущих в России поколений, два сформировались в отличной от современной культурной среде, родившись при советской власти, пройдя обучение (или его часть) в советской школе и, впитав, таким образом, нормы и ценности, присущие тому историческому периоду. В результате, лишь последнее из трех поколений живет в новых социокультурных условиях с самого рождения. Согласно теории М. Мид, в подобной ситуации крайне сложно говорить об усвоении самым младшим поколение новых культурных ценностей, так как оно все еще находится в тесной связи с предыдущими поколениями. То есть, фактически, мы можем рассчитывать на более менее полное восприятие новых ценностей российским обществом лишь спустя еще два поколения.

Итак, перед нами встает вопрос о том, какое же аксиологическое содержание сегодня есть в российском образовательном пространстве. И какова ценность самого образования? На наш взгляд, ответы на данный вопрос не являются однозначными. Российское общество продолжает оставаться весьма гетерогенным, в том числе, и в части оценки образования. Со всей очевидностью можно говорить о том, что образование, как ступень к будущей жизни, воспринимается в обществе позитивно, о чем свидетельствуют высокие конкурсы в вузы, особенно на престижные специальности. Но массовое обучение в вузах, которое далеко не всегда имеет высокое качество, ведет, как не парадоксально, и к обесцениванию образования. Кроме этого, образование ценится, скорее, не как социокультурная ценность, а именно как инструмент достижения определенных материальных благ.

---

[672] Там же. С. 322-361.

Аксиологическое содержание образования так же является весьма неоднозначным. Со всей очевидностью можно говорить о том, что в базовых документах Российской Федерации, в первую очередь, в Законе об образовании) наблюдается тенденция к укоренению общечеловеческих ценностей, как базовых и имеющих первую необходимость. В то же самое время, национальные ценности отходят на второй план.

Не менее остро стоит вопрос и о гуманитарной составляющей российского образования. Технократические тенденции, связанные с утилитарными экономическими потребностями, которые определяются сегодня как ключевые, ведут к тому, что ценность функции начинает превалировать над ценностью ее носителя – то есть самого человека.

Таким образом, на наш взгляд, все указанные факторы необходимо учитывать в ходе дальнейшего реформирования отечественного образования.

Проблема реформирования российского образования продолжает оставаться одной из наиболее актуальных и обсуждаемых на сегодняшний день. Экспертное сообщество сходится во мнении, что в том «промежуточном» варианте, в котором образование находится сейчас, оно ни в коей мере не отвечает требованиям сегодняшнего дня. При этом на саму реформу существую полярные взгляды. Как верно замечает В.В. Миронов, для России в ее историческом развитии характерна модернизация, реализующаяся через чередующиеся волны реформ. Это свойственно и для сферы образования: «Как правило, по всем направлениям реформирования формируются два полюса, или две основные модели развития, что характерно и для реформы образования как важнейшей части общего процесса модернизации. С одной стороны, это «радикальный “либерализм”, защищающий права и свободы человека как основополагающие ценности современного общества… С другой стороны, консервативное крыло, сопротивляющееся по тем или иным причинам реформам и выступающее с позиции не менее радикального «государственного патернализма», который якобы покровительствует “маленькому человеку”, однако пренебрегающий

экономическими и политическими правами и свободами граждан и не позволяющий вызреть гражданскому обществу в целом».[673]

Действительно, российское образование за многовековой период своего существования многократно подвергалось различных реформационным, а в ряде случаев и революционным, преобразованиям. Но и в стабильные периоды своего развития образование в России далеко не всегда было консенсуально устойчивым. Так, после петровских преобразований и в век российского Просвещения установилась новая, условно «западная» модель образования, которая уже в XIX в. подверглась критике со стороны национально ориентированной интеллигенции, а затем и более радикальных (например, черносотенных) элементов. Главной претензией к образованию была не столько его техническая реализация, сколько ценностная ориентация. Иными словами, споры шли не о методике или методологии преподавания, организации образовательного процесса и так далее, а о сущностном аксиологическом содержании образования. Несмотря на то, что «в поисках ориентиров в реформировании образования в новых условиях правительство пореформенной России обстоятельно изучало состояние народного образования на Западе»[674], тем не менее, данные тенденции касались именно поиска основ для организационных реформ (создание нового типа школ и так далее), и в значительно меньшей мере – содержательной части. Хотя, следует заметить, что с конца XIX в. все активнее звучали голоса сторонников отделения школы от церкви, последователей французской секулярной образовательной модели. Главным противником идеи тотального обмерщения образования в России в этот период был, разумеется, К.П. Победоносцев, который настаивал на необходимости союза Церкви и институтов образования, особенно на

---

[673] Миронов В.В. Размышления о реформе российского образования: Доклад на международной научной конференции «Философия и образование в процессе трансформации культуры», посвящённой 70-летию воссоздания философского факультета в структуре МГУ имени М.В. Ломоносова. — М.: Издатель Воробьёв А.В., 2011. С. 8-9.

[674] Гаврилина Ю.Г. Французские реформаторские идеи в сфере образования в педагогической теории России (конец XIX —начало XX в.) // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 257.

начальном уровне: «церковноприходская школа – это в полном смысле слова излюбленное детище Победоносцева, на рост которой им было обращено самое тщательное внимание и к ней приложена неусыпная забота в уверенности, что со временем народ, пройдя повсеместно эти центры просвещения, станет именно в желаемой ему сознательной и нераздельной близости к Церкви».[675]

Метафизический по своей сути взгляд К.П. Победоносцева на образование выражался в том, что его практической стороне он предпочитал сторону нравственно-этическую. Аксиологический аспект образования был для него приоритетным. В частности, он говорил следующее: «Вера в безусловное нравственное действие умственного образования, школьных уроков принадлежит к числу главных суеверий нашего времени и опровергается фактами. Книге придается слишком много значения. Неужели таблица умножения, умение слагать и вычитать усиливает в человеке добрые чувства и удерживает его от обиды ближнему?.. Улучшения общественной нравственности можно достигнуть не повторением наставлений, еще менее одной заботой о распространении умственного образования, а ежедневным упражнением высших ощущений духа и борьбой с низшими ощущениями».[676]

Если консерватизм Победоносцева выражался в том, что он видел систему образования в качестве инструмента воспитания духовно развитой личности, обладающей необходимыми государству качествами и имеющей в качестве аксиологического идеала уваровскую триаду «Православие. Самодержавие. Народность», то образовательный консерватизм другого видного консерватора второй половины XIX в. М.Н. Каткова имел другую

[675] Глинский Б. Б. Константин Петрович Победоносцев (Материалы для биографии) // Константин Петрович Победоносцев в воспоминаниях современников, речах и письмах / Сост., предисл. и коммент. С.В. Лебедев, К.А. Киятов. / Отв. ред. О.А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2016. С. 198.

[676] Гений реакции // Константин Петрович Победоносцев в воспоминаниях современников, речах и письмах / Сост., предисл. и коммент. С. В. Лебедев, К. А. Киятов. / Отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2016. С. 296

направленность. С точки зрения М.Н. Каткова консерватизм в образовании должен был выражаться, в первую очередь, в организационно-содержательной составляющей образования. Он выступал за сохранение классического университетского образования (в противовес идеям, согласно котором оно устарело и дает лишь ненужные «мертвые» знания): «Катков отстаивал преимущества классического образования, подчеркивая, что оно существует на протяжении многих веков в странах Европы, которые сформировали сокровищницу человеческой цивилизации».[677] Современное ему образование М.Н. Катков, как представитель охранительной идеологии, называл «иноземным» и полагал, что оно остро нуждается в «русском» компоненте: «Наше европейское образование происхождения недавнего, и в нем все еще отзывается действие того насильственного переворота, от которого оно пошло».[678] Заимствованный характер образования вызывал у Каткова негативные чувства, так как он полагал, что слепым копированием чужих моделей (и это звучит крайне современно) вряд ли возможно добиться успеха в деле развития отечественного образования: «Наше образование, поверхностное и подражательное, не вносит света в нашу жизнь и способно только возмущать ее».[679] М.Н. Катков, ратуя за особый свой путь российского образования, которое бы не просто слепо копировала западные образцы, но брало из них лучшее и применимое в российских условиях, писал: «Мы желаем, чтобы наши университеты давали нам людей поистине знающих и более или менее сильных в своей специальности, ибо scientia est potentia* , между тем как наши противники клонятся к тому, чтоб из наших

[677] Кругликова О.С. «Московские Ведомости» М. И. Каткова в полемике о реформе образования в 1860-1870-х гг. // Известия УрГУ. 2008. № 56. С. 206.

[678] Катков М.Н. Общественная апатия и самоуничижение // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009. С. 394.

[679] Катков М.Н. Возобновившаяся агитация против учебной реформы // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009. С. 504

университетов выходили хлыщи, которыми, к истинному бедствию русского народа, не оберешься у нас».[680]

Будущее системы отечественного образования без должных реформаторских преобразований в сторону ее «национализации», рисовалось М.Н. Каткову в мрачных тонах: «Бедное русское слово, бедное русское образование! Какая-то участь ожидает вас? Позади немного, впереди смутно и темно. Во всем чувствуется пустота и бессилие, отсутствие жизненной почвы, недостаток мысли, вытекающей из дела и идущей к делу».[681] Мыслитель полагал, что «русское образование»

Отметим, что и сегодня идея консерватизма в образовании находит своих сторонников, которые полагают, что только на консервативной основе, с учетом опыта России, в том числе и опыта XIX в., возможно сменить образовательную парадигму и сформировать ее на основе национальных ценностей. Так, М.В. Богуславский и И.Д. Лельчицкий пишут: «Для этого, в первую очередь, необходимо признание как прогрессивной консервативной доминанты в выработке стратегии развития российского образования и осуществление ее историко-педагогической экспертизы. На данной аксиологической основе в дальнейшем и возможно формирование новой стратегии развития российского образования, построенной на приоритете традиционных ценностей отечественной цивилизации».[682] По мнению указанных авторов, «в современной ситуации стратегия, базирующаяся на вестернизаторских, либеральных, личностноцентрированных и инновационных ценностях идеологически уже исчерпана и не она будет

---

[680] Катков М.Н. Университетский вопрос // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009. С. 473.

[681] Катков М.Н. Дилетантизм и пустословие. Элегическая заметка // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009. С. 400

[682] Богуславский М.В., Лельчицкий И.Д. Современные стратегии развития российского образования в условиях информационного общества // «Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA–2016)»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 6-7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО. 2016. С. 44.

определять перспективы образовательной политики в условиях современного информационного общества».[683]

Основанием для подобных рассуждений для их авторов являются успешные с их точки зрения консервативные проекты модернизации образования в отечественной истории. Так М.В. Богуславский полагает, что на протяжении XX века реализовывалась традиционно-консервативная стратегия реформ на отечественной ментальной базе культурных, просвещенческих и, когда это было возможно, религиозных установок: к такому типу модернизации можно отнести реформы отечественного образования начала XX в. 1930-х – первой половины 1950-х гг., 1970-х – первой половины 1980-х гг.[684]

Представители «консервативного» направления в реформировании российского образования указывают на тот факт, что современная система образования утратила многие из своих системообразующих целей, главной из которых является формирование личности учащегося.[685] Действительно, как известно, образование всегда представляло собой неразрывное единство трех процессов: воспитания (усвоение обучающимся ценностей данного конкретного общества), обучения (усвоения знаний, умений и навыков), социализации (усвоения гражданских норм и обязанностей). Воспитательная составляющая, связанная с аксиологическим компонентом образования на сегодняшний день представлена в российском образовании крайне слабо. И это касается всех ступеней образования. И здесь мы сталкиваемся с насущной проблемой в деле реформирования российского образования – отсутствием полноценной воспитательной политики, построенной на серьезном аксиологическом фундаменте. Как верно пишут О.Ю. Корниенко и Н.Л. Смакотина, «отсутствие работающей воспитательной стратегии в

---

[683] Там же. С. 42.

[684] Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 4 - http://www.pmedu.ru

[685] Запесоцкий А.С. Философия образования и проблемы современных реформ // Вопросы философии. 2013. № 1. С. 26.

российской образовательной системе также способствует распространению в молодежной среде развлекательных ценностей, замещающих ценности трудовые».[686]

Еще одной серьезной проблемой, которая полагается «консерваторами» как системная является фактический отказ высших учебных заведений от фундаментального образования, которое формирует целостную картину мира, дает человеку универсальные знания. Так, как пишет А.С. Запесоцкий: «Наши исследования фиксируют сущностное перерождение высшей школы под влиянием реформ последних лет, содержание, методы и темпы которых не приняты обществом. Но главное – обществом не приняты их цели и задачи. Высшее образование теряет свою фундаментальность, ранее основанную на формировании у студентов целостного системного видения картины мира за счет акцентированного внимания к базовым. Обобщающим теориям. Теперь фундаментальные концепции постепенно выводятся из вузовских учебных программ. Профессиональная подготовка все чаще оказывается не связанной с обретением ориентиров в морали, что побуждает студентов к самостоятельной выработке критериев оценки своей деятельности и деятельности других людей. В итоге нормой становится выпуск вузами во взрослую жизнь морально неукорененных и социально безответственных субъектов, легко подбирающих оправдания под любые поступки, связанные с сиюминутной выгодой».[687]

Очевидно, что отход от фундаментального классического образования связан сегодня, в первую очередь, с необходимостью подготовки узкопрофильных специалистов, способных быстро ориентироваться в узких рамках своей профессиональной специализации. В данном случае уже не ставится вопрос о широте взглядов, выработке критического мышления, обширных знаниях за пределами своей профессиональной области в целом.

---

[686] Корниенко О.Ю., Смакотина Н.Л. Система образования и ценностные ориентиры молодежи // «Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA–2016)»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 6-7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО. 2016. С. 112.

[687] Там же. С. 27

Как верно пишет М. Сахарова, современной российской экономике нужны узкие специалисты: «Логика проста: сейчас много новых профессий, развивается информатизация, а значит, нужно убрать старые предметы и заменить их такими, которые максимально помогают школьнику и студенту приспособиться к современной жизни».[688] Результатом образовательного процесса все очевиднее становится не «генератор идей, творец, а исполнитель, потребитель идей. Реформа изменила объем фундаментальных знаний, даваемых вузом в угоду узкопрофессиональным умениям, знаниям частичного характера. Причем это выдается как интеграция в западную систему образования».[689]

Безусловно, особое место в ценностной составляющей образования занимают то, что можно определить, как внешние по отношению к образованию ценности. Иными словами, речь идет о том, что современная молодежь во многом ориентирована на достижение быстрого успеха. Который должен быть гарантирован полученным образованием. Категории «труда», «упорства», «долгого пути к цели» вымещаются новыми представлениями. Как отмечает на основе проведенного социологического исследования М.А. Ласточкина, «Достижение успехов в жизни современные молодые люди в большинстве своем связывают с наличием хороших связей с нужными людьми».[690] Эмпирические результаты исследований показывают, что социальное поведение молодых людей характеризуется такими составляющими как «личностный рост», «стремление сочетать свои и общественные интересы», «уверенность в себе и своих силах»,

---

[688] Сахарова М. Становление личности: вопреки или благодаря образовательной системе // Вестник Московского университета. Серия 20, «Педагогическое образование». 2012. № 3. С. 65-74.

[689] Лазар М.Г. Воздействие реформы высшего образования России на будущие кадры науки // Социология науки и технологий. 2015. Том 6. № 1. С. 52.

[690] Ласточкина М.А. Нравственные ценности современной молодежи (региональное исследование) // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 8 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2014/08/7535

«целеустремленность», «жизненный оптимизм», «социальная коммуникабельность», «мотивация достижения успеха и цели».[691]

Консервативной тенденции на сегодняшний день противостоит либеральная тенденция, которая связана с отказом от прежней модели социального государства, а, следовательно, и с кардинальным пересмотром всей образовательной политики и сферы образования в целом. Как пишут Т.Л. Клячко и В.А. Мау, «Было бы ошибкой считать, что нынешний кризис социальной сферы является просто результатом распада советской системы. Это верно лишь отчасти. Главное — что природа социальных проблем отражает кризис всей индустриальной системы. Действующая модель социального государства (а, следовательно, и модель развития человеческого капитала) была основана на принципиально другой демографической и социальной ситуации (растущее население, преобладание сельского населения, не охваченного системой социальной поддержки) и не отвечает реалиям сегодняшнего мира. Страна, которая сможет сформировать современную эффективную модель развития человеческого капитала, получит мощное преимущество в постиндустриальном мире».[692]

О необходимости формирования новой парадигмы образования, соответствующей потребностям постиндустриальной экономики и общества, говорят и другие сторонники дальнейших либеральных преобразований: «Поддерживая жизнеспособные традиции отечественного образования, осваивая все лучшее, что сложилось в мировой практике, необходимо создать принципиально новую систему образовательных институтов, ориентированную на потребности постиндустриальной экономики и

---

[691] Никитина Е. Современная молодёжь: ценности и установки // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: материалы всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 28 февраля 2014 г. Екатеринбург: УрФУ, 2014. Т. 1. С. 119.

[692] Т.Л. Клячко, В.А. Мау. Тенденции развития высшего профессионального образования в Российской Федерации // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. С. 49-50.

общества XXI в.».[693] С этой точки зрения будущее российское образование должно соответствовать: 1. модели инновационного развития отечественной экономики, которая является «стратегическим выбором России»; 2. социальным запросам жителей Российской Федерации и цели по консолидации общества; 3. Актуальным требованиям глобальной конкуренции на рынке инноваций, образования и труда.[694]

Следует отметить, что, говоря о функциях образования, авторы рассматриваемой концепции (А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко, Б. Л. Рудник, И. Д. Фрумин, Л. И. Якобсон) указывают на то, что в будущем будет востребована «социальная функция образования (обеспечение единства общества через организованную социализацию молодежи и социальное перемешивание), его функция обеспечения рынка труда и функция производства инноваций».[695] Если не рассматривать технические стороны «либеральной» инновационной модели, то важно подчеркнуть, что с точки зрения понимания сути образования, ее авторы указывает на необходимость замещения «культуры усвоения» «культурой поиска и обновления». Что это значит с позиции аксиологии образования? На наш взгляд, это означает принципиальный отказ от усвоения не просто определенных объемов знаний (которые быстро устаревают), но и отказ от усвоения определенных ценностей. По сути, мы имеем дело с постмодернистским образовательным концептом, который определяет непостоянство знания, его нестабильность в условиях ускоренного инновационного развития. Но тот же подход прослеживается и в постмодернистской концепции непостоянства истины, ее вариативности и относительности. Истина недостижима, так как она относительна. Знания в их фундаментальном значении становятся в данном случае излишними, как

[693] А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко, Б. Л. Рудник, И. Д. Фрумин, Л. И. Якобсон. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. С. 19.
[694] Там же. С. 20.
[695] Там же. С. 23-24.

не функциональные. При этом подобный подход предлагается реализовывать уже со школы: «важнейшим компонентом новой модели школьного образования является ее ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты… Речь идет не о заучивании простых алгоритмов, а о подлинной фундаментализации школьного образования. Она подразумевает, что акцент делается не на запоминании энциклопедического набора знаний из разных областей, а на овладении фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений».[696] Но в данном случае возникает вопрос. Каким образом возможно принятие решений (и, главное, каких), если индивид не обладает необходимым набором знаний в той или иной области.

Говоря непосредственно о системе образования, разработчики анализируемой модели прямо указывают на то, что она будет массовой, но лишь в части получения базовых навыков и компетенций: «Массовый бакалавриат, доступный для каждого гражданина России».[697] Уже сама эта оговорка свидетельствует на наш взгляд о том, что последующие уровни образования по тем или иным причинам окажутся доступными не всем, что, безусловно, не может рассматриваться в качестве положительного фактора.

С точки зрения развития либеральных проектов крайне показателен и доклад Общественной палаты РФ, содержащий раздел «Образование в духовно-ценностной системе координат». В нем указывается тот факт, что «общественность России глубоко обеспокоена ростом — особенно в подростковой и молодежной среде — ксенофобии, этнического и политического экстремизма и других проявлений нетолерантности».[698] И далее: обращение к «религиозной проблематике», дает образованию уникальную возможность пояснить учащимся разные типы систем ценностей

---

[696] Там же. С. 45.

[697] Там же. С. 37.

[698] Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад Общественной палаты РФ (2007 г.) // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. С. 79.

(и, прежде всего, этического порядка), которые были выработаны теми или иными религиями, рассмотреть их с точки зрения общего и особенного, придать реальное содержание такому понятию как «общечеловеческие ценности»».[699] Таким образом, концепт «общечеловеческих ценностей» становится доминирующим и единственно возможным.

Тем не менее, важно отметить, что в том же докладе подчеркивалась и роль вечных ценностей, усвоение которых должно быть в компетенции образования. С точки зрения его авторов подрастающий индивид должен быть всесторонне подготовлен к «встрече с конечными», экзистенциальными проблемами бытия», главными среди которых являются: в чем состоит смысл жизни, проблема добра и зла, цены жизни и смерти? Масштабы его представлений о самом себе и о Других (то есть об обществе) должна быть расширены уже потому, что на бесконечное множество возникающих вопросов нет единственно верного ответа.[700] Но и здесь, к сожалению, мы сталкиваемся с классическим постмодернистским ответом, гласящим, что истины нет.

Авторы рассматриваемого доклада фактически предлагали отказаться от понимания образования как общественной ценности, указывая на то, что подобная трактовка мешает, собственно, развитию образования: «культ образования с априорной уверенностью в его абсолютной, безотносительной ценности и качестве можно, видимо, считать одной из причин столь трудного и медленного осознания населением необходимости собственного участия в образовательной политике, в формулировании и постановке перед системой образования собственного «образовательного заказа»».[701] Как представляется, приведенный отрывок имеет крайне показательное значение, так как в нем прямо заявляется о том, что ценностное отношение к образованию мешает его коммерциализации и утилитаризации.

---

[699] Там же. С. 80.
[700] Там же. С. 80.
[701] Там же. С. 105.

С указанной точки зрения базовой ценностью российского образования должна стать его направленность на запросы рыночной экономики: «Из-за того что отечественная образовательная система — и в целом, и в ее основной клеточке (традиционном образовательном учреждении, от школы до университета) — никак не настроена на базовые механизмы и ценности, присущие рыночной экономике (конкурентность, инициативность, самоуправление, выбор, ответственность, динамичность и т. п.), существует опасность, что их расходящиеся пути ведут Россию в зону риска».[702]

Очевидно, что в современных условиях невозможно игнорировать экономическую роль образования. Его утилитарно-прикладной характер диктуется самим временем. Но, в то же время, говоря о реформировании российской системы образования, на наш взгляд, нельзя полностью игнорировать и позитивный отечественный философско-педагогический опыт. Да, русская философия образования, начиная с XIX в. во многом пыталась отгородиться от западного опыта, считая его разрушительным для национальных духовных ценностей, в первую очередь морально-нравственного порядка: «Установка на приоритетность нравственных требований выражала традиционное недоверие к абстрактно-логическому мышлению, которое нередко отождествлялось с имморальной рассудочностью. Отождествляя буржуазный индивидуализм с эгоизмом, русская философская и педагогическая мысль огромное внимание уделяла нравственному совершенствованию подрастающего поколения в духе коллективизма, не противопоставляя обучение воспитанию».[703]

Данные аксиологические установки сегодня вряд ли возможно принимать за аксиому. Установившаяся в России с 1991 г. новая капиталистическая этика диктует свои законы, что делает невозможным реализацию на практике во многом идеалистических представлений отечественных философов и педагогов прошлого. Тем не менее, как мы

---

[702] Там же. С. 107.

[703] Заборская М.Г. Философия образования как социокультурный феномен. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. СПб. 2005. С. 21.

полагаем, невозможно полностью изъять воспитательный процесс из образования. Так же как нельзя отказываться и от образовательного компонента, связанного с общегуманитарным циклом, дающим знания об отечественной культуре, духовно-нравственной жизни. Ориентация лишь на прагматизм может обернуться самыми тяжелыми последствиями для российского общества, которое и без того в последние десятилетия живет практически без каких-либо морально-нравственных ориентиров. И в первую очередь данное замечание касается молодого поколения.

Подводя итог анализа различных подходов к реформированию отечественного образования обратимся к таблице 1, в которой сравним основные подходы либерального и консервативного лагерей к ключевым аспектам реформы:

Таблица 1.

Проблематика	**Либеральные предложения**	**Консервативные предложения**	**Умеренные предложения**
Болонская система	Продолжить ускоренную интеграцию в рамках Болонского процесса, выполняя все его требования	Полностью отказаться от Болонской системы и вернуться к советской системе пятилетнего специалитета	Продолжить интеграцию в рамках Болонской системы, но с учетом специфики российской системы образования
Ценности	Принять европейские (общечеловеческие) ценности как исключительные и единственно	Полностью отказаться от европейской системы ценностей, как губительной для	Адекватно совмещать европейские и национальные ценности, формируя объективный баланс

	возможные	России	между ними
Финансирование	Перевод системы высшего образования в коммерческую сферу	Полное сохранение государственного финансирования и не допущение коммерциализации образования	Совмещение двух систем финансирования исходя из реальных возможностей и потребностей высших учебных заведений
Организация учебного процесса	Максимальный отказ от классической организации учебного процесса в пользу самостоятельного обучения	Сохранение классической классной и лекционно-семинарской системы	Постепенный переход к увеличению объема самостоятельной работы, в том числе, путем внедрения дистанционного и онлайн обучения
Оценка знаний	ЕГЭ и проектная работа	Устные экзамены, написание традиционной дипломной работы	ЕГЭ и проектная деятельность
Система образования	Отказ от классических университетов, переход от фундаментального образования к прикладному	Сохранение нынешней системы университетского образования	Постепенный отход от сложившейся на сегодняшний день системы высшего образования в пользу ее эффективности в условиях экономики знаний
Результат обучения	Формирование узкопрофильных специалистов, способных к быстрому	Формирование многопрофильного специалиста с универсальными	Формирование узкопрофильных специалистов, способных к быстрому

	переобучению и владеющих информационными технологиями	знаниями	переобучению и владеющих информационными технологиями
Содержание образования	Обучение только необходимым в рамках осваиваемой профессии предметам и дисциплинам	Сохранение всего спектра образовательных предметов	Постепенное увеличение базовых дисциплин, необходимых для получения профессиональных навыков, при сохранении общеобразовательных предметов

Как следует из таблицы, позиции либералов и консерваторов в вопросе реформирования образования кардинально расходятся. Умеренная же позиция, во многом представляемая и нынешними руководителями образования в России, либо частично совпадает с либеральной, либо пытается найти баланс. При этом патриотически настроенная интеллектуальная общественность умеренного толка продолжает видеть Россию в рамках Болонского процесса, что, во-многом, создает парадоксальную ситуацию, когда идеалистические представления наталкиваются на фактическую невозможность их реализации на практике. Как нам представляется, в этом заключается основной конфликт и фундаментальное противоречие, которое не позволят России не совершить быстрый рывок в сторону европейской системы образования, не переформатировать свою систему образования с учетом баланса своих интересов.

3.4. Перспективы развития отечественного образования

Структурные реформы в сфере российского образования, начавшиеся в начале 2000-х гг., вызвали неоднозначную реакцию в российском обществе. Введение единого государственного экзамена, двухуровневой системы высшего образования, появление новых образовательных стандартов – все эти меры, которые модернизировали систему образования, приближая ее к западным моделям, не всегда воспринимались позитивно, как со стороны профессионального сообщества, так и со стороны населения. Причиной этого была, как нам представляется, ментальная неготовность принять новое, которое, в сознании противников реформ, автоматически разрушало старое, в первую очередь, советское наследие. Еще одной важной причиной было то, что образование, по сути своей, является достаточно консервативной сферой, серьезные изменения в которой могут не происходить десятилетиями.

Сегодня со всей очевидностью можно говорить о том, что начатые тогда реформы были вынужденной, необходимой мерой, нереализация которой грозила обернуться не только экономическим и технологическим отставанием Российской Федерации от передовых стран Запада и Востока, но и выпадением страны из контекста мирового образовательного пространства.

Результатом проведенных с 2004 г. реформ стали: переход на двухуровневую систему высшего образования; создание сети ведущих вузов, появление ЕГЭ, разработка новых образовательных стандартов, реализация национального проекта «Образование», реализация федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО), принятие нового закона «Об образовании», внедрение информационных технологий на всех уровнях обучения, сокращение недобросовестных учебных заведений, формирование приоритетных проектов в области образования, увеличение финансирования образования и так далее. Безусловно, все это можно и следует рассматривать

в качестве положительных сдвигов, которые ведут к модернизации и совершенствованию отечественной системы образования.

И, тем не менее, споры о путях дальнейшего развития российского образования не прекращаются и сегодня. Их содержание продолжает отражать раскол, существующий в обществе, связанный с общим видением развития России в современном мире. Постепенное вхождение России в мировое образовательное пространство и продолжающиеся в связи с этим реформы воспринимаются частью общественности, как уступка глобализации и дальнейшая утрата Россией своей самобытности и культурной особенности, в том числе и в образовательной сфере. Реформаторы же настаивают на том, что отказ России от общемирового пути развития в условиях глобализации уже в самом скором времени приведет к ее технологической и экономической отсталости.

И действительно, сложно не согласиться с мнением о том, что «процессы глобализации, нашедшие отражение в трансформации мировой системы образования, представляют собой вызов для российской системы образования. Этот вызов может являться как возможностью, так и угрозой для развития национальной образовательной системы».[704]

Говоря об учете глобальных тенденций в процессе реформирования отечественной системы образования, крайне важно помнить о том, что ключевым концептом социально-экономического мирового развития на сегодняшний день является формирование так называемого общества знаний или экономики знаний. Постиндустриальный тип развития общества характеризуется стремительным распространением и усилением степени влияния знаний на все области хозяйственной деятельности. Как отмечает С.А. Алексеева, «под экономикой знаний подразумевается тип экономики, ключевым фактором развития которой являются знания, сосредоточенные в человеческом капитале, и информационная среда, в которой этот капитал

[704] Межевич Н.М., Жабреев А.А., Жук Н.П. Процессы глобализации и их влияние на развитие системы инновационного образования в регионах Российской Федерации // Проблемы современной экономики. 2011. № 1. С. 219.

применяется».[705] Таким образом, с аксиологической точки зрения в экономике знаний мы можем выделить два ключевых компонента: собственно сами знания, а также то, что принято определять как «человеческий капитал».

Важной характеристикой экономики знаний является «знаниеёмкость».[706] Под знаниеёмкостью понимается степень задействования знаний в той или иной сфере экономики. Согласно экспертным прогнозам уже в ближайшие двадцать пять лет значительная доля экономики будет определяться знаниеёмкими отраслями. Как уточняет З.М. Салихова, «в структуре экономики можно условно выделить знаниеемкие сферы, т. е. сферы, где создают, распространяют, продают и используют знания, и сферы, использующие продукты первой группы сфер».[707]

Именно знание, с точки зрения многих экспертов уже в самое ближайшее будущее будет определять уровень развития того или иного общества. Так, эксперты из The Boston Consulting Group отмечают, что «группу стран, уже перешедших к экономике знаний, объединяет и схожая структура рынка труда. Все более существенную роль на этом рынке играют люди, которые способны работать в условиях неопределенности и выполнять сложные аналитические задачи, требующие импровизации и творчества».[708] Из приведенной выше цитаты видно, что речь идет, скорее, не о знании как таковом, а о некоей специфической системе знаний, которая позволит

---

[705] Алексеева С.А. Экономика знаний и человеческий капитал / С.А. Алексеева // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму. Материалы научно-методического межвузовского семинара 11 ноября 2009 г. - М.: МГИМО-Университет, 2010.

[706] Отметим, что как верно отмечают А.В. Бондарь и К.И. Жукова на сегодняшний день в научной литературе «однозначного толкования понятия «знаниеемкая услуга» (в западной литературе употребляется термин knowledge intensive services или knowledge intensive business services) не сложилось. Так, российскими исследователями в основном используется термин «интеллектуальные услуги» или «интеллектуальные деловые услуги»» (Бондарь А.В., Жукова К.И. Знаниеемкие услуги: содержание и роль в современном обществе // Вестник Белорусского государственного экономического университета. 2015. № 5. С. 17.).

[707] Салихова З.М. Измерение знаний как один из основных этапов в оценке развития экономики, основанной на знаниях // Экономический анализ: теория и практика. 2012. № 30. С. 59.

[708] Россия 2025: от кадров к талантам. BCG. 2017. С.8.

человеку быстро ориентироваться в меняющихся обстоятельствах, приспосабливаться к ним и, как следствие, более эффективно выполнять поставленные перед ними задачи.

В результате, главной целью образования в этой картине мира становится не получение универсальных знаний, а получение знаний о том, как получать знания, обновлять их и, следовательно, быть постоянно востребованным на рынке труда. Совершенно очевидно, что мы не может отрицать все более усиливающие изменения, связанные с процессом глобализации. Сегодня уже невозможно подходить к моделированию будущего с лекалами не только прошлого, но и настоящего, так как изменения происходят слишком быстро. В результате, образование должно учитывать ключевые тенденции современности и работать на опережение. Как совершенно верно отмечают А.А. Татуев и А.В. Лебедев, «для определения целей реформ российской высшей школы необходимо достаточно подробно осветить основные положения общества знаний, так как только тогда станет более понятным вопрос об организационно-экономических инструментах совершенствования отечественной системы высшего образования».[709]

Образование в экономике знаний приобретает перманентный характер. Если в прошлом (а в ряде случаев, и сейчас) единожды полученные знания могли быть использован на протяжении длительного времени, то уже сегодня от востребованных профессионалов постоянно требуется повышение квалификации, переучивание, освоение нового инструментария. Это вновь говорит о том, что основной задачей образования в новых условиях становится не просто передача знаний (которые могут устареть уже к моменту окончания обучающимся высшего учебного заведения), а задача научения освоению новых знаний.

[709] Татуев А.А., Лебедев А.В. Экономика знаний – ориентир для реформы системы высшего образования // Экономика знаний. 2010. № 29. С. 60.

Как совершенно справедливо пишет Е.А. Ярушкина, «экономика знаний существенно повышает требования к системе образования в целом. Те знания, которые человек получает в системе образования, не являются теперь постоянной величиной, а являются лишь фундаментом, требующим постоянной надстройки, доработки и совершенствования. То есть в новой экономике знаний, возникает необходимость постоянного и непрерывного повышения квалификации и дополнительного образования, и, исходя из этого, формируются новые требования к сфере образования, к которым относятся: непрерывность; следование за конъюнктурой рынка и введение новых образовательных программ; преемственность уровней образования; практическая ориентированность программ; достижение высокого образовательного уровня реализуемых программ через современные технологии обучения».[710]

Таким образом, России уже сегодня необходимо предпринять все необходимые меры по совершенствованию национальной системы образования, так как в противном случае отсталая образовательная модель может стать причиной технологической и экономической отсталости страны в целом, так как, как верно замечает М.Г. Кехян, «экономика знаний объективно превращает образование в решающий фактор развития», а «правительства многих стран считают использование потенциала науки и технологий необходимым условием для укрепления национальной конкурентоспособности».[711]

Главная цель европейских реформ высшей школы очевидна – сформировать единое европейское образовательное пространство и повысить на мировом рынке образовательных услуг конкурентоспособность своих вузов. Очевидно, что Россия, как участник Болонского процесса, ставит перед собой те же самые цели. России, как и Европе уже сегодня необходимо

---

[710] Ярушкина Е.А. Новая роль сферы образования в экономике Знаний // Научный вестник ЮИМ. 2013. №1. С. 37.

[711] Кехян М.Г. Основные тенденции глобализации сферы образования // Креативная экономика. 2013. Том 7. № 1. С. 84-88.

учитывать такой важный фактор, как глобальный мировой сдвиг в образовании. Если еще 20-30 лет назад Западная Европа и США были безусловными лидерами в мировом образовательном пространстве, то сегодня появились новые игроки, в первую очередь Индия и Китай. Как пишет А. Шляйхер, «времена, когда Европа конкурировала в основном со странами, предлагавшими низкоквалифицированную рабочую силу по низкой цене, давно прошли. Сегодня такие страны, как Китай и Индия, начинают поставлять по низкой цене высококвалифицированную рабочую силу — и делают это все более активно».[712] Европа в свою очередь никак не может помешать этим быстро развивающимся странам выпускать высококвалифицированных специалистов с высшим образованием: ««Барьеры на вход», как их называют экономисты, рушатся. Индивиды и компании, находящиеся в любой точке мира, легко могут сотрудничать и конкурировать в глобальном масштабе. И эти силы невозможно выключить без колоссального ущерба для нашего (европейского – П.К.) экономического благосостояния».[713]

Европа сегодня активно ищет пути реформирования своего образования, чтобы не оказаться в числе отстающих в новой экономике знаний. Как известно, на сегодняшний день наиболее позитивным опытом реформирования школьного образования является опыт Финляндии, где «ключевым принципом реформ было установление связи между высокими ожиданиями и сильными системами поддержки школ таким образом, чтобы поощрить учителей и директоров школ к принятию на себя ответственности за успехи каждого учащегося. Пространные содержательные предписания относительно того, чему учителя должны учить, были заменены концентрированным набором целей образования, в которых формулировалось, что учащиеся должны уметь, а создание среды обучения и

[712] Шляйхер А. Экономика знаний: почему образование — ключ к успеху Европы // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 28.
[713] Там же. С. 28.

определение содержания образования, которое наилучшим образом поможет учащимся достичь этих целей, было оставлено на усмотрение школ».[714] В данном случае нас интересует именно аксиологический аспект проблемы, а не технические характеристики процесса обучения, которые, безусловно, так же крайне важны.[715] Как можно заметить, в финской модели ценность знания была заменена ценностью цели. Именно поставленная цель определяет тот набор знаний. Который необходим для ее скорейшего и наиболее эффективного достижения. В результате, главной ценностью становится умение быстро осваивать необходимые знания, а не знания вообще. Безусловно, подобный подход имеет свои положительные стороны, но в качестве отрицательного момента можно отметить обесценивание универсального знания, которое трансформируется в финской модели в прикладное.

В результате, ключевыми навыками, имеющими наибольшую ценность в системе образования, на сегодняшний день становятся:

- адаптивность;

- умение работать с большими объемами информации;

- нацеленность на результат;

-способность к самообучению;

- коммуникационность;

- владение цифровыми технологиями.

Российские и зарубежные эксперты также полагают, что еще одной важной компетенцией должна быть культурная, а если точнее, то

[714] Шляйхер А. Экономика знаний: почему образование — ключ к успеху Европы // Вопросы образования. 2007. № 1. С. 35.

[715] Так, к примеру, крайне важным является финансовый показатель – затраты на одного обучающегося. Сегодня расходы на высшее образование в США превышают европейский уровень более чем на 50% в расчете на одного студента, ввиду чего в рейтинге лучших 20 вузов мира находится 17 американских высших учебных заведений (при двух британских и одном японском).

кросскультурная компетенция, которая заключается в умении работать с представителями различных культур и во владении иностранными языками.

Какие же ценности являются приоритетными в новой модели образования, которая, с нашей точки зрения, является наиболее перспективной, в том числе, и для России? Среди главной ценности, которой, с точки зрения экспертного сообщества, должен обладать индивид, должна стать так называемая «ценность роста» - человек должен стремиться к профессиональному развитию и саморазвитию на протяжении всей своей жизни, опираясь на собственные силы и не ожидая указаний от кого-либо. Как показывают последние социологические опросы, у россиян данный показатель находится на уровне 2%, при том, что в Европе он варьируется на уровне 24-36%.[716]

Не менее пессимистично выглядят и ценности россиян с точки зрения понимания ими ценности знания. Так, приоритетным остается так называемый «социальный капитал» (связи, знакомства), а не знания. Именно с помощью первого компонента россияне предпочитают строить свою жизнь. В результате, полученное образование становится вторичным. Сегодня в России «социальный капитал» - основной ресурс, что, разумеется негативно сказывается на возможностях модернизации отечественной системы образования: «Социальные связи – один из самых эффективных ресурсов поиска источника дохода. 46% опрошенных устроились на работу через родственников, знакомых или друзей – это наиболее распространенный канал поиска работы».[717]

Отметим, что по мнению ряда специалистов «все большее проникновение алгоритмов и компьютерных решений будет вести к переориентации потребностей рынка труда на «человеческое в человеке»: творческое начало, культурные аспекты, индивидуальные и коллективные

[716] Магун В.С., Руднев М.Г. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян - https://www.hse.ru/data/2015/04/03/1096440477/Magun_Rudnev.pdf

[717] Вахштайн В.С. Социальный капитал и адаптация населения к экономическим трудностям - http://www.ranepa.ru/images/News/2017-04/27-04-2017-opros.pdf

ценности, а также универсальные «компетенции XXI века», которые не смогут компенсировать цифровые технологии».[718]

Как представляется, говоря о реформе российского образования, с одной стороны, нельзя не учитывать мировые тенденции, но с другой – и традиционный российский опыт. Консервативно настроенные отечественные авторы сегодня прямо пишут о консервативной модели модернизации образования, указывая на то, что «выработка новой стратегии развития российского образования на традиционно - консервативной основе объективно предполагает всеобъемлющий исторический анализ процесса разработки и осуществления подобных стратегий модернизации образования на протяжении такого длительного и существенного хронологического периода, каким является эпоха XX – начала XXI века».[719]

На наш взгляд подобный подход является ошибочным и непродуктивным. В условиях глобального мирового развития у части общества, безусловно, возрастает потребность в сохранении идентификационных оснований человека, нации, государства. Тем не менее, призывы к обращению к консервативному традиционализму, в то время, когда мир движется по иной траектории развития, являются крайне недальновидными. Тем не менее, нельзя не согласится с мнением, что и коренной слом старой системы не всегда является позитивным явлением. Система образования нуждается в систематических изменениях, развитии. Но это развитие должно быть «внутренним, органичным. Копирование чужих приемов достижения успеха редко приводит к его повторению», а потому «не надо ломать существующее в стране образование – его логику, его фундаментальный, систематический характер, его всеобщий, или массовый, масштаб. Нам надо его напитать ресурсами – и дать возможность свободно развиваться».[720]

---

[718]Россия 2025: от кадров к талантам. BCG. 2017. С. 20.

[719] Богуславский М.В. Анализ стратегий модернизации российского образования в XX – начале XXI в // Среднее Образование в России. С. 65.

[720]Российское образование 2004–2011: эпоха перемен. Издательство «Медиа - Лайн». 2011. С. 7.

Встает вопрос, какие негативные стороны имеют осуществляемые на сегодняшний день реформационные преобразования в области отечественного образования. На наш взгляд, с точки зрения аксиологии образования, их несколько. Во-первых, речь идет о тех ценностных ориентациях, которые формируются у индивида в процессе образования. Во-вторых, о ценности образования как такового, но не с точки зрения его утилитарно-прикладного значения, а с позиции понимания его как элементы духовно-культурной сферы общества.

Итак, как верно на наш взгляд указывает В.А. Руденко, негативное влияние идеологии глобализации проявляется в деструктивных изменениях направленности и качества воспитательного процесса. Рыночный менталитет, пронизывая всю систему образования, вызывает масштабную перестройку ценностных ориентаций и мотиваций деятельности как преподавателей, так и студентов. Исключение из образовательного процесса воспитательной составляющей и сосредоточение его на узкопрофессиональных целях способствует переориентации сознания обучающихся на удовлетворение утилитарных потребностей, потребительские ценности и запросы.[721]

По нашему мнению, перекос в сторону утилитарного технократизма, которые действительно прослеживается в современном образовании, должен быть учтен в ходе дальнейших трансформаций российской системы образования. Исключение ценностного духовного компонента и исключительная ориентация на «ценности» общества потребления не может восприниматься в качестве положительной стороны процесса реформирования образования. Очевидно, что сохранение баланса в этой сфере возможно лишь при наличии четко сформулированных государством и обществом критериев духовных ценностей, их сущностных характеристик. И

[721] Руденко В.А. Глобализация образования и проблема сохранения ценностей национальной культуры // Теория и практика общественного развития. 2012. № 6. С. 58.

пока этого не будет сделано, невозможно говорить о позитивном решении данного вопроса.

Проблема сохранения национальных культурных ценностей в условиях Болонского процесса является крайне острой и актуальной. Обратимся к перечню основных целей Болонского процесса: «1. построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства; 2. формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы; 3. обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования; 4. повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания».[722]

Таким образом, войдя в Болонский процесс, Россия автоматически признала приоритет европейских культурных ценностей над национальными ценностями. По мнению сторонников данной концепции «консолидация мирового сообщества на основе общечеловеческих ценностей – не утопия и свидетельств тому много: деятельность ООН, ЮНЕСКО, ЮНСЕД, Римского клуба, движение последовательных «правозащитников». На наших глазах идёт становление глобальной цивилизации, культура которой (как единство многообразия) должна быть основана на приоритете общечеловеческих ценностей: идеях ненасилия, гуманизма, демократии, социальной справедливости, бережном отношении к жизни и окружающей среде, так как альтернативой могут быть лишь эгоистическая разобщённость,

[722] Основные цели Болонского процесса - http://www.edumask.ru/magiws-610-1.html

соперничество, войны, истощение ресурсов планеты, гибель человечества».[723]

И действительно, как отмечает Е. Белозерцев, процедура вступления России в Болонский процесс была сопряжена с необходимостью приведения структуры и содержания образования в соответствии с западными стандартами на уровне федерального и регионального компонентов: «Собственно, оба эти компонента в совокупности должны обеспечивать нашу интеграцию в общеевропейское образовательное пространство, но именно в наполнении регионального компонента, по видимому, возможны решения, позволяющие поддерживать национальные ценности и традиции. В федеральном компоненте для таких ценностей и традиций в рамках «Болонского процесса» просто не остается места – ведь это не Запад приспосабливается к России, а наоборот».[724]

Отметим, что указанная Е. Белозерцевым возможность использования национально-регионального компонента существовала до 2007 г., когда была произведена «замена действующего института государственных образовательных стандартов (включающих в себя федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты, а также компонент образовательного учреждения), на институт "федеральный государственный образовательный стандарт"».[725] В результате, сегодня крайне остро встает вопрос о том, каким образом наполнять содержание образования национальным ценностно-культурным компонентом. Учитывая, что действующие стандарты не предусматривают специального раздела для подобных целей, на наш взгляд одним из эффективных способов формирования у обучающихся духовно-культурных и нравственных ценностей, присущих российской культуре, является трансляция их через

---

[723] Мухаметзянов Ф.А., Синюк А.И., Вагапова Р.Р. Аксиологический подход к реализации Болонского процесса в высшей школе // Казанский педагогический журнал. 2008. № 3. С. 61 – 66.

[724] Белозерцев Е.П. Образование. Историко-культурный феномен. Litres. 2017.

[725] Федеральный закон от 01.12.2007 N 309-ФЗ "О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта" - http://www.consultant.ru/law/hotdocs/3340.html

соответствующие предметные области. В качестве общегуманитарных учебных дисциплин, которые могли бы быть задействованы в этом процессе, можно указать такие, как история, философия, политология, социология, религиоведение и другие. Их содержание позволяет, с одной стороны, осветить и донести представление о том, что представляют из себя европейские ценности, ценности общечеловеческого порядка, а с другой раскрыть особенности отечественной духовной культуры.

Еще одним механизмом, который мог бы поддержать в университетах отечественные традиции и помочь формированию взвешенного взгляда на мир и социум, является механизм финансирования высшего образования. Как известно, в современном мире все отчетливее прослеживается тенденция к переходу университетов на рыночные отношения, когда их доход напрямую начинает зависеть от их коммерческой деятельности. Как абсолютно верно отмечает И.В. Налетова, анализируя современную американскую систему образования, которая в эпоху глобализации во многом становится эталонной для многих высших учебных заведений, «сокращение финансирования со стороны федерального правительства и штатов привело к тому, что все американские университеты все больше функционируют как элементы рыночной структуры. Сегодня в высшем образовании не редки такие явления, как приватизация, разделение расходов и временная занятость. Под угрозой оказались гарантии права на труд, академические свободы и местная культура».[726]

С начала 2010-х гг. в условиях продолжающегося в мировой экономике спада проблема финансирования образования в большинстве стран обостряется. В России этот процесс характеризовался одновременным сокращением государственного заказа на подготовку специалистов, падением спроса бизнеса и частных лиц на платные образовательные услуги.[727]

---

[726] Налетова И.В. Изменение национальных традиций высшего образования в современных условиях // Журнал социологии и социальной антропологии. 2004. Т. 8. № 4. С. 85.

[727] Чепыжова О.К. Государственное финансирование высшего образования: современные тенденции / О.К. Чепыжова // Вестник МГУПИ. 2012. -№ 39. С. 201-210.

Коммерциализация вузов, безусловно, ведет к коммерциализации сознания, как на уровне управления высшими учебными заведения, так и на уровне преподавания и обучения. Ключевым критерием успешности оказывается прибыль, а не, собственно, результат труда. В этих условиях фактически ненужными становятся фундаментальные научные исследования, как малоперспективные с точки зрения их прибыльности. В то же время, обучающиеся с первых дней обучения получают представление о том, что именно прибыль является наивысшей ценностью.

С нашей точки зрения подобный подход имеет в себе как плюсы, так и серьезные минусы. С одной стороны, монетизация результатов умственного труда, безусловно, является положительным фактором и стимулом к научной деятельности. С другой стороны, абсолютизация фактора прибыльности знания негативно отражается на нравственно-моральной составляющей человеческой деятельности, а в ряде случаев может стать препятствием для получения научного знания, особенно в фундаментальных и гуманитарных секторах науки.

В результате, как представляется, крайне важным является сохранение государственной поддержки высших учебных заведений, но лишь в той части, насколько это необходимо для их нормального функционирования. В обратном случае, мы получим отрицательный результат, связанный с тотальной зависимостью вузов от государства.

Говоря об аксиологическом аспекте модернизации российского образования в контексте глобализации с точки зрения трансформации ценностей как таковых, необходимо указать на тот факт, что сторонники ускоренных реформ настаивают на том, что социокультурные изменения (то есть трансформация менталитета) являются вторичными по отношению к экономическим процессам. Так А. Асмолов прямо указывает на то, что «экономические проблемы должны решаться в контексте социокультурной модернизации образования. Именно разработка нормативно-экономических

механизмов выступает как механизм социокультурной модернизации образования, а не как самоцель всех изменений и всех реформ».[728] С точки зрения А. Асмолова образование должно пониматься не как инструмент усвоения знаний или средство для ускоренного экономического развития. А как некий институт социализации, который «взаимодействует и конкурирует с другими институтами, а именно с институтом семьи, институтом религии, институтом культуры, институтом бизнеса».[729] На наш взгляд, подобное выведение образования из культурной и воспитательной сферы является неприемлемым. Образование само есть составная часть культуры, поэтому оно неотделимо от нее. Искусственное же выделение образования в отдельную самостоятельную сферу ведет к тому, что оно теряет как свое культурное содержание, так и перестает выступать в качестве механизма ретрансляции культуры. Это же замечание относится и к воспитанию, которое всегда являлось частью образовательного процесса.

Таким образом, на наш взгляд, одной из актуальных задач на сегодняшний день является задача сохранения такой важной функции образования, как ретрансляция культурных и духовных ценностей. В условиях аксиологического плюрализма данная задача приобретает вдвойне важное значение. Как верно отмечает Е.Г. Каменский, «Проблема трансляции культурно-цивилизационных социокодов общества в социальную перспективу, особенно в их аксиологических характеристиках, в системе высшего образования в настоящее время крайне актуальна и дискуссионна. Она охватывает все многоуровневое, иерархически сложное пространство социокультурной среды и образовательного пространства высшей школы».[730] Еще в начале 2000-х гг. на государственном уровне в Российской Федерации отмечалось, что проблема образования общества связана не

[728]Асмолов А. Модернизация образования заставила готовить школу к ребенку, а не ребенка к школе // Российское образование 2004–2011: эпоха перемен. Издательство «Медиа - Лайн». 2011. С. 9.
[729] Там же. С. 9.
[730] Каменский Е.Г. Высшее образование как транслятор культурно-цивилизационных социокодов // Сетевой научно-практический журнал «Научный результат». 2014. № 1. С. 79.

только с развитием экономики, повышением её эффективности и конкурентоспособности, но и с тем, что в ситуации тотального перехода к информационному постиндустриальному обществу, в условиях мультинациональной и поликонфессиональной страны, выстраивания новой отечественной государственности и гражданского демократического общества обновление системы образования становится решающим условием формирования у жителей России современных, общественно значимых ценностей и социальных установок: «Именно образование в первую очередь должно собрать воедино эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма».[731]

Таким образом, безусловно, образование должно модернизироваться вместе с экономикой, социальной сферой в целом. Но, с другой стороны, будучи крайне консервативным институтом, оно должно выступать и механизмом сохранения ценностей. Когда же речь идет о неких обновленных, «социально значимых ценностях», встает вопрос, что скрывается за подобными речевыми оборотами. О каких новых ценностях идет речь? Из вышеприведенной цитаты со всей очевидностью следует, что, в первую очередь, имелись ввиду так называемые общечеловеческие (новые европейские) ценности, которые ассоциировались у авторов документа с «подлинной гражданственностью и патриотизмом».

На наш взгляд, современное российское образование должно четко определиться с тем ценностным порядком, который лежит в его основе. Безусловно, общеевропейские ценности в условиях глобализации должны учитываться в качестве необходимых для формирования у обучающихся. Но, при этом, по нашему мнению, должны существовать и ценности a priori, то

[731] Образовательная политика России на современном этапе. Из доклада Государственному совету Российской Федерации // Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 22.

есть такие ценности, которые являются базовыми для российской цивилизации и российской государственности. Как представляется, в качестве концептуального каркаса иерархии ценностей российского образования мы можем в теоретическим плане прибегнуть к аксиологической теории М. Шелера. Критикуя гносеологию И. Канта в ее аксиологическом преломлении, М. Шелер выделял априорные ценности, которые являются самоочевидными и приобретаются индивидом различными путями, в том числе и через традицию: «Точно так же априорное усмотрение не теряет своего априорного характера только потому, что оно приобретается, например, благодаря «традиции». Конечно, нечто не становится априорным усмотрением только благодаря тому, что оно обретается через традицию или через наследование. Но оно и не теряет из-за этого своего априорного характера».[732] Таким образом, априорные ценности следует понимать в качестве базовых и фундаментальных. К ним, безусловно, можно отнести и традиционные ценности, характерные для того или иного народа.

На наш взгляд, ценности следует рассматривать и понимать, как реально существующие представления, имеющие определенно выраженную негативную или позитивную направленность: «Одна та же ценность не может быть позитивной негативной; напротив, всякая не негативная ценность позитивна, всякая не позитивная ценность негативна».[733] Мы не можем согласиться с ницшеанской трактовкой ценностей (фактическим их отрицанием), а также с распространенной на сегодняшний день обновленной постмодернизмом аксиологической концепцией М. Хайдеггера, согласно которой ценности сами по себе не обладают никаким объективным содержанием: «Анализируя философию Ницше, Хайдеггер отмечает, что

[732] Шеллер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Шелер М. Избранные произведения: Пер. нем. / Пер. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филлипова А. Ф.; Под ред. Денежкина А. В. - М.: Издательство Гнозис, 1994. С. 297.
[733] Там же. С. 300

сущность ценности покоится в том, что она – точка зрения. Ценность подразумевает то, что схватывается смотрящим оком».[734]

М. Хайдегер ставит вопрос о том, что и почему мы считаем ценностью: «Что значит онтологически ценность? Как категориально схватить эту «долю» и эту наделенность? Не говоря о темноте этой структуры наделенности ценностью, уловлен ли тут феноменальный бытийный характер того, что встречает в озаботившемся обращении?».[735] И отвечает на него следующим образом: «Ценности суть наличные определенности вещи. Ценности имеют в итоге свой онтологический источник единственно в предыдущем введении вещной действительности как фундаментального слоя».[736] В результате, ценность как таковая теряет свое метафизическое содержание, становясь порождение Бытие. Бытие, в свою очередь, фундируется ценностями. Но так как «вещность» нисколько не проявляет сущее, то говорить о ценностях становится еще более затруднительно.

Подобный аксиологический релятивизм, основанный на онтологическом позитивизме, связанным с утверждением Бытия в качестве временно уловимой экзистенции, девальвирует/онтологизирует категорию ценности, лишая ее самостоятельного статуса: «Ценность как раз и оказывается немощным и прохудившимся прикрытием для потерявшей объем и фон предметности сущего».[737] На наш же взгляд, «понятие ценности описывает особую реальность, не выводимую только из потребностей. Ценности не вторичны, они обладают особым статусом, общезначимостью, объективностью и могут трактоваться как особая социокультурная реальность».[738]

---

[734] Савоськина А.М. Понятие «ценность» в работах М. Хайдеггера и Ф. Ницше // Вестник ОГУ. 2014. №7 (168). С. 72.
[735] Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В.В. Бибихина. — Харьков: «Фолио», 2003. С. 88.
[736] Там же. С. 122
[737] Хайдеггер М. Время картины мира // Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления (пер. с нем.; комм. В.В. Бибихина; серия “Мыслители XX в.). — М., Республика 1993. С. 41-63.
[738] Кетова Л.М Аксиологические проблемы образования. Москва-Берлин. 2015. С. 10.

М. Шелер указывал на то, что «всему царству ценностей присущ особый порядок, который состоит том, что ценности отношениях друг другу образуют некую «иерархию», силу которой одна ценность оказывается «более высокой» или «более низкой», чем другая».[739] Согласно положению о том, что ценности можно ранжировать исходя из их значимости, на наш взгляд, можно говорить о иерархической структуре ценностей в рамках отечественного образования. Данная иерархия базируется на представлении о том, что отечественная система образования, интегрируясь в мировое образовательное пространство должна, в первую очередь, сохранять, преумножать и транслировать национально значимые ценности, необходимые для укрепления российской государственности. Таким образом, к ценностям первого порядка, то есть к тем, которые должны формироваться и утверждаться в первую очередь, мы относим традиционные для отечественной духовной культуры максимы, определяющие самобытность и уникальность российской цивилизационной общности (Таблица 2).

Таблица 2.

ИЕРАРХИЯ ЦЕННОСТЕЙ	
Ценности первого порядка	Патриотизм, любовь к родной истории, любовь к ближнему, уважение старших поколений, взаимопомощь, терпимость и т.д.
Ценности второго порядка	Толерантность, плюрализм, материальное благополучие, стремление к личному успеху, индивидуализм и т.д.

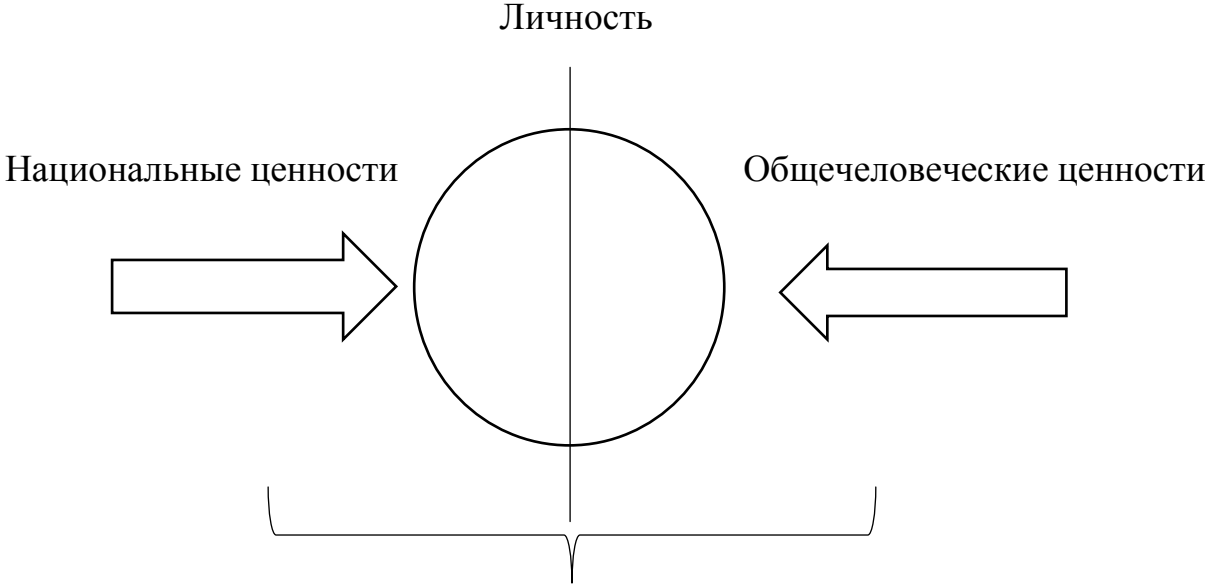
[739] Шеллер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Шелер М. Избранные произведения: Пер. нем. / Пер. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филлипова А. Ф.; Под ред. Денежкина А. В. - М.: Издательство Гнозис, 1994. С. 305.

Предлагаемая иерархия исходит из того, что обе группы ценностей являются важными и необходимыми в современном мире. Но также она базируется и на постулате о том, что ни одна из групп не является приоритетной. Таким образом, мы можем говорить о том, что ценности первого и второго порядка одинаково важны для усвоения их индивидом в процессе обучения. Но при этом исключение ни одной из групп невозможно.

Исходя из вышесказанного, представляется возможным формулирование того, что мы определяем, как аксиологическая аксиома современного российского образования: *ценностный компонент в образовании является необходимым условием становления и развития личности; в процессе образования должен соблюдаться баланс между формированием национальных и общечеловеческих (общеевропейских) ценностей.*

Признавая объективный характер ценностей, а также их онтологическую определенность (в противовес субъективистскому плюрализму) мы полагаем необходимым соблюдение «аксиологического баланса» на всех уровнях образования.

Схема 1. Структура формирования ценностей



В условиях глобального развития главной ценностью в образовании должен оставаться человек. Как представляется здоровый синтез национальных и общеевропейских ценностей ни в коей мере не скажется на дальнейшей интеграции России в мировое образовательное пространство. В связи с этим довольно остро встает вопрос о том, как и насколько возможна подобного синтеза в условиях, когда одной из целей Болонского процесса объявляется создание единого культурного пространства[740], то есть, фактически принятие Россией европейских духовно-культурных ценностей.

Во-первых, как представляется, подобная цель, в целом, является мало достижимой. Россия, обладая многовековой самобытной культурой при всем желании не сможет отказаться от нее, как на государственном, так и на индивидуальном (ментальном) уровне. Это говорит о том, что в рамках Болонского процесса возможно усвоение тех или иных элементов европейской духовной культуры, современных европейских ценностей.

Радикальные взгляды на Болонский процесс, связанные, в том числе, с требованием унификации культурного пространства, сегодня звучат довольно заметно. Обобщить их можно высказыванием отечественного исследователя И.В. Фомичева: «Пока же под вывеской Болонского процесса, методология которого явно страдает квантофренией (по Питириму Сорокину), лишь имитируется модернизация отечественной системы образования. В действительности же происходит нечто иное – осуществляется проект организации в России колониальной системы образования».[741]

Отметим, что дилемма сохранения Россий собственных ценностей отчетливо осознается и сторонниками Болонского процесса: «С одной

[740] См.: Pursiainen Ch., Medvedev A. The Bologna Process and its Implications for Russia. The European Integration of Higher Education. Moskay, RECEP, 2005.

[741] Фомичев И.В. Болонский процесс и России: интеграция или «болонизация»// Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 2 (9). С. 41.

стороны, Болонский процесс – это проявление глобализации, и Россия заинтересована в использовании предоставляемых возможностей и глобальных перспектив. С другой стороны, России нужно сохранить свою культурную и образовательную идентичность: к примеру, многие из прославленных российских научных школ изучают, скорее, абстрактные и теоретические, нежели прикладные методы».[742] Делая подобные выводы, сторонники дальнейшего вхождения России в европейское образовательное пространство пишут: «Ни изоляция от Болонского процесса, ни навязывание внешних стандартов российскому высшему образованию не имеют политического будущего. Вместо этого Россия и Европа должны добиваться интеграции в сфере высшего образования. Это означает двусторонний процесс взаимного учета интересов, причем Россия не только адаптирует свои внутренние системы в соответствии с Болонскими стандартами, но также переведет свои национальные традиции на язык совместного общения и станет равным партнером на европейском пространстве высшего образования».[743]

Как представляется, подобный подход является наиболее взвешенным и объективным. Только взаимный учетом интересов друг друга позволит идти по пути реальной интеграции, а не поглощения одной системы другой. Отметим, что мы отнюдь не стремимся противопоставить российские ценности европейским. Более того, на наш взгляд, Россия, являясь цивилизационно уже не первый век европейским государством, во многом разделяет ценности Европы в их фундаментальной постановке (уважение к правам человека, свобода слова, свобода совести и так далее). В то же время, Россия обладает и своими уникальными аксиологическими константами, которые не всегда сопрягаются с общеевропейскими. В первую очередь это

[742] Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе – М.: РЕЦЭП, 2005.С. 26-27
[743]Там же. С. 28.

касается мировоззренческих аспектов, связанных с восприятием Бытия в целом.

Следует отметить, что и в самой Европе, в ходе подготовки реформы образования, в рамках подготовки Болонского процесса шли активные дискуссии, касающиеся ценностного компонента: «На всех этапах интеграционного процесса наряду с принятием идей возникали и разногласия, и конфликтные зоны. Одной из противоречивых зон стал выбор базовой образовательной модели. По одной — англосаксонской — предполагался курс на коммерциализацию образования. По другой (немецкой или континентальной) — сохранялся приоритет общекультурных ценностей образования».[744]

Подводя итоги, мы можем сделать следующие основные выводы. Российское образование прошло длительный путь развития, в результате которого, как мы полагаем, сформировалась уникальная отечественная педагогическая школа, испытавшая на себе влияние как общемировых. Европейских тенденций, так и впитавшая в себя многовековую российскую культурную традицию. Это говорит о том, что на протяжении своего развития российское образование всегда испытывало влияние Запада, перенимало лучшие западные образцы, адаптируя их к своим специфическим условиям и потребностям. В результате, современная ситуация, когда отечественная образовательная система вновь находится в стадии реорганизации и трансформации не является уникальной, что заставляет нас посмотреть на предыдущий исторический опыт, сделать соответствующие выводы.

Российское образование уже не первый век развивается в рамках дихотомической парадигмы Россия-Запад. При этом, как представляется, реформы отечественного образования в исторической ретроспективе, а также с точки зрения дня сегодняшнего, носили и носят догоняющий характер.

[744] Демидова И.Д., Меньшикова Г.А., Смирнова Е.Э. Болонский процесс и возможные преобразования российской высшей школы // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Том VI. № 4. С. 162.

Сегодня России необходимо модернизировать свою систему образования, чтобы эффективно и безболезненно встроиться в формирующуюся экономику знаний.

Важной специфической чертой российского образования является его близость к государству. Это всегда сказывалось как на содержании образования, так и на формах его организации. Государственный контроль, отсутствие автономии приводили к тому, что образовательная система долгое время являлась инструментом идеологизации и механизмом для формирования «правильного» мировоззрения. Но стоит отметить, что и современное европейское образование ставит схожие цели, только в качестве основной цели указывает формирование общей европейской идентичности, основанной на усвоении европейских ценностей.

В данной ситуации представляется крайне важным определиться с аксиологическими приоритетами, теми ценностями, которые будут лежать в основе отечественного образования, и ценностями, которые оно будет воспроизводить и ретранслировать следующим поколениям. На наш взгляд безапелляционная ориентация на Запад в данном случае является не вполне обоснованной, в первую очередь, с точки зрения формируемых у учащихся ценностей. Признавая образование в качестве главного ресурса настоящего и будущего, провозглашая его гуманизм и ориентацию на потребности человека (и это является общим для России и Запада), мы должны помнить о необходимости сохранения и преумножения отечественных духовно-нравственных ценностей, которые (например, Православие) лежат в самой основе российской государственности.

Образование в современном мире – это ключевое условие экономического роста, краеугольный камень социального и экономического благосостояния страны, стратегический ресурс устойчивого и динамичного развития нации. И лишь при сбалансированном аксиологическом содержании российское образование сможет не только достойно конкурировать на международной арене, но и продолжать оставаться одним и з важнейших

инструментов сохранения духовно-нравственных начал российской государственности, духовных основ российского общества.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что на сегодняшний день в общепланетарной социокультурной сфере сформировалось специфическое пространство, главной особенностью которого, с одной стороны, является процесс производства, воспроизводства и преумножения интеллектуального потенциала человечества. А с другой – сохранения и преумножения ценностей. Данное пространство определяется нами как образовательное пространство, которое, в свою очередь, имеет глобальный и локальный уровни. Глобальный уровень сегодня подвергается все большей унификации и стандартизации, что связано с происходящими в мире экономическими и политическими процессами. Данный феномен, на наш взгляд, имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

К положительным сторонам глобализации культуры и, следовательно, образования, можно отнести такие факторы как:

- распространение культуры;
- налаживание межкультурного взаимодействия;
- повышение мобильности населения;
- открытие новых возможностей для людей. не ограниченных больше в рамках национальных образовательных стандартов, не признаваемых другими государствами;
- повышение стандартов качества образования;
- повышение уровня знаний.

Все эти аспекты, безусловно, благотворно влияют на развитие мировой культуры, повышая культурный уровень населения. Именно к этому призван и так называемый Болонский процесс, объединивший в себе сегодня страны Европейского союза, различные европейские государства, а также Россию.

Но, как показал сделанный в работе анализ, культурно-образовательная глобализация имеет и ряд отрицательных сторон, которые невозможно не учитывать, реформируя отечественную систему образования. Речь. В первую очередь, идет, конечно же, о тех глобальных претензиях, который имеет в качестве своей основы процесс унификации образовательного пространства. Являясь частью культуры, образование так же подвергается стандартизации по определенным лекалам. То есть, процесс глобализации культуры автоматически приводит к процессу глобализации образования, так как именно через образование происходит постижение культуры. Эта взаимосвязь является крайне важной, и, на наш взгляд, определяющей при понимании культурно-образовательных (шире – социокультурных) процессов, происходящих в современном мире.

В чем заключается унификация и стандартизация образования? С одной стороны - в предъявлении одинаково высоких требований ко всем участником образовательного процесса на всем глобальном образовательном пространстве. И это, разумеется, является положительной стороной. Но с другой стороны стандартизация ведет и к исключению специфических особенностей национальных образовательных систем, формировавшихся столетиями или десятилетиями.

Унификация культурных ценностей неизбежно приводит и к унификации механизма их постижения – то есть образования. Одни и те же ценности должны усваиваться одними и теми же способами и методами. И. что еще более важно, должны усваиваться только данные глобальные/общечеловеческие/общеевропейские ценности, как необходимый элемент адаптации индивида в новом глобальном мире. Национальным же духовно-культурным ценностям в этой парадигме места фактически не остается.

Болонский процесс, ориентированный на создание единого культурного пространства Европы, в целях повышения ее конкурентоспособности в условиях формирования экономики знаний,

безусловно, имеет позитивный характер. Процесс формирования экономики знаний, на наш взгляд, является объективным и в определенной степени необратимым. Но второй важной характеристикой Болонского процесса является его аксиологическое содержание. Как заявляли европейские министры образования на стадии подготовки и разработки Болонского процесса, одной из его главных целей является «создание единого пространства высшего образования в Европе как главный путь развития и консолидации европейского гражданства, способного обеспечить противостояние вызовам нового тысячелетия и осознания европейцами общности своих ценностей социального и культурного пространства».[745] В этих условиях России необходимо крайне осторожно и выверено подходить к принятию требований Болонского процесса, учитывая, что она сама представляет собой уникальное культурное пространство, которое в полной мере можно назвать цивилизационным. Как справедливо замечает отечественный исследователь В.Ф. Шаповалов, «культура, понятая как смыслообразующий принцип бытия, есть то, что создает и воспроизводит особенности менталитета, характера и разнообразных сторон жизни и общения людей. Вопрос об историческом пути и особенностях культуры приобретает в этой связи не только познавательный, но и непосредственно-практический смысл, ибо прошлое значимо для современности».[746] Таким образом, отказ от своих ценностей приведет к трансформации настоящего.

На наш взгляд, Россия, безусловно, должна интегрироваться в мировое образовательное пространство, прилагая усилия по модернизации своей системы образования. Без этого она не сможет на равных конкурировать с ведущими экономическими державами и окажется изолированной от передовой научной и педагогической мысли. Во многом, это уже было пройдено в советский период отечественной истории, когда закрытость

---

[745] The European Higher Education Area" — Joint Declaration of the European Ministers of Education

[746] Шаповалов В.Ф. Россиеведение как комплексная научная дисциплина // Общественные науки и современность. 1994. № 2. С. 44.

системы приводила к серьезной отсталости не только в части освоения ряда наук (в первую очередь, гуманитарных), но и к экономическому упадку в целом: «Отечественная образовательная система сформировалась, в основном, в советский период в ответ на потребности государства, прежде всего, в области военно-технических разработок».[747] Очевидно, что с включением Российской Федерации в мировое капиталистическое экономическое развитие, в условиях формирования постиндустриального информационного общества, подобный подход полностью исчерпал себя.

Но из выше сказанного не следует, что отказ от ориентации прошлой системы образования преимущественно на техническую сферу, ведет и к автоматическому отказу от аксиологической составляющей образования. Советская аксиология образования была идеологически заданной, неся в себе ценности построения социализма и коммунизма. Но при этом советская система сохраняла и весь аксиологический потенциал прошлых эпох, давая всесторонние представления о культурном наследии страны, а также формируя определенные духовно-ценностные ориентиры, которые, на наш взгляд, во многом соответствовали традиционным российским представлениям о морали и нравственности. Деилогизация образования в 1991 г. привела, к сожалению, не только к исключению государственной идеологии из образовательной сферы, но и к отказу от какого-либо аксиологического содержания образования в целом. Абсолютизация рыночных принципов стала причиной вывода ценностного компонента из системы отечественного образования, так как все предыдущие ценности (коллективизм, взаимовыручка, патриотизм, чувство долга, державность и так далее) входили в противоречие с новой аксиологической парадигмой.

И здесь мы хотим полностью согласиться с академиком РАО, доктором педагогических наук А.М. Новиковым, полагающим, что «более привлекателен для России… другой путь – путь глобализации экономики,

[747] Вахитов Д.Р. Образовательные системы СССР и Запада: сравнительный анализ преимуществ и недостатков // Вестник ТИСБИ. 2015. № 1 (60). С. 216-235.

путь устойчивого развития – путь развития и возвышения в каждом человеке духовного и интеллектуального начала при удовлетворении разумных материальных потребностей всех людей».[748]

В связи с этим, на наш взгляд, крайне важно формулирование тех реперных точек, которые бы стали основой новой аксиологической модели российского образования. В связи с этим, нами предлагается вариант «аксиологической аксиомы российского образования», которая могла бы стать фундаментом для разработки сбалансированной образовательной модели, учитывающей как потребности России в экономическом развитии в рамках глобализации, так и ее культурные и духовно-нравственные особенности. Данная аксиологическая аксиома исходит из того, что в процессе образования необходимо учитывать важность привития и укоренения у учащихся двух типов ценностей: национальных и общечеловеческих. Данный учет необходим в связи с тем, что концепт «общечеловеческих ценностей» в последние годы носит ярко выраженный политический окрас. Безусловно, в самих этих ценностях нет ничего плохого, но, на наш взгляд, их нельзя рассматривать в отрыве от тех политических режимов, которые их транслируют и внедряют. Российская Федерация должна интегрироваться в мировое образовательное пространство в качестве его полноценного участника, а не на тех или иных условиях, часто затрагивающих фундаментальные основы ее духовно-нравственной культуры.

Российское образование продолжает находиться на сегодняшний день в стадии системного реформирования, что требует осмысления происходящих аксиологических трансформаций, их действительных основ и реалистических перспектив. Основная цель реформы системы отечественного образования – ее модернизация и включение в мировое образовательное пространство. Данная установка предполагает «смену парадигмы» с «жестко»

[748] Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. С. 31.

национальной на более гибкую, основанную на тезисе о необходимости интеграции российского образования в мировое (в первую очередь, европейское) образовательное пространство при бережной сохранении тех особенностей национальной культуры, которые составляют ее специфику. При этом данный процесс происходит в условиях заметной смены ценностной парадигмы на самом Западе, где, как верно утверждает А.В. Рубцов, «практически повсеместно утверждается релятивизм мировоззренческих установок, сопряжённый с представлениями об «исчезновении субъекта», что, в свою очередь, не оставляет возможности для возникновения самой основы воспитательного процесса в высшей школе».[749]

Предложенный нами подход предполагает новое, динамическое понимание соотношения личных, национальных и глобальных ценностей, лежащих в основе мировосприятия конкретных людей и социальных групп. Как следствие, их ценности и цели, при всей своей противоречивости, «обречены» на взаимодействие в рамках решения обществом насущных задач своего развития. Глобальное, национальное и личное взаимодействует на основе принципа противоречивого единства общего, особенного и единичного. Подобное взаимодействие не поддается «лобовым» линейным интерпретациям, что требует обращения не только к разработанному современной философией и наукой динамическому подходу, но и к методам компаративного анализа. С одной стороны, компаративный анализ способствует корректному описанию тех культурных границ, за которыми начинается действительно несоизмеримое содержание анализируемых социокультурных матриц; с другой – позволяет формировать общее поле аргументации, без которого невозможна координация усилий в решении глобальных проблем, развития науки как единого института производства знаний и техники как производственных решений для прикладных следствий научных открытий.

---

[749] Рубцова А.В. Аксиологический подход как методологоческая основа продуктивного обучения иностранному языку на переходном этапе российского образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 4. С. 180.

Нельзя забывать: противоречие – источник развития. Поэтому, полагаю, не следует стремиться искусственным путем исключить из разработанной в диссертации ***образовательной парадигмы*** **«новой пайдейи»** (пригодной, в частности, для насыщения осмысленными ценностными установками практики современного российского образования) элементы национального – за счет глобального; либо, напротив, глобального – за счет национального.

В наиболее существенных чертах парадигма **«новой пайдейи»** может быть представлена следующим образом.

Образование является неотъемлемой частью культуры, как мировой, так и национальной. Именно в процессе образования происходит усвоение личностью комплекса социокультурных ценностей и приобретение компетенций, позволяющих реализовать сформированные на основе этих ценностей ценностные установки в конкретной социально значимой деятельности. Являясь подсистемой культуры, образование, с одной стороны, выполняет функции хранения и передачи культурного наследия, а с другой – активно формирует культуру. Таким образом, с аксиологической точки зрения образование представляет собой амбивалентный феномен, включающий в себя: а) процесс хранения и передачи знаний - процесс воспроизводства ценностей общественного и индивидуального порядка; б) процесс переосмысления уже существующих ценностей и создания новых – процесс их производства. Аксиологическая составляющая образования является его неотъемлемой сущностной характеристикой, выделение и описание которой предполагает разделение собственно аксиологического содержания образовательной парадигмы от идеологических, политических и иных вторичных ценностных интерпретаций данной парадигмы.

Отсюда можно заключить, что образование выступает одним из ключевых элементов процесса расширенного духовного производства, диалектическая сущность которого состоит в том, что «становящееся гносеологически» человечество, находясь в постоянном развитии, изменяет

онтологию социального пространства за счет порождения все новых формы социокультурного взаимодействия, постоянно совершенствуя формы/методы/механизмы постижения/освоения культуры. Непрерывность подобного становления стала особенно заметна в наши дни, когда ускорение социокультурной динамики все чаще порождает более острые конфликты «старого» и «нового». Перевод этих конфликтов в фазу конструктивных дискуссий, способствующих регулярной корректировке неизбежного процесса модернизации отечественного образования, опирается на идею «конфликта интерпретаций» П. Рикёра.

При этом было бы неверно сводить вопрос о модернизации образования исключительно к его *«информационной редукции»,* игнорируя воспитательное значение «пайдейи» и сводя процесс передачи знаний к передаче информации. Информация – существенный момент знания, однако знание не может быть сведено к ней.

Также не является оправданным сведение образования к модели «*функциональной редукции»:* образование сегодня должно решать не только сугубо техническую задачу подготовки людей - участников производства общественного, работников низшего, среднего и высшего звена. Не менее важной задачей образования является процесс социализации индивида, требующий развития не только профессиональных, но и общекультурных компетенций.

Для глобализирующегося мира также важна тема ценностей в процессе инкультурации студентов-нерезидентов, а также мигрантов: споры о том, чем должно быть глобальное образовательно пространство – глобальной деревней или «городом будущего», где живут и вместе трудятся не абстрактные «глобальные люди», но люди, имеющие за спиной опыт «материнской культуры», - на сегодня решается в пользу последней модели. Подчеркнем: на сегодня. Произойдет ли в действительности трансформация человечества в глобальное мировое сообщество, лишенное признаков

локальной социальности, или «новое имперской сознание» переформатирует лишь часть лишенных культурного потенциала социумов – открытый вопрос.

Анализируя постановку конкретных образовательных задач в свете идеи «новой пайдейи», необходимо учитывать следующее. Процесс ретрансляции ценностей духовного и материального порядка происходит через образование путем усвоения учащимися нравственных императивом (воспитательная функция образования) и путем изучения конкретного материала, содержащего информацию о прошлом и настоящем духовной и материальной культуры общества. На наш взгляд, каждый этап системы образования, в том числе и высшее образование, должен уделять особое внимание аксиологическому компоненту. Как представляется, на сегодняшний день сформировалось устойчивое мнение о том, что на этапе школьного образования процесс усвоения культурно-духовных ценностей фактически завершается. Высшее же образование должно давать лишь прикладные знания, связанные с непосредственной профессиональной деятельностью обучающегося. Данный подход представляется ошибочным. Исключение гуманитарного и духовно-нравственного компонента из системы высшего образования (в том числе, и в виде воспитательной работы), технократизация образования могут привести к серьезным социокультурным деформациям, связанным не только с потерей нравственных ориентиров, но и с минимализацией представлений о планетарном и национальном культурном наследии.

Важным аспектом вопроса об образовательной парадигме «новой пайдейи» становится проблема кардинальной трансформации в современной культуре представлений о ценности самого образования. Так, до недавних пор образование считалось безоговорочной ценностью в силу того, что открывало доступ к знанию. Однако сегодня знание оказывается доступно и вне участия в деятельности каких-либо образовательных институтов, хотя по-прежнему сохраняется универсальное значение этих институтов для освоения компетенций, необходимых для производства знания. Новейшие

исследования показывают, что производство знания о знании, то есть о том, как быстро и эффективно обновлять имеющиеся знания, стремительно приобретает все более ярко выраженный экономический и политический контекст. Элитарное научно-теоретическое знание, формировавшееся в классической университетской среде, отходит на второй план, что особенно заметно на примере не-сверхбогатых стран. Напротив, даже сравнительно богатых странах, способных экономически «потянуть» инвестиции в науку и образование, доминирует массовый запрос на прикладное знание, которое позволяет эффективно выполнять поставленные задачи в кратчайшие сроки.

На сегодняшний день его ценность определяется функциональностью и возможностью быстро подстраиваться под новые условия, предлагаемые рынком. Коммерциализация образования, превращение университетов в субъект рыночной экономики не может рассматриваться в качестве однозначно положительного явления. Безусловно, университет может и должен зарабатывать, но прибыль не может пониматься как главная цель его функционирования: производство человеческого капитала требует долгосрочных инвестиций, но ценность такого производства несоизмерима с задачей получения прибыли на основе этих инвестиций. Образование для человека, а не человек для образования.

Предложения, выдвинутые в работе, - в том числе, и в части законодательной инициативы, на мой взгляд, могли бы изменить ситуацию и сбалансировать структуру ценностей, задаваемых отечественным образованием. Так, ***возвращение в государственный стандарт регионального компонента***, является одним из наиболее действенных инструментов по формированию национальных ценностей у подрастающего поколения. Кроме этого, государство должно сохранять определенный ***финансовый контроль*** над высшими учебными заведениями, при соблюдении их академической автономности.

Реформирование отечественного образования, как представляется, продолжится и дальше. Современный этап его трансформации носит

промежуточный, переходный характер, что позволяет надеется на то, что еще остается возможность корректировки его аксиологической составляющей. Образование должно оставаться приоритетной общественной ценностью, имеющей глубокое онто-аксиологическое содержание. Превращение же образования в инструмент извлечения прибыли, а, значит, и сведение его ценности до утилитарно-коммерческого характера представляется недопустимым и, более того, стратегически не верным шагом в контексте дальнейшего развития России, укрепления ее государственности и духовно-нравственных основ.

С другой стороны, именно образование должно пониматься обществом и государством как важнейший инструмент сохранения, передачи и преумножения ценностей различного порядка. В противном случае, это грозит технократизацией будущего, потерей духовности и забвением многовекового культурного наследия нашей страны.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

ИСТОЧНИКИ

Документы

1. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР. 24 декабря 1958 года. Интернет архив законодательства СССР http://www.libussr.ru/.
2. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. М.: Высшая школа. 1989.
3. Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29-30 ноября 2002 года в Копенгагене (Копенгагенская декларация) - http://official-europass.narod.ru/docs/1.2.1/3.htm.
4. План к установлению народных училищ, в Российской империи. - Санкт-Петербург: При Св. правит. синоде, 1785.
5. Предварительные правила народного просвещения (в сокращении). Глава I. О заведении училищ - http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/st005.shtml.
6. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности России и пути его преодоления. Проект. Российский институт стратегических исследований, М. 2016.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393 - http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.
8. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. N 2765-р - https://edumsko.ru/uploads/region/consultation/consulting_docs/pro-2016.pdf.
9. Будущее образования: глобальная повестка. Агентство стратегических инициатив при Президенте РФ. CC BY RF Group. 2013.
10. Кондорсе Ж.Н.А. Доклад об общей организации народного образования. Представлен Законодательному Собранию 20 и 21 апреля 1792 г. // Педагогические идеи Великой Французской Революции. Речи и доклады. М. Из-во «Работник просвещения». 1926.
11. Декларация о религиозной свободе (Dignitatis humanae) // Документы II Ватиканского Собора. 3-е изд. «Паолине». 2004. С. 342.

12. Всеобщая исламская декларация прав человека. Принята по инициативе Исламского совета Европы и зачитана 19 сентября 1981 года в Париже, в штаб-квартире ЮНЕСКО, генеральным секретарем Исламского совета г-ном Салемом Аззамом - http://www.idmedina.ru/
13. Основы учения Русской Православной Церкви о достоинстве, свободе и правах человека - http://www.patriarchia.ru/db/text/428616.html
14. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? Доклад Общественной палаты РФ (2007 г.) // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009.
15. Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 20.06.1972 N 463 «О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодежи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы». Правовая Россия - http://lawru.info/dok/1972/06/20/n1188820.htm.
16. Постановление ЦК КПСС, Совмина СССР от 12.04.1984 N 313 (ред. от 17.08.1989) «О дальнейшем совершенствовании общего среднего образования молодежи и улучшении условий работы общеобразовательной школы». КонсультантПлюс.
17. Указ Президента РСФСР от 11.07.1991 г. № 1 О первоочередных мерах по развитию образования в РСФСР - http://kremlin.ru/acts/bank/18.
18. Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании».
19. Резолюции ЕС от 19 декабря 2002 г. № 2003/С 13/02 «Об укреплении сотрудничества в области среднего профессионального образования и подготовки в Европе» - http://www.lexed.ru/search/detail.php?ELEMENT_ID=4634.
20. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
21. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации".
22. Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems". 5680/01 EDUC 18. Brussels, 14 February 2001 - http://www.aic.lv/
23. Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security. Committee for economic development. 2006.
24. World Bank. Lifelong Learning for a Global Knowledge Economy, Washington, DC: World Bank. 2003.

Философские и философско-педагогические труды

25. А. В. Луначарский о народном образовании. М., 1958, с. 30—47.

26. Антология педагогической мысли христианского Средневековья. В 2 т. М., 1994. Т. 1.
27. Аристотель, Платон. Пайдейя: Восхождение к доблести. М.: УРАО, 2003.
28. Аристотель. О частях животных. Перевод с греческого. Вступительная статья и примечания В.П. Карпова. Государственное издательство биологической и медицинской литературы. 1938.
29. Белинский В.Г. О детских книгах // Собрание сочинений. В 9-ти томах. Т. 3. Статьи, рецензии и заметки. Февраль 1840 -- февраль 1841. Подготовка текста В. Э. Боград а. М., "Художественная литература", 1976.
30. Бергер П. Культурная динамика глобализации // Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире. Под ред. П.Бергера, С. Хантингтона: Пер. с англ. В.В. Сапова. М.: Аспект пресс, 2004.
31. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование // Вопросы философии, 1990, № 1.
32. Бецкой И. Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества // Собрание учреждений и предписаний касательно воспитания в России обоего пола благородного и мещанского юношества. Т. 1. СПб., 1789.
33. Валлерстайн И. После либерализма / Пер. с англ. М. М. Гурвица, П. М. Кудюкина, Л. В. Феденко под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. — М.: Едиториал УРСС, 2003.
34. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М., 1988.
35. Гегель Г. В. Ф. Наука логики // Гегель Г. В. Ф. Соч. в 14 т., Т. VIII., М., 1937.
36. Гегель. Феноменология духа. СПб. Наука. 1992.
37..
38. Гегель. Философия права. Часть I. Сочинения. Т. VII. Рипол Классик, 2013.
39. Герцен А.И. Произведения 1852-1857 годов. М. 1957. Т. 12.
40. Государство //Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 3. Ч. 1 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та; «Изд-во Олега Абышко», 2007.
41. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки, № 6, 2003.
42. Дидро. Избр. атеист, произв. — М.: 1956. Гольбах П. А. Письма к Евгении. Здравы смысл. — М.: 1956.
43. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу "Вопросов жизни" г. Пирогова // Н. А. Добролюбов. Собрание сочинений в трех томах. Том первый. Статьи, рецензии и заметки

(1853-1858). Составление и вступительная статья Ю. Г. Буртина. Примечания Е. Ю. Буртиной. М., "Художественная литература", 1986.
44. Ельницкий К.В. Воспитание и обучение в семье и школе (индивидуальность детей) // Отечественная социальная педагогика / Коллектив авторов — ООО "Квант Медиа", 2013.
45. Иллич И. Освобождение от школ. 1971.
46. Кант И. Критика практического разума // Соч. в 6 томах. М. 1965. Т. 4.
47. Кант И. О педагогике. 1803 // Кант И. Трактаты и письма. М., 1980.
48. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? 1784 // Соч.: В 6 т. М., 1966. Т. 6.
49. Кант И. Спор факультетов // Сочинения в шести томах. М., "Мысль", 1966. (Философ. наследие). Т. 6.
50. Катков М.Н. Возобновившаяся агитация против учебной реформы // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009.
51. Катков М.Н. Дилетантизм и пустословие. Элегическая заметка // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009.
52. Катков М.Н. Общественная апатия и самоуничижение // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009.
53. Катков М.Н. Университетский вопрос // Катков М. Н. Идеология охранительства / Составление, предисловие и комментарии: Климаков Ю. В. / Отв. ред. О. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2009.
54. Квинтилиан. Двенадцать книг риторических наставлений. Санкт-Петербург, типография Императорской Российской Академии, 1834, часть I.
55. Киреевский И. В. Полное собрание сочинений в двух томах /Под редакцией М. О. Гершензона. – М.: Путь, типография Московского Государственного Университета, 1911, Т. 2.
56. Киреевский И.В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России // Киреевский И.В. Критика и эстетика. О М., 1979.
57. Коменский Я. А. Великая дидактика. — СПб: Типография А. М. Котомина, 1875.
58. Кошелев А. И. Записки (1812–1883). М., 2002.
59. Лиотар Ж.Ф. Состояние постмодерна: пер. с франц. М.: Инст. экспериментальной социологии. СПб.: Алетейя. 1998.

60. Ломоносов М.В. Всенижайшее мнение о исправлении Санкт-Петербургской императорской Академии наук // Ломоносов М. В. О воспитании и образовании. Сост. Т.С. Буторина. М.: Педагогика. 1991.
61. Ломоносов М.В. Слово о пользе химии // Ломоносов М. В. О воспитании и образовании. Сост. Т.С. Буторина. М.: Педагогика. 1991.
62. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии Развитого Индустриального Общества. пер. с англ. М., 1994.
63. Нарком просвещения Анатолий Васильевич Луначарский в Томске 22—24 мая 1923 г. Томск, 1923.
64. Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений - http://www.nietzsche.ru/works/main-works/bildung.
65. Ньюмен, Дж. Г. Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006.
66. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // Отечественные записки. 2002. № 2 (3).
67. Острогорский А.Н. Образование и воспитание // Вестник Европы, 1897, февр.
68. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. Июльская книга, № 9. 1856; Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. Июльская книга, № 9. 1856.
69. Писарев Д.И. Школа и жизнь - http://az.lib.ru/p/pisarew_d/text_1865_shkola.shtml
70. Полоцкий С. Семь свободных наук // Вирши. Минск: Мастацкая Литература. 1990.
71. Послание Климента Смолятича. Подготовка текста, перевод и комментарии Н.В. Понырко. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН - http://lib.pushkinskijdom.ru/.
72. Поучение Владимира Мономаха. Подготовка текста О. В. Творогова, перевод и комментарии Д.С. Лихачева. Институт русской литературы (Пушкинский Дом) РАН - http://lib.pushkinskijdom.ru/.
73. Риккерт Г. Философия жизни. К., 1998.
74. Сенека. Письм к Луцилию. Кемерово, 1986.
75. Сорока-Росинский В.Н. Путь русской национальной школы // Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения. Сост. А.Т. Губко. М.: Педагогика. 1991.
76. Таищев В.Н. Разговор двух приятелей о пользе науки и училищах - http://philhist.spbu.ru/index.php/biblioteka/istochniki/67-razgovor-dvu-priyatelej-o-polze-nauki-i-uchilishchakh.
77. Тойнби А. Образование в зеркале истории // Историко-педагогический журнал. 2014. № 1.
78. Ушинский К. Д. Лекции в Ярославском лицее // Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М; Л.: Изд-во

Акад. пед. наук РСФСР, 1948 — 1952. — Загл. обл.: Сочинения. Т. 1: Ранние работы и статьи, 1846—1856 гг. — 1948.
79. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Собрание сочинений. В двух томах. Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. Издательство Академии педагогических наук. М.-Л. 1948; Ушинский К.Д. Соч. Н.И. Пирогова // Собрание сочинений. В двух томах. Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. Издательство Академии педагогических наук. М.-Л. 1948.
80. Ушинский К.Д. Соч. Н.И. Пирогова // Собрание сочинений. В двух томах. Т. 2: Педагогические статьи 1857-1861 гг. Издательство Академии педагогических наук. М.-Л. 1948.
81. Федон // Платон. Сочинения в четырех томах. Т. 2 / Под общ. ред. А. Ф. Лосева и В. Ф. Асмуса; Пер. с древнегреч. —СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та: «Изд-во Олега Абышко», 2007.
82. Фихте И.Г. Сочинения в двух томах. Т.II. СПб.: Мифрил, 1993.
83. Хайдеггер М. «Искусство и пространство», Самосознание европейской культуры XX века, М., 1991.
84. Хайдеггер М. Положение об основании. СПб. 2000.
85. Хайдеггер М. Самоутверждение немецкого университета. Пер. с нем. В. Бибихина, примеч. Ф. Федье // Историко-философский ежегодник. 1994. М.: Наука, 1995.
86. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций? - http://www.russ.ru/pole/Stolknovenie-civilizacij
87. Хомяков А.С. О старом и новом. Статьи и очерки. М. 1988.
88. Цицерон. Три трактата об ораторском искусстве. Научно-издательский центр «Ладомир». М. 1994.
89. Шелер М. Формы знания и образования. Избр. произв. М., Гнозис. 1994.
90. Шеллинг Ф. В. Й. Лекции о методе университетского образования / Пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. — СПб.: Издательский дом «Мір», 2009.
91. Шлейермахер Ф. Из сочинения «Размышления об университете в немецком смысле» // Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX века: антология. М., 2011.
92. Ясперс К. Духовная ситуация времени. М., 1990.
93. Ясперс К. Идея университета Пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского Минск: БГУ. 2006.
94. Ясперс К. Ницше и христианство. М.: Медиум.1994.
95. Barber B. Jihad vs. MacWorld: How Globalism and Tribalism are Reshaping the World. New York. 1995.
96. Habermas J., Blazek J.R. The Idea of the University: Learning Processes // New German Critique, No. 41, Special Issue on the Critiques of the Enlightenment. Spring – Summer. 1987.

97. Lyotard, J.F. (1992) The Postmodern Explained to Children: Correspondence 1982 1984, London: Turnaround.
98. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture .SAGE. 1992.
99. Wallerstein I. Utopistics: Or, Historical Choices of the Twenty-First Century. New York: The New Press.

МОНОГРАФИИ

100. Абрамович И.И. Общечеловеческие ценности общества массового потребления. Хабаровск. 2013.
101. Аверинцев С. С. Образ Античности. — СПб.: Азбука-классика, 2004.
102. Аверинцев С. С. Попытки объясниться: Беседы о культуре. — М.: Правда, 1988.
103. Авраамова Е. М. Реформы системы образования в СССР и России как отражение трансформации общественных потребностей / Е.М. Авраамова. — М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014.
104. Аникина Е.А., Иванкина Л.И., Силифонова Е.В. Проблемы и перспективы доступности высшего образования в условиях современных преобразований в России. STT Publishing. Томск. 2016.
105. Асмус В. Ф. Платон. М.: URSS, 2013.
106. Аттали Ж. На пороге нового тысячелетия / пер. с англ. Л. Каневского; предисл. Э. Тоффлера. М.: Международные отношения, 1993.
107. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира. Экзистенциальная аксиология истории: монография. – Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2004.
108. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Москва. 2006.
109. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества / Пер. с англ. — М.: Издательство «Весь Мир», 2004.
110. Бек У. Что такое глобализация? Ошибки глобализма - ответы на глобализацию. М: Прогресс-Традиция, 2001.
111. Бергер П. Культурная динамика глобализации // Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире. Под ред. П. Бергера, С. Хантингтона: Пер. с англ. В.В. Сапова. М.: Аспект пресс, 2004.
112. Блауберг И.И. Анри Бергсон. Монография. М.: Прогресс-Традиция, 2003.
Ботвинника. - М.: «Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина.1997.

113. Будущее образования: глобальная повестка. Агентство стратегических инициатив при Президенте РФ. CC BY RF Group. 2013.
114. Будущее образования: глобальная повестка. Агентство стратегических инициатив при Президенте РФ. CC BY RF Group. 2013.
115. Буторина Т.С. Ломоносов и педагогика. 2-е изд. – Архангельск, 2001.
116. Валицкая, А.П. Образование в России: стратегия выбора: монография / А. П. Валицкая. СПб., 1998. - 127 с.
117. Кудюкина, Л. В. Феденко под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. — М.: Едиториал УРСС, 2003.
118. Виттекер Цинтия Х. Граф Сергей Семенович Уваров и его время. СПб., «Академический проект». 1999. - 348 с.
119. Военная педагогика. 2-е изд., испр. и доп. СПб. Питер. 2016.
120. Волков А. Е., Кузьминов Я. И., И. М. Реморенко, Б. Л. Рудник, И. Д. Фрумин, Л. И. Якобсон. Российское образование — 2020: модель образования для инновационной экономики // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009.
121. Вольникова Е.А., Ильин И.В. История высшего образования в России // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: Всероссийская научно-практическая конференция, Пенза: ПензГТУ. 2014.
122. Вульфсон Б.Л. Образовательное пространство на рубеже веков. М.: Издательство Московского психолого-социального института. 2006. -235 с.
123. Высоцкий С.А. Средневековые надписи Софии Киевской: По материалам граффити XI–XII вв. – Киев, 1976.
124. Гагаев А.А, Гагаев П.А. Русские философско-педагогические учения XVIII—XX вв.: культурно-исторический аспект. Пенза. 2008.
125. Гений реакции // Константин Петрович Победоносцев в воспоминаниях современников, речах и письмах / Сост., предисл. и коммент. С. В. Лебедев, К. А. Киятов. / Отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2016.
126. Гирц К. Интерпретация культур. М.: РОССПЭН, 2004.
127. Глинский Б. Б. Константин Петрович Победоносцев (Материалы для биографии) // Константин Петрович Победоносцев в воспоминаниях современников, речах и письмах / Сост., предисл. и коммент. С.В. Лебедев, К.А. Киятов. / Отв. ред. О.А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2016.
128. Гололобова Т.А., Емельянов Б.Е., Наумов Н.Д. Русская философия как педагогика (вторая половина XIX - начало XX вв.) - Екатеринбург, 1999.

129. Гринин Л.Е., Ильин И.В., Коротаев А.В. Универсальная и глобальная история: Эволюция вселенной, земли, жизни и общества. Издательство «Учитель». 2012.
130. Громов М.Н., Козлов Н.С. Русская философская мысль X - XVII веков. - М., 1990.
131. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. Издание второе, исправленное и дополненное. М. Издательство «Искусство», 1984 г.
132. Гуркина Н.К. История образования в России (X-XX века). СПб.: ГУАП, 2001.
133. Гуткина И.М. Культурное пространство: проблемы и перспективы изучения // Философия и современность. Саратов: Научная книга, 2003.
134. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
135. Девятайкина Н.И. Открытие мира: Петрарка как первый гуманист-путешественник Возрождения. 2015.
136. Джуринский А.Н. Сравнительная Педагогика. Взгляд Из России. Прометей. Москва. 2013.
137. Длугач Т.Б. Три портрета эпохи Просвещения. Монтескьё. Вольтер. Руссо (от концепции просвещенного абсолютизма к теориям гражданского общества). – М., 2006.
138. Доброхотов А.Л. Избранное. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2008. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»).
139. Евлампиев И.И. История русской философии. - М., 2002.
140. Егоров В.Е. Философия русской культуры. М. РАГС. 2006.
141. Емельянов Б.В., Новиков А.И. Русская философия серебряного века. - Екатеринбург, 1995.
142. Емельянова М.В., Журлова И.В. История педагогики. Мозырь: Мозырский государственный педагогический университет, 2005.
143. Ефимов В.С. Университет в ситуации постиндустриального перехода: глобальные тренды и вызовы развития. Университет 4.0 // Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами. VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования [Текст]: сб. материалов / под ред. Д. В. Козлова, Н.Г. Малошонок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016.
144. Живов В.М. Разыскания в области истории и предыстории русской культуры. М., 2002.
145. Заборская, М.Г. Философия образования: типологический подход: монография / М. Г. Заборская. СПб., 2003. - 380 с.

146. Замалеев А.Ф. Лекции по истории русской философии - СПб., 1999.
147. Замятин Д.Н. Культура и пространство. Моделирование географических образов: Знак. Москва. 2006.
148. Западноевропейская философия XVIII века. М.: Высш. шк., 1986.
149. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий; РАН. Ин-т философии. – М.: Наука, 2002.
150. Запесоцкий. А. С. Концепция культуры В. С. Степина // Степин В. С. Цивилизация и культура. — СПб.: СПбГУП, 2011. (Классика гуманитарной мысли; Вып. 3. - 408 с.
151. Иконникова С. Н. История культурологических теорий. СПб.: Питер, 2005.
152. Иконникова С. Н. История культурологических теорий. СПб.: Питер, 2005.
153. Иконникова С.Н. Теория культуры. Питер. 2008.
154. Ильин В. В. Философия социальных и гуманитарных наук. — М., 2006.
155. Ильин В. В. Философия и история науки. — М.. — 2006.
156. Лебедев С. А., Ильин В. В., Лазарев Ф. В., Лесков Л. В. Введение в историю и философию науки. — 2-е издание. — М.: Академический проект, 2007.
157. Ильин В. В. Философская антропология. — 2-е издание. — М.: Книжный Дом Университет, 2008.
158. Ильин В. В. Мир Globo: вариант России: монография. — М.: Книжный дом Университет (КДУ), 2009. — 256 с.
159. Ильин В. В. Россия в системе мировых цивилизаций: монография. — М.: Книжный дом Университет (КДУ), 2009.
160. Ильин В. В. Теория познания: Эпистемология. — Изд.2, испр.. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. — 136 с.
161. Ильин В. В., Лебедев С. А. Философия. Курс лекций. — М.: Эксмо, 2011.
162. Ильин В. В., Лебедев С. А. и др. Философия: учебник. — М.: Эксмо, 2011.
163. Ильин В. В. и др. Первая десятилетка России новейшего времени: куда, как, к чему? (Размышления о происходящем). — Москва – Калуга: Издательство «Эйдос», 2012.
164. Ильин В. В. и др. Россия: общество и личность на рубеже веков. — Москва – Калуга: Издательство «Эйдос», 2012.
165. Ильин В. В. Теория познания. Симвология. Теория символических форм: монография. — М.: Издательство МГУ, 2013.
166. Ильин В. В. Теория познания. Социальная эпистемология. Социология знания: монография. — М.: Академический проект, 2014.

167. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография / Под. редакцией: Бадарча Дендева – М: ИИТО ЮНЕСКО, 2013.
168. История Древнего мира т.1. Ранняя Древность: в 3-ех т., Издание третье / Ред. И.М. Дьяконова, В. Д. Нероновой, И.С. Свенцицкой - М.: Издательство «Наука», 1989.
169. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в./ Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001.
170. История русской философии. Рук. авт. кол. М.А. Маслин. - М., 2001.
171. История систем образования и воспитания: от древнейших цивилизаций до Нового времени. Майкоп: Изд-во ООО «Аякс», 2008.
172. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека. Т. 2. /Пер. с нем. М.Н.
173. Каган М.С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. Спб. 2000.
174. Каган М.С. Философская теория ценности. — Санкт-Петербург, ТОО ТК "Петрополис". 1997.
175. Кадыров А.М. Культурология. Уфа: УГАТУ. 2004
176. Капранова В.А. История педагогики. 3-е изд., испр.- М.: Новое знание,2007.
177. Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г., Поливанова К. Н., Соколова О.В., Цукерман Г.А. Новые требования к содержанию и методике обучения в российской школе в контексте результатов международного исследования PISA-2000. – М.: Университетская книга, 2005. – 128 с.
178. Кичева И.В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX века. - Пятигорск, 2004.
179. Клячко Т.Л., Мау В.А. Тенденции развития высшего профессионального образования в Российской Федерации // Российское образование: тенденции и вызовы: сб. ст. и аналитических докл. — М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009.
180. Конанчук Д., Волков А. Эпоха Гринфилда в образовании. Исследование SEDeC. Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО (SEDeC). 2013.
181. Корнетов Г.Б. Реформаторы образования в истории западной педагогики. Москва: АСОУ, 2007. Серия «Историко-педагогическое знание». Выпуск 9.
182. Кравченко А.И. Культурология- 3-е изд.- М.: Академический проект, 2001.
183. Краевский В.В.Образование в условиях формирования нового ти па культуры : материалы круглого стола. – СПб.: СПбГУП, 2003.
184. Круглова Л. К. Культура эпохи Возрождения. СПб.: СПГУВК, 2002.

185. Кудишина А.А. Философия образования Л.Н. Толстого. - Коломна, 2005.
186. Леонова О.А. Региональное образовательное пространство: предисловие к новым смыслам. Волгоград: Перемена, 2006.
187. Леонтьев К. Н. Византизм и славянство. М., 2010.
188. Лихачев Д.С. Культура Руси времен Андрея Рублева и Епифания Премудрого (конец XIV начало XV века). М.: АН СССР, 1962.
189. Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. ТОМ I. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин. «Александра». 1992.
190. Лысак И.В. Культура Древности и Средневековья. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2002.
191. Лысков А.П. Человек: путь к цивилизации. Философский аспект социальной и культурной антропологии. М.: Гуманитарий, 1997.
192. Матецкая А.В. Социология культуры. РГПУ. 2006.
193. Межуев В. М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Университетская книга, 2012.
194. Многоликая глобализация. Культурное разнообразие в современном мире// Под ред. П. Бергера, С. Хантингтона: Пер. с англ. В.В.Сапова. М.: Аспект пресс, 2004.
195. Мосолов В.А. Приоритеты воспитания: прошлое и настоящее (опыт историко-педагогического исследования русской духовности). Курс лекций. — СПб.: ЦИПК РР и СПТО, 1996.
196. Недугова И.А Русская философия. Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010.
197. Николаева Л.Ю. Философия образования. - М.: Мир науки, 2014. Часть 1.
198. Никольский В.С. Образование. Общество. Личность. — М., 2006.
199. Общие проблемы философии науки / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник; отв. ред. О. Н. Дьячкова. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007.
200. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. — СПб.: РХГИ, 2004.
201. Очерки истории университетского образования: монография / Т.А. Молокова [и др.]; под ред. Т.А. Молоковой; 2-е изд., испр. И доп.; М-во образования и науки Росс. Федерации, ФГБОУ ВПО «Моск. гос. строит. ун-т». – Москва: МГСУ, 2011.
202. Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо? UNESCO. 2015.
203. Реализация ценностного подхода в образовании: Коллективная монография / Отв. ред. Л.А. Ибрагимова, О.И. Истрофилова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014.
204. Робер Ж.-Н. Рождение роскоши: Древний Рим в погоне за модой / Пер. с франц. — М: Новое литературное обозрение, 2004.

205. Розин В. М. Философия образования: Этюды-исследования / В. М. Розин. — М: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007.
206. Сакрализация власти в истории цивилизаций. Изд. Института Африки РАН. Москва, 2005.
207. Санчес Х. Э. Хосе Ортега-и-Гассет как педагог // Ортега-и-Гассет, Х. Миссия университета [Текст] / пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. — М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010.
208. Сапрыкин Д.Л. Государство, общество и фундаментальное образование: континентальная, британская и американская модели // История науки в философском контексте. СПб.: РХГА, 2007.
209. Сапрыкин Д.Л. Концепция образования и науки в «Идее университета» Джона Генри Ньюмана. СПб: РХГА, 2007.
210. Скирбекк Г., Гилье Н. История философии. Пер. с англ. В.И. Кузнецова; Под ред. С.Б. Крымского. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
211. Сластенин В.А. и др. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
212. Современное информационно- образовательное пространство: сборник научных трудов. Санкт-Петербург: СПб. ГИПТ, 2006.
213. Соколов П. История педагогических систем // Отечественная социальная педагогика / Коллектив авторов — ООО "Квант Медиа", 2013.
214. Степашко Л.А. Философия и история образования. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
215. Степин В.С., Гусейнов А.А., Меженцов В.И. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям // Квинтэссенция: Философский альманах 1991. —М., 1992.
216. Степин В. С. Цивилизация и культура. — СПб.: СПбГУП, 2011.Классика гуманитарной мысли; Вып. 3. - 408 с.
217. Стрельцов А.С. Философия и культура в русской мысли XIX - начала XX вв.: интегральный анализ - М., 2003.
218. Тарасов Б.Н. Чаадаев. — 2-е изд., доп. — М.: Молодая гвардия, 1990.
219. Торкунов А.В. По дороге в будущее. М.: Аспект Пресс. 2010.
220. Торкунов А.В. Глобализация, структурный кризис и мировое лидерство. Мифы и реальность / Н.А. Симония, А.В. Торкунов. – М.: Международная жизнь, 2013.
221. Торосян В. Культурология. История мировой и отечественной культуры. Владос. 2005.

222. Университет третьего поколения: Управление университетом в переходный период / Йохан Г. Виссема: [перевод с английского]: Издательство «Олимп–Бизнес»; Москва; 2016.
223. Фахрутдинова Г.Ж. История образования и педагогической мысли. Каз. федер.ун-т. –Казань, 2014.
224. Фейдл Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырёхмерное образование. Центр образовательных разработок Московской школы управления СКОЛКОВО. М. 2015.
225. Философия XX века. М., ЦИНО общества "Знание" России, 1997.
226. Философия модерна и философия постмодерна (коллективная монография). – Орел: ООО ПФ «Картуш», 2014.
227. Хелл Д., Гольдблатт Д., Макгрю Э., Перратон Дж. Глобальные трансформации: политика, экономика, культура. М., 2004.
228. Хорн Г. Карл Ясперс как философ образования // Ясперс К. Идея университета Пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского Минск: БГУ, 2006.
229. Чанышев А.Н. Философия Древнего мира. М.: Высш. шк., 1999.
230. Черкасова И.И. Региональное образовательное пространство (содержание, управление, подготовка педагогических кадров). Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2006.
231. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества: Пер. с польск. СМ. Червонной. — М.: Логос, 2005.
232. Яковец Ю.В. Глобализация и взаимодействие цивилизаций. – М., 2003.
233. Appadurai A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy // Glob 3l Culture. Ed. by M. Featherstone. London. 1990.
234. Barber B. Jihad vs. MacWorld: How Globalism and Tribalism are Reshaping the World. New York. 1995.
235. Berthélemy J.-C. Globalization and Challenges for Education in Least Developed Countries // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006.
236. Bryant P. The modern university in the digital age. Greenwich Connect Key Documents, Educational Development Unit, University of Greenwich, London, UK. 2012.
237. Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security. Committee for economic development. 2006.
238. Einstein, A., Vorwort, Jammer, M., Concepts of Space, Cambridge / Mass.: Harward University Press, 1953.
239. Geuna A. European Universities: An Interpretive History. MERIT. University of Limburg. 1995.

240. Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006.
241. Goodman P. Compulsory Miseducation. Harmandsworth, UK, Penguin Books. 1971.
242. Govind Kumar Menon M. Globalisation and Education – An Overview // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006.
243. Hall A. R. Science, Technology and Utopia in the Seventeenth Century // Science and Society 1600–1900. Cambridge, 1972.
244. Harootunian H. History's Disquiet: Modernity, Cultural Practice and the Question of Everyday Life, Columbia University Press, 2000.
245. Huntington S. The Clash of Civilizations and Remarking of World Order. -N.Y., 1996.
246. Jarvis P. Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives. Routledge. 2007.
247. Kerr C. The Uses of the University, 5th edition. Harvard University Press. Cambridge. Massachusetts. 1963.
248. Mouhadjer N. The impact of globalization on education. University of Tlemcen. 2015.
249. Oforo Makule A. Globalization and education. Institute for Educational Research. University of Oslo. 2008.
250. Perkin H. History of universities. James J.F. Forest and Philip G. Altbach (eds.), International Handbook of Higher Education. 2007.
251. Perry R. B. General theory of value. — N.Y., 1950.
252. Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. SAGE. 1992.
253. Rothblatt, S., 1976, Tradition and Change in English Liberal Education, Faber and Faber, London; Wittrock, B., 1993.
254. The European and American University since 1800, Cambridge University Press, Cambridge.
255. The Modern University: The Three Transformations, in S. Rothblatt, and B. Wittrock (eds.), 1993.
256. Uusen T. The idea of the university: changing roles, current crisis and future challenges // Higher education in international perspective. Toward the 21st century / Ed by Zaghloul Morsy and Philip G. Altbach. N. Y.: Advent Books, 1993.
257. Wallerstein I. Utopistics: Or, Historical Choices of the Twenty-First Century. New York: The New Press.
258. Waters M. Globalizacao. Oeiras, 1999.
259. Wei Yu Globalization and Cultural Identity // Globalization and Education. The Pontifical Academy of Sciences. Extra Series 28. The Pontifical Academy of Social Sciences. Extra Series 7. Vatican City. 2006.

260. Wittrock, B., 1993, The Modern University: The Three Transformations, in S. Rothblatt, and B. Wittrock (eds.), 1993, The European and American University since 1800, Cambridge University Press, Cambridge.

СТАТЬИ В НАУЧНЫХ ИЗДАНИЯХ

261. Абламейко С. В., Казаченок В. В., Мандрик П. А. Современные информационные технологии в образовании - http://elib.bsu.by/
262. Агранович М.Л. Связь качества образования и социально-экономических показателей - http://www.mamso.ru/
263. Акимова О.Б., Верещагина И.П. П.И. Ковалевский о русском национальном воспитании // Вестник Екатеринбургской духовной семинарии. Вып. 1. 2011.
264. Акулич М. М. Образование в условиях глобализации // Университетское управление: практика и анализ. 2005. N 5.
265. Алексеева С.А. Экономика знаний и человеческий капитал / С.А. Алексеева // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму. Материалы научно-методического межвузовского семинара 11 ноября 2009 г. - М.: МГИМО-Университет, 2010.
266. Андреев А.Ю. О начале университетского образования в Санкт-Петербурге / А.Ю. Андреев // Отечественная история. 1998. № 5.
267. Архипова О.В. Гуманитарное образование и универсалии культуры // Человек и образование № 1 (26) 2011.
268. Асмолов А. Модернизация образования заставила готовить школу к ребенку, а не ребенка к школе // Российское образование 2004–2011: эпоха перемен. Издательство «Медиа - Лайн». 2011.
269. Асмолов А. Ценность образования // Прямые Инвестиции. №2 (130) 2013.
270. Асмолов А. Ценность образования // Прямые Инвестиции. №2 (130) 2013.
271. Астафьева О.Н. Транснационализация культурного пространства: государство и проблемы координации коммуникативных стратегий. Текст выступления на Международной конференции «Человек, культура и общество в контексте глобализации» (25–27 ноября 2005 г., Москва) - http://www.ifapcom.ru/.
272. Аузан А.А. Миссия университета: взгляд экономиста: лекция в рамках проекта «Публичные лекции Полит.ру». 2013. - http://polit.ru/article/2013/05/07/auzan/
273. Ашин Г.К. Элитное образование // Общественные науки и современность. 2001. № 5.

274. Багдасарьян Н.Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе, или Ценность знания в обществе незнания // Педагогика. 2008. №5.
275. Балюта П.А. Пространство культуры и культурное пространство: определение, специфика и взаимодействие // Омский научный вестник. № 3 (129) 2014.
276. Баринов Н.А. Глобализация и «размывание этничности» - http://nicbar.ru/politology/study/kurs-etnopolitologiya/293-lektsiya-8-globalizatsiya-i-razmyvanie-etnichnosti
277. Беленчук Л.Н. Ранние славянофилы и западники о просвещении в России в свете крестьянской реформы (к 150-летию освобождения крестьянства) // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 4 (23).
278. Беленчук Л.Н. Средние века — сердце европейского просвещения: история и методология изучения средневековой педагогики // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2015. Вып. 3 (38).
279. Белова Д.Н. К вопросу о коммуникации и нравственной культуре / Д.Н. Белова // Вестник МГИМО-Университета. - 2012. - № 4.
280. Беляева Л.А., Сигнаевская О.Р. Философия образования в поисках новой парадигмы // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 20 (201). Философия. Социология. Культурология. Вып. 18.
281. Бережнова Е.В. Образование как ценность // XIX Шишкинские чтения. 2013.
282. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm
283. Богданов А.И. Эволюция идеи университета: прошлое, настоящее, будущее // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1 - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19138
284. Богуславский М.В. Анализ стратегий модернизации российского образования в XX – начале XXI в. // Среднее Образование в России.
285. Богуславский М.В. Вклад М.В. Ломоносова в социокультурную модернизацию российского образования (к 300-летию со дня рождения) // Проблемы современного образования. 2011. №6.
286. Богуславский М.В. Реформы российского образования XIX-XX вв. как глобальный проект // Вопросы образования. 2006. № 3.
287. Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования в начале XX века // Вестник Брянского государственного университет. 2015. № 2.
288. Богуславский М.В., Лельчицкий И.Д. Современные стратегии развития российского образования в условиях информационного

общества // «Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA–2016)»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 6-7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО. 2016.

289. Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI вв. // Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 4 - http://www.pmedu.ru
290. Болдов О.Н., Иванов В.Н., Суворов А.В., Широкова Т.К. Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы // Проблемы прогнозирования. 2002. № 4.
291. Бондарь А.В., Жукова К.И. Знаниеемкие услуги: содержание и роль в современном обществе // Вестник Белорусского государственного экономического университета. 2015. № 5.
292. Борисов И.И., Запрягаев С.А. Тенденции развития высшего образования в XXI веке // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2000. N 1.
293. Борисов С.В. Философия образования современного общества: проблемы и перспективы // Образовательные технологии и общество. Выпуск № 3. Том 13. 2010.
294. Борисов С.В. Философская культура мышления как основа модернизации образования // CREDO NEW: Теоретический журнал. 2004. №2 - http://www.orenburg.ru/
295. Брагина З.В., Пономаренко Е.В. Патриотизм в системе интересов современного человека // Экономика, Статистика и Информатика. 2014 № 3.
296. Бухарова Г.Д., Старикова Л.Д. Современное образование: сущность и направления развития // Современное образование: сущность и направления развития. 2009. № 2.
297. Быкова Е.Ю. Реформирование системы школьного образования в СССР в 1917-1930 гг.: организационные и идеологические аспекты // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2001. № 1 (13).
298. Быстрова А.Н. Культурное пространство как предмет философской рефлексии // Философские науки. 2004. № 12.
299. Быстрова А.Н. Модель культурного пространства: граница и безграничность // Вестник ТГПУ. 2008. Выпуск 1 (75).
300. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3.
301. Валицкая, А.П. Российское образование: модернизация и свободное развитие / А.П. Валицкая // Педагогика. 2001. - № 7.
302. Валицкая, А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А.П. Валицкая // Педагогика. 1997. - № 2.

303. Вартапетова А. А. Понятие «общечеловеческие ценности» в деятельности учреждений культуры дополнительного образования детей //Вестник МГУКИ. 2012. № 1 (45).
304. Вахитов Д.Р. Образовательные системы СССР и Запада: сравнительный анализ преимуществ и недостатков // Вестник «ТИСБИ». 2014. № 4.
305. Вахштайн В. Две модели образовательных систем: континентальная и атлантическая // Прогнозис. 2006. N 6.
306. Вахштайн В.С. Социальный капитал и адаптация населения к экономическим трудностям - http://www.ranepa.ru/images/News/2017-04/27-04-2017-opros.pdf
307. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Серия: Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М. 2004.
308. Веселова В.С. Ценности современного общества и образования // Ценности и смыслы. Выпуск № 2 (5) / 2010.
309. Вилкова Н.Д., Погорелова А.С., Рязанова А.П. Западничество и славянофильство как социокультурные проекты // Bulletin of Medical Internet Conferences. 2016. Volume 6. Issue 5.
310. Власова В.Б. Образование как фундаментальная составляющая развития современной культуры // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7, Филос. 2011. № 2 (14).
311. Воевода Е.В. Распространение иностранных языков в Московском государстве в XIV-XVI веках / Е.В. Воевода // Вестник Московского государственного областного университета. Серия "Педагогика". 2009. № 2.
312. Вознесенская И.Л. Новгородская школа братьев Лихудов // Новгородский исторический сборник. СПб., 2005. Вып. 10 (20).
313. Вольникова Е.А., Ильин И.В. История высшего образования в России // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: Всероссийская научно-практическая конференция, Пенза: ПензГТУ. 2014.
314. Вудфилд С. Обсуждая идеи современного вуза: «На пути к университету третьего поколения» - http://sfedu.ru/www/stat_pages22.show?p=PR/news1/D&params=(p_nws_id=%3E42424)
315. Вукичевич С. Глобализация. Природа человека и природа человеческого сообщества // Вестник Московского университета. Сер. 18, Социология и политология. - 2012. - № 1.
316. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры в системе культурфилософского знания // Вестник Новгородского государственного университета. 2000. № 16.

317. Высоцкий С.А. Средневековые надписи Софии Киевской: По материалам граффити XI–XII вв. – Киев, 1976; Штец А.А. Обучение грамоте в Древней Руси (X–XV вв.) // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 3.
318. Вяземский Е.Е. Образовательная политика постсоветской России и реформа общего исторического образования // Проблемы современного образования. 2013. № 3.
319. Гаврилина Ю.Г. Французские реформаторские идеи в сфере образования в педагогической теории России (конец XIX —начало XX в.) // Вопросы образования. 2009. № 2.
320. Гапонова Н.А. Понятие коммуникации в философии // Вестник Шадринского государственного педагогического института №3(23), 2014 - http://shgpi.edu.ru/nauka/vestnik-shgpi/vestnik2014-3/
321. Гарафутдинов И.Г. Развитие содержания античного гуманизма в трудах Марка Туллия Цицерона // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. Выпуск № 1 / 2013.
322. Глобализация в образовании - это заимствование достижений - https://www.hse.ru/news/recent/26287981.htm
323. Голышев А. И. Глобализация: культурологический подход //Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки .2014. № 6.
324. Голышев А.И. Глобализация: культурологический подход //Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2014. № 6.
325. Горин Д. Методологии хронополитики: политемпоральность политических процессов и институциональные режимы // Среднерусский вестник общественных наук, 2015, том 10, № 4.
326. Горин Д.Г. О российской самобытности. Модусы социокультурных процессов // Философские науки, издательство Гуманитарий (М.), 2003. № 8.
327. Горин Д.Г. Образование и академическая свобода в трансформирующемся обществе: временные и пространственные перспективы // Образование и общество. Всероссийская социологическая конференция к 20-летию Российского общества социологов, ИС РАН. Москва, 2009.
328. Гревцова А. А. Культурная глобализация: проблемы и парадигмы // Известия Российского педагогического университета им. А. Герцена. Вып. 70. 2008.
329. Григорьева М.И. Журавлева Н.Н. Этнокультурное образование: сущность, подходы, опыт реализации // Электронный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета». 2(6) 2012 - DOI: http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365

330. Гриднева Е.И. Философия образования В.В. Розанова: от прошлого к современности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2010. № 2 (12).
331. Гришин А.В., Гришин В.А. Образовательная политика и педагогическая мысль России первой половины XVIII в. // Вестник Брянского государственного университета. 2011. № 1.
332. Гусаковский М.А. Приключения разума в культуре и судьба идеи университета // Идея университета: парадоксы самоописания. Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск). Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002.
333. Гусаковский М.А. Образование как производство присутствия // Политики субъективации в университете: образовательное событие: сб.науч.ст./ под ред. д.Ю. короля, м. а. гусаковского. — Минск: изд. центр БГУ, 2008.
334. Гусева Н.С. Постнеклассическая наука и постмодернизм: проблемы теории и методологии исторического познания в отечественной и зарубежной историографиях на рубеже XX-XXI вв. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. № 1.
335. Дворжак В. Роль образования и науки в процессе мировой глобализации -http://vasilievaa.narod.ru/20_2_02.htm
336. Де Мартино М. Глобализация, европеизация и интернационализация в системе высшего образования: пример Италии // Человек. Сообщество. Управление. 2014. №3.
337. Деменко О. М. Современное образование и вызов новой системы ценностей информационного общества // «Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика». 2014. Вып. 1 (12).
338. Демидова И.Д., Меньшикова Г.А., Смирнова Е.Э. Болонский процесс и возможные преобразования российской высшей школы // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Том VI. № 4.
339. Демочко В. Б. Инновационная личность: модель и условия формирования [Текст] / В. Б. Демочко // Материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 31 дек. 2015 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.
340. Долгополова Е.Г. Формирование профессиональных компетенции студентов с использованием образовательного потенциала социокультурного пространства // Вестник Южно-

Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010. Вып. 8.

341. Дудина М.Н. Тенденции развития образовательного пространства и обучение в российском вузе // Успехи современного естествознания. – 2007. – № 11.

342. Дымина Е.В. Мир ценностей и проблема осмысления действительности // Ценности и смыслы. Выпуск № 2 / 2009.

343. Дьяченко Ю.В. Функции образования и их роль в современном обществе - http://www.km.ru/

344. Дьячкова М.А. Общечеловеческие ценности как основа нравственного воспитания // Философия права и права человека. Сборник научных статей. Издательство: Издательско-полиграфическое предприятие «Макс-Инфо». Екатеринбург, 2015.

345. Егоров В.Е. Философия русской культуры. М. РАГС. 2006; Зубец В.М. Два типа ценностных изменений // Философские науки. 2000. № 4.

346. Егорова Ю. Р. Ситуация постмодерна и современное образование [Текст] / Ю. Р. Егорова // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8).

347. Егорычев А.М. Современная российская система образования: контекст духовных традиций // Journal of Siberian Medical Sciences. 2009.

348. Егорычев А.М. Антропоцентризм как выражение гуманитарной парадигмы в образовании // Вестник социальной работы. 2008. № 3.

349. Егорычев А.М. Традиции и инновации в мировой системе образования: поиск оптимального варианта //Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2013. № 7.

350. Егорычев А.М. Реформирование образования в контексте гуманистической ориентации мирового сообщества и России // Философия образования в XXI веке. 2002. № 12.

351. Егорычев А.М., Таржуманян Н.В. Современное образование в формировании человека и общества // Вестник экономической интеграции. 2012. № 11-12.

352. Егорычев А.М. Национальные духовные традиции в формировании российской системы образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2010. № 2.

353. Еманов А.Г. Культура возрождения в аксиологическом дискурсе // Власть, политика, право в античности и Средневековье: сборник статей / под ред. Е. П. Глушанина. Барнаул: Изд. Алтайского ун-та, 2003.

354. Емельянов Б.В. Русская философия и педагогика: исторические пути взаимодействия // Православие, современное образование и культура. - Барнаул, 1996.
355. Ерохин А. К. Постмодернизм: критика и деконструкция философии образования // Москва: Русский Либмонстр - http://libmonster.ru/m/articles/view/.
356. Ефимов В.С. Университет в ситуации постиндустриального перехода: глобальные тренды и вызовы развития. Университет 4.0 // Современный университет между глобальными вызовами и локальными задачами. VII Международная конференция Российской ассоциации исследователей высшего образования [Текст]: сб. материалов / под ред. Д. В. Козлова, Н.Г.Малошонок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016.
357. Жарова Д.В. Становление народного образования Великобритании в XIX в. как предпосылка развития педагогической психологии // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2012. № 2 - www.psyedu.ru.
358. Жданова Н.Г. Понятие «глобализация» в социально-философском исследовании // Медицина и образование в Сибири. 2009. № 3.
359. Забродина Г. Д., Петрова Н. Л. Пространственно-временной аспект изучения художественного образа культуры // Вопросы культурологии. М.: Панорама, 2013. № 4.
360. Загвязинский В.И. Социальные функции образования и его стратегические ориентиры в период модернизации// Образование и наука. 2001. № 7 (86).
361. Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. 2002. № 1
362. Зарипова З.Н. Реформы народного образования в 80-х годах XVIII века (историко-правовой аспект) // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского. Выпуск 1(2). Правовая система России на рубеже веков. - Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского университета, 2000.
363. Захаров Н.Н., Захарова Н.С. Специфика современного образовательного пространства в свете философской проблематики // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 2. – С. 53-56 - https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26151
364. Захарченко М.В. Народная традиционная культура в системе образования // Образовательный портал «Слово» - http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/37912.php
365. Захарченко М.В. Школа в педагогической культуре Древней Руси. Методический очерк в помощь педагогу-практику и педагогу-исследователю // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. 2008. № 3 (910).

366. Звездова А.Б., Орешкин В.Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании - http://www.miep.edu.r
367. Зеленков А.И. Наука как социокультурная ценность - http://elib.bsu.by
368. Зеленцова М.Г., Левицкая И.А. Античная философия образования в современном контексте // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». 2013. 4 (3).
369. Зубец В.М. Два типа ценностных изменений // Философские науки. 2000. № 4.
370. Иванов М.С., Яницкий М.С. Образование в постмодернистском обществе: проблемы и перспективы // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 9. С. 82-83.
371. Иванова С.В. Современное образовательное пространство в социокультурном и геополитическом аспектах // Ценности и смыслы. Выпуск № 2 (30) / 2014.
372. Иванова С.В., Елкина И.М. Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы) //Ценности и смыслы. 2016. № 6 (46).
373. Иванова С.В. О толковании актуальных понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» [Текст] / коллективная монография «Понятийный аппарат педагогики и образования». Вып. 9 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет», 2016.
374. Иванова С.В. Взаимозависимость образовательного пространства и социальных условий [Текст]/ коллективная монография «Понятийный аппарат педагогики и образования». Вып. 8 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет», 2015.
375. Иванова С.В. Социальные условия и формирование образовательного пространства в постиндустриальную эпоху [Текст]: Федеральный справочник. Образование в России. - Т.10. - М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2014.
376. Иванова С.В. Об особых условиях формирования современного образовательного пространства [Текст] / С.В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. - №3.
377. Иванова С.В., Иванов О.Б. Влияние социально-экономических условий на формирование образовательного пространства в постиндустриальном обществе [Текст] / С.В. Иванова // Коммуникология. – 2015. – Том 3. №4.
378. 52. Иванова С.В. Об особых условиях формирования современного образовательного пространства [Текст] / С.В. Иванова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. - №3.

379. Иванова, С.В. Отечественная система образования в 1980-е, 1990-е, 2000-е годы: решения, обусловленные временем [Текст]: Федеральный справочник. Образование в России. - Т.9. - М.: НП «Центр стратегического партнерства», 2013. – 464 с.
380. Иванова, С.В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст [Текст]: монография / С.В. Иванова. - М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издат. центр ИЭТ, 2012. – 160с.
381. Иванова, С.В. Социально-экономические смыслы образования в эпоху постмодерна [Текст] / С.В. Иванова // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. – 2017. - №2. - С. 141-149.
382. Иванова, С.В., Сериков, В.В. Стратегия развития образования как предмет междисциплинарного исследования [Текст] / С.В. Иванова // Педагогика. – 2017. - №2. – С.3-12.
383. Иванова, С.В. Интерпретация инноваций в мировом образовательном пространстве в эпоху медиа [Текст] / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2016.- №3 (43). – С.61-68.
384. Иванова, С.В. Дидактический концепт в эпоху постмодерна [Текст] / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2015.- №3 (37). – С.6-13.
385. Извеков А.И. Педагогические задачи высшей школы эпохи постмодерна // Серия “Symposium”, Инновации и образование. Выпуск 29 / Сборник материалов конференции Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2003.
386. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества - http://www.polisportal.ru/
387. История формирования единого европейского образовательного пространства: Болонский процесс // Общественные и экономические науки: электр. сб. ст. по материалам III междунар. заочной науч.-практ. конф. — М.: «МЦНО». — 2013 —№ 3(3) - https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/3(3).pdf
388. Камашев С.В., Косенко Т.С. Глобализация образования и «глобальное образование» в современном мире // Философия образования. - 2012. - № 6 (45).
389. Каменский Е.Г. Высшее образование как транслятор культурно-цивилизационных социокодов // Сетевой научно-практический журнал «Научный результат». 2014. № 1.
390. Капранова В.А. Элитарное образование: теория и практика // Адукацыя і выхаванне. 2007. N 6.
391. Карлов И.В. Педагогические идеи славянофилов и современность // Вестник московского государственного областного университета. Серия: педагогика. 20010. № 2.
392. Кармин А.С. Философия культуры в информационном обществе: проблемы и перспективы // Вопросы философии. 2006. № 2.

393. Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г., Поливанова К.Н., Соколова О.В., Цукерман Г.А. Российское школьное образование: взгляд со стороны // Вопросы образования. 2004. № 5.
394. Керимбаева С. Духовные ценности – основа культуры человечества - http://midedu.ozin-ozi-tanu.kz/article/show/id/547
395. Кехян М.Г. Основные тенденции глобализации сферы образования // Креативная экономика. 2013. Том 7. № 1.
396. Килькеев В.Н. Клиффорд Гирц: Концепция культуры и семиотический подход к её изучению // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 11 (149). Философия. Социология. Культурология. Вып. 11.
397. Кириллов Н.П., Фадеева В.Н. О Философских проблемах образования // Проблемы управления в социальных системах. Выпуск № 12. Том 8. 2015.
398. Комаров А.С. Общечеловеческие ценности: опыт апологии // Перспективы науки и образования. 2013. № 4.
399. Комаров М.С. Эдмунд Гуссерль о кризисе европейской науки // Педагогический ветник. 2006. № 3.
400. Коннов В.И. Зарубежные фонды поддержки науки в России: тенденции развития и проблемы // Социальные и культурные процессы в начале XXI века. Сборник научных трудов. Выпуск 2. М.: МГИМО-Университет, 2005.
401. Коннов В.И. Российский фонд фундаментальных исследований как институт научного самоуправления // Глобализация и социальные изменения в современной России: материалы Всероссийского социологического конгресса. М.: МГУ, 2006.
402. Коннов В.И. Принципы научного самоуправления в современной социологии науки // Философские науки – 2007 - № 4.
403. Коннов В.И. Национальные фонды поддержки науки как форма научного самоуправления // Власть – 2007 - №4.
404. Коннов В.И. Влияние культурного контекста на развитие науки в России: социально-психологический взгляд // Вестник МГИМО-Университета – 2012 – №6.
405. Коннов В.И. Развитие системы высшего образования в России и за рубежом: теоретические ориентиры // Право и управление. XXI век – 2013 – №1.
406. Коннов В.И. Экономические и культурные факторы в научной политике // Межкультурная коммуникация: современная теория и практика / под. ред. А.В. Шестопала, М.В. Силантьевой, А.В. Мальгина. М.: Аспект-Пресс, 2013.
407. Коннов В.И. Этос науки и национальные научно-исследовательские культуры // Вестник РГНФ – 2013 – №3.
408. Корниенко О.Ю., Смакотина Н.Л. Система образования и ценностные ориентиры молодежи // «Образовательное пространство в

информационную эпоху (EEIA–2016)»: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции 6-7 июня 2016 г. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО. 2016.
409. Королева Д. О., Хавенсон Т.Е. Портрет инноватора образования XXI века // Вопросы образования. 2015. № 1.
410. Корольков А.А. Философия образования и духовные изломы России // Философия образования и традиции русской школы: Тез.докл. и сообщ. Всеросс. науч. конф. — В 3-х томах / Отв. ред. А.А.Корольков; Корольков А. Русская духовная философия. — Изд-во Русского Христ. гум. ин-та, 1998.
411. Костинский Г.Д. Пространственность в человеческом сознании // Мир психологии, 1999, № 4.
412. Кочергин А.Н. Университет и глобализация: интеграция вызовов современности или «руинизация»? // «Alma mater» (Вестник высшей школы). 2012. Выпуск № 11. - https://almavest.ru/ru/about
413. Кощеева Н.А. Развитие системы образования: условие технического прогресса и экономического роста страны // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. 2011. Выпуск 17.
414. Краевский, В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский // Педагогика. 2001. - № 3.
415. Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. 2006. - № 8.
416. Краевский, В.В. Чему учить? / В.В. Краевский // Вопросы образования. 2004. - № 3.
417. Кругликова О.С. «Московские Ведомости» М. И. Каткова в полемике о реформе образования в 1860-1870-х гг. // Известия УрГУ. 2008. № 56.
418. Кузменкина Л.А. Образование – это часть культуры - http://io.nios.ru/articles2/57/obrazovanie-eto-chast-kultury;
419. Кузнецов Е.А. Международная глобализация и высшее образование // Вестник КазНПУ. 2011.
420. Кукина Е.А. Образование как припоминание в контексте идей Платона // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 1.
421. Куренной В. Дискуссия об университете // Отечественные записки. 2003. № 6 (15). - http://www.strana-oz.ru/2003/6/diskussiya-ob-universitete
422. Кухарева Е.В. Образование в арабских странах из глубины веков до наших дней // Вестник МГИМО Университета. 2014. № 2 (35).
423. Кушнаренко Я.В. К вопросу о формировании аксиологической стратегии образования // Известия Томского политехнического университета. 2011. Т. 318. № 6.

424. Лазар М.Г. Воздействие реформы высшего образования России на будущие кадры науки // Социология науки и технологий. 2015. Том 6. № 1.
425. Лазарев Ю.В. В. П. Острогорский-публицист о проблемах преподавания словесности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета ИМ. В.П. Астафьева. 2011. № 1.
426. Ласточкина М.А. Нравственные ценности современной молодежи (региональное исследование) // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 8 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2014/08/7535
427. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5.
428. Лебедева М.М. Усиление ценностного компонента в мире - http://old.mgimo.ru/news/experts/document233905.phtml.
429. Лекаца А.Н., Арутюнов Э.К., Свериденко В.Г. Формирование личности в условиях глобализации // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 10.
430. Логиновских Т.А. Классические ценности как креативная основа развития художественного образования // Креативные основы художественного образования: материалы Международной. научно-практической конференции, Екатеринбург,2 2-23марта 2012 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012.
431. Луков В.А. Реформы образования //ЗНАНИЕ. ПОНИМАНИЕ. УМЕНИЕ. 2005. №3.
432. Лютова С.Н. О любви к культуре страны изучаемого языка / С.Н.Лютова // Multi-lingua-didactica 1. Nowy wymiar dydaktyki języków obcych w edukacji szkolnej i akademickiej. Новый взгляд на дидактику иностранных языков в школьном и академическом обучении. — Т. 1. — Łódź (Poland): Wydawnictwo PRIMUM VERBUM, wydział Filologiczny Uniwersytet Łódzki, 2017.
433. Ляпкина Т.Ф. Методология изучения культурного пространства региона - http://www.riku.ru/confs/vrem_cul/LyapkT.htm.
434. Лях В.И. Образовательное пространство как культурологический концепт // Аналитика культурологии. Выпуск № 2 (32) / 2015.
435. Магун В.С., Руднев М.Г. Европейская ценностная типология и базовые ценности россиян - https://www.hse.ru/data/2015/04/03/1096440477/Magun_Rudnev.pdf
436. Малиновский А. С. Культурная глобализация (глокализация). Локальное и транснациональное // Вестник Томского государственного педагогического университета. 20013. № 1.
437. Мамут Л.С. Государство в контексте глобализации // Право и политика. 2004. №1.

438. Маричев И.В., Малиночка Э.Г. // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. Выпуск № 5 / 2008.
439. Межевич Н.М., Жабреев А.А., Жук Н.П. Процессы глобализации и их влияние на развитие системы инновационного образования в регионах Российской Федерации // Проблемы современной экономики. 2011. № 1.
440. Мейдус А.А. Образование в эпоху глобализации: диалектика перспектив и рисков // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1 - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20622
441. Меньшиков В.М. Из истории педагогики. Становление и развитие древнерусского воспитания и образования и педагогического сознания - http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/42334.php
442. Меньшиков В.М. Развитие образования в Западной Европе в XVII – XVIII вв. - http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41983.php
443. Минсабирова В.Н. Национальная культура как средство формирования национального самосознания личности будущего педагога и его воспитанников - http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/626800/
444. Мирошникова О.Х. Постсовременный университет: взгляд в будущее // Интернет-журнал «Мир науки» 2015. №3 - http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf
445. Михалина О. Философия образования и постмодернизм // Світогляд - Філософія - Релігія: Зб. наук. пр. — Суми: ДВНЗ "УАБС НБУ", 2011. — № 2(2).
446. Мороз Ю.А. Философский анализ этических аспектов в учении Конфуция // Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. Вип. 126/2012. Серія: Філософія. — Севастополь, 2012.
447. Мухаметзянов Ф.А., Синюк А.И., Вагапова Р.Р. Аксиологический подход к реализации Болонского процесса в высшей школе // Казанский педагогический журнал. 2008. № 3.
448. Мухлынкина Ю.В. Этническая идентичность в эпоху глобализации //Вестник МГУКИ. 2008. № 6.
449. Налетова И.В. Изменение национальных традиций высшего образования в современных условиях // Журнал социологии и социальной антропологии. 2005. Т. 8. № 4.
450. Налетова И.В., Прохоров А.В. Академическая культура как идея университета // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (38): в 3-х ч. Ч. I.
451. Нарядкина Л.А. Школьная реформа 1958 г. и национальное образование // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 4
452. Наумчик, В.Н. Аксиологический релятивизм: пределы допустимого / В.Н. Наумчик // Мастерство online [Электронный

ресурс]. 2015. 1(2). Режим доступа: http://ripo.unibel.by/index.php?id=706

453. Неборский Е.В. Развитие системы высшего образования Германии // Проблемы современного образования 2014. № 5.

454. Никитина Е. Современная молодёжь: ценности и установки // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: материалы всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 28 февраля 2014 г. Екатеринбург: УрФУ, 2014. Т. 1.

455. Никифоров А.А. Идеи теории глобализации и взгляды ее представителей в области экономики и управления // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент» № 3, 2015.

456. Николаев В. А., Гринева Е. А. Национальная система образования как условие развития гражданственности учащихся // Электронное научное издание «Ученые заметки ТОГУ» 2016, Том 7, № 4(2).

457. Никулина Е. Н. К. Д. Ушинский о значении Н. И. Пирогова для отечественной педагогики // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 1 (20).

458. Образование и культура как основы национальной идентичности - http://onf.ru/2014/06/17/obrazovanie-i-kultura-kak-osnovy-nacionalnoy-identichnosti/

459. Образовательная политика России на современном этапе. Из доклада Государственному совету Российской Федерации // Высшее образование в России. 2002. № 1.

460. Овчинников А.В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и время. 2014. № 4(18).

461. Огурцов А.П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология.» – 2006. – № 1 (4).

462. Осипов И.Д. Проблема народности науки в полемике славянофилов и западников //Вече. Выпуск 19 (2009).

463. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Антропологические модели образования: От образа божия к… неогностицизму? Основания антропологического кризиса современного светского образования // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2012. Вып. 1 (24).

464. Отюцкий Г.П. Идея университета как выражение смысла университетского образования - http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/i-09_otyuckiy.pdf

465. Павлова О.В. Компетентностный подход как основа модернизации современной системы высшего профессионального образования // Известия Дагестанского Государственного

Педагогического Университета. Психолого-педагогические науки. 2013. № 2.

466. Панфилова Т.В. Higher Education Reform in Russia. Democratization or Bureaucratization? // Russian Education & Socaety, Vol. 53 No. 7.

467. Панфилова Т.В., Ашин Г.К. Перспективы высшего образования в России (Реформирование или ликвидация?) / Т. Панфилова, Г. Ашин // Общественные науки и современность. 2006. № 6.

468. Панфилова Т.В. Система образования в России как область столкновения классовых интересов / Т. Панфилова // Конфликтология. 2010. № 2.

469. Панфилова Т.В. Какая образовательная стратегия не нужна России? / Т. Панфилова // Философия и общество. 2011. № 1.

470. Панфилова Т.В. Вуз: образовательная среда или сфера образовательных услуг? / Т. Панфилова // Образовательная среда как фактор качественной профессиональной подготовки. Материалы Всероссийской научно-методической конференции 1 февр. 2011 г. — Новосибирск: Изд-во СГУПСа, 2011.

471. Панфилова Т.В. Роль образования в процессах модернизации / Т. Панфилова // Традиција, модернизација, идентитети. Tradition, Modernization, Identities. — Nis: Univerzitet u Nisu, 2012.

472. Парилов О.В. Педагогические воззрения славянофилов и современная реформа российского высшего образования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6 - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23327

473. Петрич Л.В. Особенности ликвидации неграмотности взрослого населения Оренбуржья в 1930-е годы // Альманах современной науки и образования Тамбов: Грамота, 2015. № 6 (96).

474. Петрова Г.И., Ершова И.А., Зоткин А.О. Исследовательский университет versus университет классический? // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 386.

475. Печатнов В.В. Традиционные ценности и их противники / В.В.Печатнов // Россия XXI. 2017. № 1.

476. Печатнов В.В. Традиционные ценности и проблемы межкультурного диалога / В.В. Печатнов // 25 лет внешней политике России: сб. материалов X Конвента РАМИ (Москва, 8-9 декабря 2016 г.). В 5 т. Т. 5: Социально-гуманитарные аспекты международных отношений. В 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. А.В. Мальгина; [науч. ред.: А.В. Шестопал и др.]; Моск. гос. ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, Рос. ассоциация междунар. исследований (РАМИ). - М.: МГИМО-Университет, 2017.

477. Пилюгина Е.В. Образование в социальном пространстве постмодерна: тенденции и перспективы // Международный электронный научный журнал Studia Humanitatis. 2013. № 2.

478. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Морской сборник. Июльская книга, № 9. 1856.
479. Поддубняк С. Патриотическое воспитание: зарубежный опыт - http://blog.liga.net/user/spoddubnyak/article/14719.aspx
480. Подлесная Л.С, Дуб С.К. Национальные и общечеловеческие ценности в условиях глобализации // *Гуманитарный журнал. - № 2-3, 2012.*
481. Покровский Н.Е. Российское общество в контексте американизации (Принципиальная схема) // Социологические исследования. 2000. № 6.
482. Покушалова Л.В. Дистанционное обучение - образовательная система будущего // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (4).
483. Понарина Н.Н. Глобализация высшего образования и проблемы интернационализации образовательных систем // Общество: социология, психология, педагогика. 2012. №1.
484. Понарина Н.Н. Современный человек перед проблемами глобализации // Историческая и социально-образовательная мысль. 2010. № 4 (6).
485. Преснякова Л.В. Понятие «культурное пространство» в работах современных российских исследователей // Вестник РГГУ. № 7 (108).
486. Проскурин С.А. Глобализация как фактор поляризации современного мира //Социально-гуманитарные знания. 2001. № 4
487. Проскурина А.В., Гордеева Г.М. Проблемы и перспективы глобализации // Труды Псковского политехнического института. № 12.
488. Прохоров А.В. Идея и миссия в контексте трансляции академических ценностей университета в совренных информационных реалиях // Официальный сайт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина - http://www.tsutmb.ru/
489. Ридингс Б. Университет в руинах // Отечественные записки. 2003. № 6 (15) - http://www.strana-oz.ru/2003/6/universitet-v-ruinah
490. Робертс Д. Крах модернизации: глобализация и культура // Художественный журнал. 2004. № 4.
491. Родиков А.С. О ценностях компетентностного подхода в педагогике // Вестник Вятского государственного университета. 2010. № 4.
492. Руденко В.А. Глобализация образования и проблема сохранения ценностей национальной культуры // Теория и практика общественного развития. 2012. № 6.
493. Руденко В.А. Глобализация образования и проблема сохранения ценностей национальной культуры // Гуманитар. и социально-эконом. науки. Педагогика: спецвып. – 2006.
494. Рыбин, В. А. Идея университета XXI века. Статья первая / В. А. Рыбин // Вестник Челябинского госуниверситета. – 2009. – № 42 (180).

495. Рыбина Е.А. Образование в средневековом Новгороде (по археологическим материалам) // Новгородская Русь: Историческое пространство и культурное наследие. Екатеринбург. 2000.
496. Рябоконь Е.С. Роль образования и воспитания в Древней Греции // / Вопросы образования: история, теория, практика: Сборник научных статей. В 2-х частях / науч. ред. М. А. Дьячкова, отв. ред. О. Н. Томюк. — Екатеринбург: [УрГПУ], 2016. — Ч. 1.
497. Савина А.К. Образование в Европейском союзе // Проблемы современного образования. 2014. № 2.
498. Савина А.К. Модернизация российского образования образование в Европейском Союзе // Проблемы современного образования. 2014 № 2.
499. Савина А.К. Развитие европейской системы образования в III тысячелетии - http://federalbook.ru/
500. Савоськина А.М. Понятие «ценность» в работах М. Хайдеггера и Ф. Ницше // Вестник ОГУ. 2014. №7 (168).
501. Салихова З.М. Измерение знаний как один из основных этапов в оценке развития экономики, основанной на знаниях // Экономический анализ: теория и практика. 2012. № 30.
502. Самарин А.Н. Образование в современной России: общество перед лицом важного выбора. // Журнал «Конфликтология», М. - СПб, 2006. № 2.
503. Самарин А.Н. Элиты и образование в современной России. //Философия образования XXI века, 2002. № 4.
504. Самохвалова В. И. Культура, цивилизация, глобализация // «Глобализация», «культура», «цивилизация»: Материалы пост. действ. междисцип. семинара клуба уч. «Глобальный мир»; Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб.: СПбГУП, 2011.
505. Сапрыкин Д.Л. Значение и смысл понятия «образования» (на примере немецкой философии конца XVIII – начала XIX вв.) // Вестник МГУ. Серия 7. Философия. №1. 2008.
506. Сахарова М. Становление личности: вопреки или благодаря образовательной системе // Вестник Московского университета. Серия 20, «Педагогическое образование». 2012. № 3.
507. Свирида И.И. Пространство и культура: аспекты изучения // Славяноведение. 2003. № 4.
508. Семенова Е. В., Семенов В. И. Интеркультурные тенденции современного образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5 - www.science-education.ru/105-7162
509. Семенова Е.В., Семенов В.И. Современное образовательное пространство: многомерность понятия // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4. - https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9999

510. Семенова Л.А. Формирование российской национальной идентичности студентов в процессе обучения // Педагогическое образование в России. 2014. № 3.
511. Серопегина Т. В. Зооморфизмы как единицы зооморфного кода англоязычной культуры // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1.
512. Силантьева М.В. Национально-культурный миф в условиях современного трансцензуса: философский анализ // Гуманитарный вектор. 2016. Т. 11, № 2.
513. Силантьева М.В. Компаративный анализ ревитализации национально-культурного мифа в религиозном измерении: Россия vs Западная Европа // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. - 2016. - Т. 16.
514. Силантьева М.В. Национальная идея как внеидеологический проект // Интегративная перспектива в гуманитарных науках. 2017. -№ 1.
515. Силантьева М.В. Религия и культура в системе образования современной России // Этнорелигиозные угрозы в Поволжском регионе: причины возникновения и возможные последствия: сборник статей Всесоюзной научно-практической конференции / [редкол.: В. А. Юрченков (пред.) и др.]. – Саранск, 2014.
516. Силантьева М.В. Новейшая реформа образования: научный и религиозный компоненты // Свеча –2005. Истоки: Религия и личность в прошлом и настоящем. Т.12. Владимир-Москва, 2005.
517. Силантьева М.В. Проблемы культуры в системе подготовки специалистов-международников/ Шестопал А.В., Силантьева М.В. // Актуальные вопросы подготовки специалистов международного профиля: смена парадигм. материалы научной конференции (Москва, 15-16 ноября 2013 г.). В 2 ч. Часть I. М.: Изд. "МГИМО-Университет", 2014.
518. Смирнова О.М. Образование как социальный институт - http://misis.ru/
519. Согомонов А. Корпоративная ответственность постсовременного университета // Неприкосновенный запас, 2006. №4-5 (48-49).
520. Соловых Ю.С. Изучение категории пространства в современном научном знании // Вестник ОГУ 2010. №11 (117).
521. Соловьянов Н.И. Сакральные представления воинов римской армии //Вестник Томского государственного университета. 2008. № 312.
522. Сохраняева Т.В. К вопросу о культурной миссии современного университета // Вестник МГТУ, 2006. том 9, №1.
523. Становление и развитие учреждений высшего образования в Западной Европе в XI - XVIII вв. // Щетинина М.П. Развитие высшего

педагогического образования за рубежом и в России. Курс лекций - http://www.rsu.edu.ru

524. Старыгина А.М. Образование как социальный институт и феномен культуры: социокультурный анализ // Электронный научный журнал «Инженерный вестник Дона». 2014. № 3.

525. Степанова С.Н. Компетентностный подход как инструмент модернизации российского образования // Известия Томского политехнического университета. 2009. Т. 134. № 6.

526. Степин В.С., Гусейнов А.А., Меженцов В.И. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям // Квинтэссенция: Философский альманах 1991. —М., 1992.

527. Степин, В.С. Культура / В.С. Степин // Вопросы философии. 1999. -№ 8.

528. Стеценко И.А., Занкова Е.Ю. Компетентностный подход как инновационный процесс в системе образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012.

529. Столович Л.Н. и. Кант и проблема ценности // Кантовский сборник, №2, 2009.

530. Сторублевцева Д.А. Субъект культурной политики в условиях глобализации современного социокультурного пространства // Вестник МГУКИ. 2013. № 3 (53).

531. Строгецкая Е.В. Идея и миссия современного университета // Вопросы образования. 2009. № 4.

532. Строгецкая Е.В. Идея университета в зеркале культурных трансформаций и социальных изменений // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2015. Т. 208.

533. Сырых Т.В. Обучение в эпоху Петра I как инструмент трансформации человека и общества: к вопросу о социозащитной деятельности учебных заведений // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 4(273).

534. Тарасова М.В. Культура как система: основные тенденции исследования // Вестник ОГУ. 2011. №7 (126).

535. Татуев А.А., Лебедев А.В. Экономика знаний – ориентир для реформы системы высшего образования // Экономика знаний. 2010. № 29.

536. Тимошенко Л.Г. Этнокультурное образование в условиях современного социума // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2013. 1 (1).

537. Титова Н.Б. Современное образование: качество знания или имитация? // Актуальные проблемы социологии молодежи, культуры, образования и управления: материалы международной конференции. Екатеринбург, 28 февраля 2014 г. Екатеринбург: УрФУ, 2014. Т. 3.

538. Томилина С. Н. Военно-патриотическое воспитание учащихся вузов США [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016.
539. Торкунов А.В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 4 (25).
540. Триль Ю.Н. Национальные обряды и этнокультурное образование // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 1.
541. Трусова В.В. Концепция культуры в философии немецкого неокантианства // Общество: философия, история, культура. Выпуск № 11, 2016.
542. Трыков В.П. Концепция высшего образования Жана Франсуа Лиотара как теоретическая модель современной высшей школы // Знание. Понимание. Умение 2012. № 3.
543. Тюкульмина О.И. Инновации как фактор рискогенности образования // Известия Томского политехнического университета. 2008. Т. 313. № 6
544. Углинская Н.А. Кризис культуры как процесс смены ценностей // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология 2012. №4(20).
545. Уколова В.И. Историческое сознание: взгляд через эпохи/В.И.Уколова//Люди и тексты. Исторический альманах. 2015. Идея истории. К 100-летию со дня рождения М.А. Барга.М., ИВИ РАН, 2016.
546. Уметов Т.Э. Функции образования и их роль в современном обществе - http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/UAUMETOV2012-2.pd
547. Успенская Н.А. Высшее образование в арабских странах: прошлое и настоящее // Вестник МГИМО Университета. № 2 (35) / 2014.
548. Утяшев, М. М. Права и свободы человека и общечеловеческие ценности / М.М. Утяшев // История государства и права. – 2010. – № 7.
549. Фомичев И.В. Болонский процесс и России: интеграция или «болонизация»// Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 2 (9).
550. Фомичева О.Б. Гражданские ценности образования // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 9 (23): в 2-х ч. Ч. II.
551. Фрумин И.Д. Тоска по пониманию или постмодернистский анализ современного образования / И.Д. Фрумин // Вопросы методологии. – 1997. – № 1–2.

552. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху Предпринимательства // Вопросы образования. 2005. № 2.
553. Хабеев Т.Н. Формирование национальной идеи в русской педагогической мысли // Проблемы современного образования. 2011, № 6.
554. Храпаль Л.Р., Камалеева А.Р. Культурная глобализация и этнокультурная индентичность общества как факторы модернизации современного образования // Изв. Сарат. ун-та. 2012. Т. 2. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 2.
555. Храпов С.А. Деаксиологизация классического образа культуры //Материалы региональной научно-практической конференции (21 ноября 2012 г.) в рамках празднования Всемирного дня философии ЮНЕСКО «Ценности современного общества: философия, социология, политика, культура». Астрахань. 2011.
556. Царева Е.А. Символ и современная культура: обновление теоретического дискурса // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. Выпуск № 2 (14) / 2010 - http://www.scientific-notes.ru/pdf/014-13.pdf.
557. Чепыжова О.К. Государственное финансирование высшего образования: современные тенденции / О.К. Чепыжова // Вестник МГУПИ. 2012. -№ 39.
558. Чумаков А.Н. Culture in the Global World: Between Dialogue and Conflict // Globalistics and Globalization Studies. Volgograd: “Uchitel” Publishing House, 2012.
559. Чумаков А.Н. Современный мир в культурно – цивилизационном измерении // Гуманитарные науки. 2012. № 3(7).
560. Трансформация культуры в контексте глобальных процессов // В кн.: Казахстан в глобальном мире: вызовы и сохранение идентичности. - Алматы: Институт философии и политологии КН МОН РК, 2011.
561. Гуманитарный аспект глобализации: российское измерение // Геополитика и безопасность. Аналитический и научно-практич. журнал. № 4(16), 2011.
562. Культура и вызовы глобализации: новые подходы // Век глобализации. № 2(8), 2011.
563. Культурологический контекст глобализации // В кн.: Диалог культур в условиях глобализации/ Материлы Бакинского форума, посв. памяти Г. Алиева // Под общ. ред. Мамедова Н.М., Чумакова А.Н. - М.: «Канон+», 2012.
564. Шаповалов В.Ф. Россиеведение как комплексная научная дисциплина // Общественные науки и современность. 1994. № 2.
565. Шарыгин И.Ф. Образование и глобализация // Новый Мир. 2004.
566. Шеваль Е. Цель образования: знания или компетенции. Троицкий вариант. 6.08.2011. № 85.

567. Шевченко В.Н. Инновационная личность как социальный тип // Научные ведомости. Серия Философия. Социология. Право. 2010. № 2 (73). Выпуск 11.
568. Ширяева В. А. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] - http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/shiriaeva.pdf.
569. Шкунов В.Н. Модернизация профессионального образования в государствах Южной Азии // Среднее профессиональное образование. 2008. № 5.
570. Шляйхер А. Экономика знаний: почему образование — ключ к успеху Европы // Вопросы образования. 2007. № 1.
571. Шпаковская Л.Л. Политика высшего образования в Европе в XX веке: от государства к рынку //Журнал исследований социальной политики. 2010. том 8, № 4.
572. Штатская Т.В. Глобализация образования // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 11.
573. Штец А.А. Обучение грамоте в Древней Руси (X–XV вв.) // Начальная школа плюс до и после. 2008. № 3.
574. Щелкунов М.Д. Образованный человек в глобализирующемся мире - http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/23810.htm
575. Юшкова Л.А., Неборская В.В. Международное сотрудничество в области высшего образования (на примере российских и немецких университетов) // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 4 http://mir-nauki.com/PDF/33PDMN416.pdf
576. Янушкявичене О.Л. Проблема целостности в определении целей образования // Вестник ПСТГУ. IV: Педагогика. Психология. 2010. Вып. 4 (19).
577. Ярушкина Е.А. Новая роль сферы образования в экономике Знаний // Научный вестник ЮИМ. 2013. №1.
578. Appadurai A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy // Glob 3l Culture. Ed. by M. Featherstone. London. 1990.
579. Barnett R University knowledge in an age of supercomplexity // Higher Education. 2000. № 40.
580. Chinnammai S. Effects of globalisation on education and culture // ICDE International Conference. November 19-23, 2005, New Delhi - http://guidedresearchwriting.pbworks.com/.
581. Clair R., Williams A. The Framework of Cultural Space // Intercultural Communication Studies XVII: 1 2008.
582. Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C., Cantisano Terra B.R. The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm // Research Policy. 2000. № 29.
583. Frey T. The future of education. Futurist Speaker. 2010. - www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education

584. Gupta P. Degradation of human values in higher education: an analysis // International Journal of Research – Granthaalayah. Vol.4 (Iss.1): January, 2016.
585. Hall A. R. Science, Technology and Utopia in the Seventeenth Century // Science and Society 1600–1900. Cambridge, 1972.
586. Kroeber, Alfred L., Clyde Kluckhohn (1952) Culture: a critical review of concepts and definitions. Papers, 47 (1). Cambridge, Mass.: Peabody Museum of Archaeology and Ethnology.
587. Kwiek M. The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution // CPP RPS Volume 1 (2006).
588. Ladenthin V. Normative Pluralitat // Vierteljahrsschrift fur wissenschaftliche Padagogik. 1993. Bd. 69, N 2.
589. Lenzen D. Mythos, Metapher und Simulation // Zeitschrift fur Padagogik. 1987. Bd. 33, N 1.
590. Mikkili N. Value Education and Human Values: Analytical Views // Educationia Confab. Vol. 3, No. 7, July 2014.
591. Nguyen Chi Hong. The Changing Postmodern University // International Education Studies 2010. Vol. 3. No. 3.
592. Poisson M. Education and globalization // IIEP Newsletter. 1998. Vol. XVI, No. 2.
593. Randviir A. Space and Place as Substrates of Culture // Proceedings of the Estonian Academy of Arts. № 10, 2002.
594. Schwartz Shalom H. Basic Human Values: An Overview // s. Online Readings in Psychology and Culture, 2012. 2(1) - http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116
595. Scott P. Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century // Journal of Studies in International Education 2000. № 4 (1).
596. Smith A. D. Towards a Global Culture? // Theory Culture Society. 1990. № 7.
597. Smith A. Is There A Global Culture? // Intermedia. 1992. Vol. 20.
598. Stewart V. World-Class Education - http://www.ascd.org/publications/books/111016/chapters/Globalization-and-Education.aspx
599. Teichler U. Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? / U. Teichler // Die Hochschule. - 1/2003. - S. 20. - http://www.hof.unihalle.de/journal/texte/03_1/Teichler_quo_vadis_Hochschule.pdf
600. Vauclair C.-M. Measuring cultural values at the individual-level: considering morality in cross-cultural value research // Revista de administração mackenzie, 2009, V. 10, N. 3.
601. Wade R.H. US hegemony and the World Bank: the fight over people and ideas // Review of International Political Economy, 2002. № 9 (2).

602. Westera W. Competences in education: a confusion of tongues // Journal of Curriculum Studies (2001) 33 (1).
603. White L.A. The Concept of Culture // American Anthropologist. Wash., 1959. Vol. 61.

АВТОРЕФЕРАТЫ ДИССЕРТАЦИЙ

604. Батлук О.В. Философия образования в Древнем Риме. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. 09.00.13. М. 2001.
605. Бутов А.Ю. Становление традиций российского образования и воспитания: XVIII - XIX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М. 2005.
606. Диденко К.В. Философия образования в России: историко-философский анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2012.
607. Дмитриева О.В. Пути формирования философии образования России и Германии второй половины XIX - начала XX века: Сравнительный анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Мурманск. 2004.
608. Ефремова Л.И. Регионализация и глобализация образовательного пространства СНГ: социально-философский анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2010.
609. Жирина М.В. Особенности реформирования системы российского высшего образования на современном этапе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата социологических. М. 2015.
610. Заборская М.Г. Философия образования как социокультурный феномен. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. СПб. 2005.
611. Иванова В.И. Единое образовательное пространство как фактор инновационного развития экономики Европейского Союза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. М. 2012.
612. Карлов И.В. Педагогические взгляды славянофилов в контексте развития общественной мысли России первой половины XIX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени к.п.н. Тула. 2010.
613. Карпов А.О. Фундаментальные структуры и перспективы исследовательского образования как проблема философии науки. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. М. 2015.

614. Кошеутова О.Л. Преемственность архитектурно-художественного образования в процессе довузовской и вузовской подготовки. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Омск. 2016.
615. Кравцов В.А. Традиция философии образования в истории русской философии, вторая половина XIX - первая половина XX вв. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. М. 2003.
616. Криворотова Т.А. Идея русской национальной школы в отечественной педагогике второй половины XIX-начала XX века. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Нижний Новгород. 2003.
617. Кругликова Г. Г. Проблема человека в философии Иммануила Канта в философско-педагогических концепциях русских мыслителей второй половины XIX – первой трети XX века. Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук. Нижневартовск. 2002.
618. Кузнецова А Я. Гуманистический аспект философии образования в условиях интеллектуального развития общества. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Барнаул. 2010.
619. Малашина Т.И. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2006.
620. Мошняга П.А. Особенности глобализации культуры в Японии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2009.
621. Мошняга П.А. Особенности глобализации культуры в Японии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2009.
622. Петрушина О.В. Образовательное пространство интернатного учреждения и психологическая безопасность его воспитанников. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Курск. 2011.
623. Подопригора А.С. Развитие человека в условиях глобализации общества: социально-философский анализ. Автореф. диссертации на соискание ученой степени к.ф.н. Росто-на-Дону. 2009.
624. Прямикова Е.В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук. Екатеринбург. 2012.
625. Романенко И.Б. Образовательные парадигмы в истории философии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук. Санкт-Петербург. 2003.

626. Русанов Д.В. Глобализация как триггер развития современного высшего образования: социологический аспект. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Тамбов 2009.
627. Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. Кемерово. 2006.
628. Фролова Е.В. Академические ценности современного университета: социально-философский анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук. М. 2006.
629. Шахин К. Глобализация и тенденции развития культуры в Турецкой республике: социологический анализ Автореферат на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Санкт-Петербург. 2016.
630. Шахин К. Глобализация и тенденции развития культуры в Турецкой республике: социологический анализ Автореферат на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Санкт-Петербург. 2016.
631. Янова М.Г. Становление и развитие организационно - педагогической культуры будущего педагога в социокультурном образовательном пространстве. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Красноярск. 2014.