

**ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ**

УДК 37.013.73

*Е.В. Агафонова***ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ:  
УНИВЕРСИТЕТ И СМЕНА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ**

Рассматривается вопрос о взаимосвязи философии и образования. Указываются темы, определяющие философские аспекты образования. Обсуждается тема сопоставления представлений о человеке и его идентичности с имеющимися структурами образования. Поднимается вопрос о влиянии современной ситуации в образовании на определение и функции университета, а также на изменение его статуса и роли в процессе образования личности.

**Ключевые слова:** философия; образование; идентичность; университет.

В настоящем исследовании мы затронем ряд моментов, связанных с философскими аспектами образования в контексте современной ситуации. Можно сказать, что заинтересованность философии сегодня проблемой образования еще раз характеризует ее в духе современной ситуации как форму наиболее общего, интегративного и междисциплинарного знания, из поля зрения которого не ускользнет ничего. И все же, касаясь философских аспектов образования, можно также заметить, что тематизация этих аспектов не всегда питается собственной проблематикой, а часто анализирует некие общие проблемы, имеющие либо довольно отдаленное отношение, либо вообще не имеющие никакого отношения к реалиям сегодняшней ситуации.

Философия как особый тип рациональности всегда находилась в достаточно сложных и исторически изменчивых отношениях с другими формами человеческого познания и действия, такими как религия, наука и социально-политическая практика. Те же непростые отношения характеризуют и взаимоотношения философии и образования. На протяжении всей истории философии известны эпохи, когда философии удавалось гармонично встроиться в образовательные учреждения (например, XIII в., когда средневековые «интеллектуалы», такие как Фома Аквинский, действовали в образующихся по всей Европе университетах, или период немецкой классической философии), а также эпохи, когда философское мышление покидало застывшие в схоластических формах и социальных привилегиях институты образования и прочно обосновывалось в узких элитарных кружках и кабинетах [1]. Сама же связь философии и образования всегда являлась темой, которая в первую очередь волновала самих философов, поскольку именно на последних ложилась ответственность за формирование административной и профессиональной компетенции, необходимой для стабильности государства.

Таким образом, три сферы (образование, государство и философия) оказываются тесно связанными, где деятельность второй имеет значительное влияние на отношение философии к образовательным институтам и на тематизацию философских аспектов образовательной политики. Недаром Дьюи в своих трудах объединяет несколько проблем, характеризующих состояние общества: трансформацию философии, са-

моопределение личности, взаимосвязь образования и политики.

Таким образом, столь необходимый сегодня как образованию, социуму, так и самой философии философский анализ образования может начаться лишь с определения их взаиморасположенности по отношению друг к другу, что предполагает определение изменений самой философии, определение трансформаций в образовании, а также определение изменения модели их соотношения друг с другом. И следует при этом помнить, что на все это накладывается фактор общей социально-политической и экономической неопределенности сегодняшней ситуации.

Как бы то ни было, разговор об отношении философского знания и образования иногда производит впечатление отстраненности от актуального состояния самого образования. И при отсутствии фундаментального философского самоосмысления отношения к государственным образовательным институтам, при игнорировании социокультурных исследований генезиса существующего положения образования едва ли стоит ожидать появления действительно интересных идей, способных консолидировать вокруг себя креативные и конструктивные философские силы.

Несмотря на трудности, связанные с определением «образования сегодня», все же попытаемся сгруппировать проблемные поля, связанные с обращением философии к теме образования. Так, можно выделить два теоретических аспекта, которые, как правило, фигурируют в описании взаимоотношения философии и образования. Первый из них поднимает проблемы, связанные с отношением философии к образовательному процессу как таковому и его институционализированным формам. В таком виде он тематизируется самими философами начиная с Античности, когда впервые оформляется идеал гармоничного образования личности. Второй аспект – это обоснование (легитимация) определенных элементов образовательных стратегий или же структур как таковых, с такой целью привлекаются некоторые точки зрения, аргументы и концепции, которые можно назвать «философскими». В данном случае при объяснении функции «философских» высказываний обычно апеллируют к тому, что именно философия формирует и прорабатывает такие общие понятия, как «человек», «общество», «образование». С

опорой на эти предельные понятия в дальнейшем строится представление о сущности и целях образования, что, в свою очередь, позволяет вырабатывать определенные стратегии внутри педагогики, психологии образования и т.д. Предполагается, что, развивая определенные представления о «предельных основаниях» вписывания человека в мир, философия тем самым вырабатывает проекты основополагающих принципов воспитания и образования. Указанное представление может эксплицитно и не выражаться самим философом. Тем не менее кажется, что как бы ни определялись имеющиеся системы образования и как бы ни характеризовалась их трансформация, предполагается, что они явно или неявно будут искать основания в определенном роде философских допущениях. Эти моменты следует учитывать, так как полагается, что именно философия ответственна за формирование определенных моделей бытия, которыми потом обосновывается вполне определенное понимание социальной реальности. Тогда философия должна отвечать и за формирование конкретной части этой реальности – образование, которое, со своей стороны, несет ответственность за усвоение онтологических установок и мировоззренческих позиций.

В целом, когда мы обращаемся к истокам взаимоотношений философии и образовательных институтов в европейской культуре, то полагаем начальную точку их соприкосновения от пифагорейцев, софистов, Академии Платона и Лицея Аристотеля. Открытость и стройность античной педагогики вполне сочеталась с быстрым развитием полисной государственности и хозяйственно-торговых связей. Дух соревновательности и состязательности, присущий античной культуре, в качестве образовательной стратегии призван был отображать благо государственного общества или, по словам Ф. Ницше, «быть орудием для блага своего города» [2]. В этом смысле, становление свободной индивидуальности возможно посредством воспитания и образования, что, в свою очередь, является процессом усовершенствования добродетели. «Даже игры наших детей должны как можно больше соответствовать законам, потому что, если они становятся беспорядочными и дети не соблюдают правил, невозможно вырастить из них серьезных, законопослушных граждан» [3. С. 154]. Регулирование процесса образования было делом рук государства, так как воспитание граждан должно всегда соответствовать государственному строю и быть единообразным. «А так как государство в его целом имеет в виду одну конечную цель, то, ясно, для всех нужно единое и одинаковое воспитание, и забота об этом воспитании должна быть общим, а не частным делом, как теперь, когда всякий печется о своих детях частным образом и учит частным путем тому, что ему вздумается» [4. С. 274]. Платон и Аристотель в своих описаниях человека добродетельного непременно представляли его как всесторонне образованного. Подобные мысли вложены в уста Сократа, который с особой настойчивостью провозглашал, что всякое дурное действие – результат простого незнания, а всякое хорошее – результат знания, мудрости.

Уже со времени Перикла (V в. до н. э.) в словарный обиход Древней Греции прочно входит всеобъемлющее

понятие «пайдейя» («παιδεία»), которое в словаре античности определяется как «вообще образование: гармоничное телесное и духовное формирование человека, реализующее все его способности и возможности» [5. С. 406]. Стоит также упомянуть, что такая трактовка коррелирует с двумя другими понятиями Античности – «калокагатия» («καλοκαγαθία»), означающее гармонию внешнего и внутреннего, телесного и душевного совершенства, а также «арете» («ἀρετή») – образцовое поведение, достижение самого высокого человеческого потенциала. Таким образом, в одном общем представлении о воспитании добродетельного человека соединяются воедино образование, эстетика и этические нормы. «По существу, пайдейя означает тот путь (а также руководство этим путем, его педагогическую организацию), которым должен пройти человек, изменяя себя в стремлении к идеалу духовного и физического совершенства (калокагатия) посредством обретения мудрости, мужества, благоразумия, справедливости и других воинских, гражданских, нравственных, интеллектуальных добродетелей (арете)» [6. С. 19]. Но действительно ли те идеалы, о которых мы читаем в античной литературе, характеризуют то, что сегодня мы бы назвали «философией образования»? Наверное, это так. Только с той поправкой, что под подобные характеристики подпадала достаточно узкая часть греческого полиса: полноправные, свободные граждане, чаще всего те, кого Гераклит называл «аристос» – лучшие. Это, можно сказать, абсолютный образ, к которому возводился человек, и классическое образование брало на себя обязанность по реализации и воспроизводству «всеобщего образа, задаваемого философией и реализуемого через восхождение к фундаментально диктующей истине» [7. С. 10].

Этот возвышенный образ образующегося человека по-разному был представлен в различных философских и педагогических концепциях, но сам принцип восхождения к всеобщему заданному образцу оставался. А вместе с этим принцип, звучащий согласно Дельфийскому оракулу как призыв – «познай самого себя», был основным ориентиром в формировании человека и возведении его до всеобщности общества через образование.

Таким образом, человек становился тем, кто он есть только в обществе, в социальных практиках и обучении. Потому и сама педагогика понималась как практическая сторона философии, которая, в свою очередь, давала онтологическое обоснование обществу и человеку, тем самым представляла базой для всех имеющихся педагогических систем. Соответственно, изменение в социальной реальности должно вести к новым попыткам ее осмысления, и каждое такое переописание социальности передаваться и социальным практикам, которые перенимают основные черты нового движения и изменения.

Что же касается более современных реалий образования, то, по мнению Дьюи, «...образовательный процесс идет самопроизвольно, поэтому есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, – контролируя среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не напрямую, а при

помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодежи, либо специально формируем для этих целей среду. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат» [8. С. 85].

И теперь, если нас интересует образование в этом контексте, то уместно задаться вопросом о том, как реагирует образование на изменяющуюся социальную ситуацию? Или как, по словам Дьюи, сегодня формируется «среда» и какое воздействие она оказывает на образование? Иными словами, какую модель образования перенимает (или конструирует) современность? И если сегодня мы отказываемся от модели классического образования, то откуда берутся новые идеалы? И не являются ли они вновь возвращением к античным идеалам с их многообещающей установкой «заботы о себе»?

Опять же, как именно меняется ситуация? Общедоступность образования сегодня, кажется, открывает новые возможности – каждый может пройти путь изменения себя в сторону духовного совершенства. Но, по-видимому, сегодня образовательный процесс включает в себя нечто помимо реализации всех своих способностей и возможностей. Образование становится сферой услуг и его открытость соответствует потребностям рынка, предоставляя возможности поучаствовать в конкурентной борьбе. Сам университет, будучи включенным в этот рыночный водоворот, вынужден искать и использовать все свои возможности, чтобы остаться на плаву, конкурируя с другими вариантами социальных предпочтений. Университеты как центры знания и образования становятся вместилищем самых разнообразных потребностей и интересов (от профессионально-коммерческих до обыденно-утилитарных), и мы можем с уверенностью признать, что университетом сегодня может быть все, что угодно.

Прежде всего мы должны принимать во внимание то, как отражается современная ситуация в образовании на определении университета. Ведь именно университеты берут на себя обязательство еще и послевузовского образования и, следовательно, формируют в результате ту прослойку общества, которая свою деятельность в дальнейшем и должна связывать с самим же образованием и научной сферой, т.е. «вращивает» тех, кого Античность назвала бы «аристос» – лучшие, а современность все еще подыскивает им новое имя и пытается осмыслить их новое положение в общественной структуре. Потому нам важно не только охарактеризовать университет как общественный институт, но и эксплицировать явные и неявные предпосылки в конструировании нового концепта идентичности. Такой идентичности, которая не вписывается в классическое представление о субъекте как субъекте «создаваемом» с представлениями общества о знании, ценности, истине.

Итак, начнем с того, что университеты – это не только центры образования. В современных условиях еще существенно и то, что в европейской истории они были всегда доменами культуры, и их автономия была условием возникновения в них различных вариантов будущей цивилизации.

Конечно, сформировавшимся на сегодня позициям в отношении университетов и их роли в обществе мы обязаны эпохе модерна, где и зародились четкие представления об основных чертах современной цивилизации, отличающих ее от других моделей человеческого сосуществования. В их числе – союз знания и власти. Этот союз, по мнению Зигмунта Баумана, является самым бросающимся в глаза и основополагающим. «Современная власть ищет в образовании просвещения и наставлений, тогда как современное знание следует кратко, но точному предписанию Огюста Конта: «Savoir pour prévoir, prévoir pour pouvoir» – знать, чтобы иметь силу действовать» [9. С. 161].

Более того, подобный союз всегда отражался на формировании системы образования, где предполагалось такое же определенное видение науки, базирующееся на столь же определенной концепции науки. Эпоха Просвещения формирует нормативистско-унифицированный образ науки, выдвигая представление о «наукоучении». В этом случае дисциплинарная организация распространяется и на содержание, и на формы образования, и на саму структуру научного знания, транслируемого в системе образования. Просвещение продолжает в системе образования пользоваться средневековым дисциплинарным механизмом образования, отождествляющим его с обучением или, лучше сказать, научением. По крайней мере, сама идея «наукоучения», развитая Больцано, Фихте и некоторыми последователями Гегеля, во многом исходила именно из такого представления о целях и формах образования, и формы научного знания, таким образом, напрямую связывались с задачами преподавания учебных дисциплин.

Идея наукоучения должна была предполагать такую трактовку структуры научного знания, которая непосредственно связана с задачами дисциплинарного образования и дисциплинарной организации науки. «Наукоучение должно представить структуру дисциплинарного знания в чистой (логической) форме, с тем чтобы эта структура была задана университетскому образованию в качестве нормы, в качестве идеала и образца» [10. С. 20]. Это именно то представление, которое мы называли сегодня представлением классической философии. Это такое видение науки, которое раскрывает ее как универсальное, единое знание с унитарными образцами и нормами, очищенными от всякой субъективности. Однако это представление начало разрушаться: всеобъемлющие и универсальные философско-педагогические системы в XIX в. оказываются менее востребованы. Образование становится частью или государственных институтов, или институтов гражданского общества, а значит, теперь основные усилия направлены на практические результаты обучения, нежели на конструирование философских концепций образования. Идея личности и дисциплинарной подчиненности институтам уже в философии Гегеля была достаточно четко. Практическое преломление этого подхода мы находим в пяти гимназических лекциях, которые Гегель читал, будучи ректором Нюрнбергской гимназии. Именно здесь он дает понятие дисциплины и образования как тотальности, говорит о единстве нравственного и научного образования и его отношении к

традиции. Связав воедино личность, государство и образование, он ставит на первое место социальную эффективность, где вопрос взаимодействия личности и социальных институтов не может пониматься вне рамок дисциплинарных методик. Личность должна подняться до уровня субъективности всеобщего духа, выраженного государством, и преодолеть произвол своей индивидуальности. «Преподавание – это искусство делать людей нравственными: оно рассматривает человека как природное существо и указывает путь, следуя которым он вновь может родиться, превратить свою первую природу во вторую, духовную, таким образом, что это духовное станет для него привычкой» [11. С. 205].

Таким образом, в начале XIX в. возникает философская концепция образования, в которой важное значение начинают приобретать такие ценности, как становление самосознания личности и процесс самоформирования личности в актах самопознания культуры. А уже на рубеже XIX–XX вв. происходит смена философско-педагогических парадигм. Принцип природосообразности в образовательной стратегии, характеризующий всю философско-педагогическую парадигму, идущую от Античности, начинает вытесняться принципами социальности и социализации личности. «Этот подход, развитый в немецкой классической философии (Гердер, Гумбольдт, Гегель), привел к гуманитаризации образования и к утверждению права личности на образование: личность, понятая как самосознание, формирует себя как субъект культуры» [10. С. 20]. Новая методология более не представляет развитие субъекта в соответствии с замыслом природы (Бога), но рассматривает его как общественную частицу, как часть системы, которой только предстоит занять свое подобающее место в социально-дифференцированном мире. Необходимость будущей адаптации человека в индустриальном обществе начинает диктовать новый педагогический дискурс. Эта философская концепция образования, противостоявшая просветительской концепции, послужила основой для поиска новых форм образования, ряда педагогических реформ, ориентировавшихся на культурно-гуманитарные идеалы.

И действительно, эпоха модерна сформировала такой образ человека, который представлял собой носителя знания, а исследователи истин все более приближались к центру институциональной сети и к высшему рангу духовного авторитета. И если традиционно велся разговор о философии образования, то основные вопросы, связанные с данной темой, будут касаться двух видов ценностных ориентаций: личность и знание. И конечно, за этими понятиями стоят идеалы университета эпохи Просвещения. С ними же, как правило, связаны идеалы истины и самопознания. Знание и его носители стали занимать центральное место в системе, заручившись национально-государственной поддержкой, в плане *легитимации* (Макс Вебер), *руководящих принципов* (Гаэтано Моска), *предельных ценностей* (Талкотт Парсонс). Такая поддержка, во-первых, гарантировала превращение господства в авторитет и опять-таки, дисциплинарность, а во-вторых, обеспечивалась самой практикой культуры (образование и воспитание), дающей основы для социализации граждан, способных и готовых действовать в соответствии с предписанными

ми обществом ролями. В любом случае ключевую роль играли университеты, где и создавались ценности, необходимые для социальной интеграции, а сами наставники, распространяющие знание и преобразующие ценности в социальные навыки, наделялись авторитетом.

Сегодня ситуация опять изменилась кардинально – «самостоятельность и центральное место университетов и образованности как таковой находятся под вопросом» [9. С. 161]. Сам классический университет ставится под сомнение. На первый план выходит новая ценность, которая, как правило, упускалась в попытке определений границ понятий «знание», «истина» и «личность», а именно – ценность самих изменений. «Постсовременное знание не является исключительно инструментом властей. Оно также оттачивает нашу чувствительность к различиям и усиливает нашу способность выносить взаимно-не-соизмеримость. А основанием его самого является не гомология экспертов, а паралогия изобретателей» [12. С. 12].

Как справедливо замечает Майкл Барбер, сегодня необходимо одновременно учитывать важность двух приоритетов, чтобы соединить две имеющие значение ценности – равенство и разнообразие. «Один приоритет – это необходимость создания системы образования, предоставляющей каждому молодому человеку возможность добиться успеха, или, иными словами, системы, обеспечивающей полное или максимально возможное равенство благодаря предоставлению практически каждому гарантии достижения намного более высоких результатов, чем еще недавно считалось возможным. Другой приоритет – это необходимость осознать, насколько иным и разнородным стало общество за последние 30 лет» [13].

Университет предстает как сложная структура, но, тем не менее, как часть нашей системы образования, и должен поспевать за потоком возникающего разнообразия, стремиться к предоставлению всем возможности добиться успеха. Сегодня университет призван не только умножать схемы понимания мира, но и предлагать более или менее правдоподобные варианты комфортной жизни в условиях радикальной неопределенности, которая возникает не без его помощи и усилий. Университет не просто сам порождает многообразие и мультивариативность, но также и должен учить ориентироваться на этом поле.

Таким образом, университет, с одной стороны, есть структура, формирующая научное сообщество, сохраняющее задачу развивать знание, необходимое «для власти и контроля над миром». С другой стороны, он включен в более обширную сеть коммуникативных практик, направленных на углубление взаимопонимания между людьми и миром. «Университет это место, где сверхсложность рождается и одновременно создаются условия для выживания в этом чреватом последствиями, хрупком и непредсказуемом мире. Эти качества описывают существование в современном мире. Вот почему во всем мире правительства заботятся об инвестициях в высшее образование – не для обучения частным навыкам, а для обучения умению обращаться с многочисленными формами познания, бытия и деятельности. Вот почему работодатели в первую очередь говорят о гибкости, адаптации и самоуверенности. Эти

понятия отражают способность реагировать на неопределенность и воспроизводить ее в новых формах. Таково состояние современного мира. И подготовка к жизни в этом мире есть часть вызова, брошенного университету» [14. С. 97].

Что же становится с идеалом образованного человека? Сегодня в педагогике складываются новые представления о человеке и образованности. Вопрос о «человеке образующемся» в целом меняет характер педагогического мышления. Отделить образование от человека уже невозможно: человек мыслится как существо образующееся, а образование – как способ человеческого существования, как форма его бытия в мире, как то, посредством чего бытие раскрывается и присваивается человеком. Основной вопрос вводит идею человека в парадигму современной педагогики и существенно повышает ее научный статус, превращая педагогику в дисциплину, интегрирующую множество наук о человеке. Происходит смена антропологических оснований педагогики. Если ранее для характеристики образованного человека требовалось лишь определить его как «человека знающего», человека со сформировавшимся мировоззрением, теперь скорее это человек, подготовленный к жизни, способный ориентироваться в сложных проблемах современной культуры, четко определяющий свое место в мире. «Образование должно создавать условия для формирования свободной личности, для понимания других людей, для формирования мышления, общения, наконец, практических действий и поступков человека. Нужно, чтобы образованный человек был готов и к испытаниям, иначе как он может способствовать преодолению кризиса культуры» [10. С. 10].

Ведь действительно, когда мы начинаем рассуждать об идеях, ценностях, о том, что считается знанием, мы в некотором роде исходим из предпосылки, что изначально имеется некая прочная персональная идентичность, которая, оказавшись в круговороте изменчивости и неопределенности нынешней эпохи, сама остается неизменной. Образование основано исключительно на принципах, помещающих саму личность с ее целями, планами, стремлениями в центр всех происходящих изменений.

Более того, именно «Я» сегодня оказывается «выставленным напоказ» и в результате становится слишком проблематизированным и вообще поставленным под сомнение. «Речь идет о понятиях индивидуального развития, самореализации, раскрытия личности в рамках университета. Проблема, с которой сталкиваются эти понятия, очень проста – все они опираются на веру в существование личной идентичности и в то, что задача высшего образования состоит в ее развитии. Но в эпоху постмодернизма понятие персональной идентичности само по себе становится проблематичным. «Я» растворилось» [14. С. 97].

И это «Я» как раз и является одной из причин, по которой ни одно из вышеуказанных структурных изменений внутри университета не сможет помочь в его легитимации. В современную эпоху не существует универсалий. И речь идет прежде всего о претензиях к знанию, идеологии, видению мира, которые напрямую связаны с определением концептуальных рамок «Я». Тем не менее все эти понятия, связанные с личностью и

ее самореализацией, необходимы как часть университетской практики, их надо придерживаться, отстаивать. Все образовательные изменения, структурные трансформации, соглашения и трансакции касаются «Я». И для университета это особенно важно, так как сам поиск «Я» по-прежнему вписан в образовательный процесс. И этому поиску всегда будут сопутствовать неопределенность, непредсказуемость, сомнительность и спорность. К ним также добавляются незнание, непредвиденность, нестабильность, риск, беспорядок, непостоянство, беспокойство – это термины, которые характеризуют сегодня становление идентичности, лихорадочный поиск нового самоопределения. Все это, в свою очередь, как отражение современной ситуации сказывается на состоянии образования и научной сферы.

Многие западные мыслители утверждают, что задачи профессиональной подготовки постепенно и неуклонно уходят от университетов, а университетское образование не способно сегодня обещать, не говоря уж о том, чтобы гарантировать пожизненную карьеру. Важно понять, что значит быть структурой в современном мире, где в принципе не осталось никаких устойчивых данностей. Век неопределенности бросает вызов университету. Потому «новый» университет требует новой концепции, включающей ответ на вопрос, куда двигаться дальше.

Рональд Барнетт, профессор Института образования Лондонского университета, предполагает, что ответ на данный вопрос может быть разбит на несколько частей, которые должны явиться характеристиками нового подхода к осмыслению университета [14. С. 97]. Во-первых, он выделяет *критическую междисциплинарность*, которая должна стать сегодня качеством современного университета, несущего в себе все многообразие знания, выступающего местом проведения многочисленных дискуссий и столкновения различных мнений. Во-вторых, в структуре нового университета должны быть созданы условия *коллективного самоанализа* на разных уровнях университетской практики. Такое коллективное самосознание не просто тактический ход, направленный на освобождение от надзора «оценивающего государства», наоборот, это необходимое условие для творческой разработки университетом новых перспектив своего существования. Третья характеристика – *целевое возрождение*. Риторика университета при вступлении в диалог с обществом должна быть направлена не только на ведение дискуссии о результатах, основаниях, приоритетах и методах, но прежде всего на определение и подтверждение своего места в этом обществе. Это необходимо, так как в современном обществе не работают утверждения о «главном деле» университета, его миссия и стратегические цели постоянно подвергаются переосмыслению и переинтерпретации. Все это предполагает еще две характеристики (*подвижность границ и ангажированность*) формирования множественной идентичности, где ни одна не должна доминировать и претендовать на превосходство относительно других. Вместе с тем университет должен взаимодействовать с различными общностями и вступить на территорию с новыми для него правилами производства знания, чтобы сохранить свое место на

рынке производства знания: вступить в альянс с промышленностью, профессиональными объединениями, внешними для университета консультантами.

Однако с какой бы долей уверенности сегодня не говорили о необходимости изменений в структуре университета, кризис образования, о котором неустанно твердит Запад и о котором заговорили в России, все же напоминает о том, что задачи профессиональной подготовки постепенно отходят от университетов, а вместе с этим исчезает и желание государства финансово поддерживать их из общественных фондов.

Конечно, то, что называют кризисом образования на Западе и в нашей стране, наверное, нельзя назвать одним и тем же. И потому, прежде чем предлагать всевозможные проекты реформирования «нашего» образования, ориентируясь на разного рода философские доктрины (которые, как правило, опираются на некоторые экономические и социологические теории и прогнозы, осуществляемые на материале современных западных обществ), следовало бы, конечно, озаботиться вопросом, приложимы ли они к нашему собственному современному состоянию. Действительно ли наше общество затронуто переходом в «постиндустриальную» эпоху, что требовало бы изменения всей стратегии образования?

Как отмечает А.Ф. Зотов (доктор философских наук, профессор философского факультета МГУ), «их» кризис связан с тем, что нужно каким-то образом выдерживать конкуренцию в области быстро меняющихся высоких технологий, он вызван информационным «перепроизводством». Кризис образования «у нас» связан с тем, что мы либо отходим в доиндустриальную эпоху, либо остаемся в слаборазвитом, сырьедобывающем индустриальном обществе» [10. С. 7].

Недостаточность базы для действительного (а не совершаемого только на словах) перехода к высоким технологиям, ориентированности на науку и культуру, где наконец пригодятся люди с высоким уровнем образования, которые могли бы сыграть роль «точек роста» постиндустриальной цивилизации, свидетельствует лишь о перманентном кризисе и непрекращающейся перестройке всей системы образования. Более того, университет сегодня должен соответствовать сложившемуся веками образу, нести просвещение и критику и одновременно отвечать современным требованиям экономического возрождения и роста. Состояние внутри того, что можно назвать современным университетом, характеризуется постоянными столкновениями этих двух тенденций университетской жизни, что приводит к неизбежным глубоким потрясениям. Эту разнонаправленность внутренних сил современного университета трудно свести воедино. Такого рода соперничающие устремления неизбежно сбивают университет с последовательного движения к какой-либо одной цели.

Однако интересно, что, несмотря на различное определение ситуации в западном образовании и в нашем, можно зафиксировать общую черту: сегодня люди с высоким уровнем образования в обществе часто остаются не востребованы, что подтверждается трудностью трудоустройства дипломированных специалистов, особенно по гуманитарным профилям. И если

поток поступающих в университеты и продолжающих научную деятельность резко не сократился, то это скорее «обусловлено их непредвиденной и неожиданной ролью временного убежища в обществе, пораженном хронической безработицей» [9. С. 165]. В нашем обществе к этому добавляется традиционная установка на получение классического образования, связанная по большей части с престижностью (но не практичностью), так сказать, «документально подтвержденной образованности». А «реальная образованность» при этом для многих оказывается лишь побочным эффектом обучения. То есть университет начинает представлять собой структуру, которая позволяет молодым людям либо просто на несколько лет отложить момент истины до выхода на рынок, либо получить диплом неважно какой специальности, чтобы устроиться на работу совсем в другой области. Непредсказуемость перемен на рынке труда порождает в свою очередь бездействие, часто сегодня именуемое гибкостью. К тому же навыки для освоения многих профессий сегодня не требуют продолжительной и систематической учебы (включая возможность самоподготовки и самообразования, при открытых каналах доступа информации сегодня), что опять же снижает ценность любого диплома и мотивированность студентов продолжать дальнейшее обучение.

И вывод, к которому мы приходим в результате, имеет и положительные, и отрицательные следствия. С одной стороны, современная философия утверждает, что к чему бы мы ни обратили сегодня свой взор – к науке, истории, управлению или политике, образованию – кажется, что повсюду системы уступают дорогу хаотичному бессистемному движению, и этот процесс может восприниматься как новый и пугающий. С другой – в этом можно найти и положительные моменты. И в первую очередь это, конечно, моменты, связанные с тем, что сам индивид, неформальное объединение и творческая активность, компетентность вновь начинают играть важную роль и приобретать значение. Тема компетенций стала довольно часто обсуждаемой в философии образования и уже достаточно плотно вошла в дискурс перестраивающихся по новым стандартам университетов. Это в свою очередь повлияло на самоопределение внутри отдельных специализаций. Так, для работы журналиста сегодня уже требуется не просто быть на месте происшествия и просто фиксировать происходящее (эта функция при развитии современных технологий и доступе к интернету вполне осуществима любым человеком с цифровой камерой), но необходимо уметь анализировать информацию, грамотно обрабатывать уже имеющиеся сведения и давать собственную оценку ситуации (на что способны, как оказалось, далеко не многие).

Но тогда, все же, остается нерешенным вопрос, как возможно, чтобы при сегодняшней разнородности и подвижности интеллектуальной деятельности над умами деятелей образования продолжали дольнуть структуры? То есть достаточно ли сегодня простого реформирования структур, чтобы привнести реальные изменения в образование, где как нигде более качество зависит от бесчисленного и хаотичного множества личностных устремлений и взаимо-

действий? И кажется, что задача философии в области образования вполне выполнена – дано новое определение идентичности как субъектов, так и университета, ценность автономии поставлена на первое место вместе с приоритетом профессиональной компетенции. Но переход к новой модели в структуре образования оказывается тем более тяжелым, чем более система пытается совместить личностные устремления и некую идею «общего блага» университета. Концепты «разнообразия» и «различия» на деле оборачиваются умножением административных сфер, пытающихся свести «хаотичные движения» к единой схеме. То есть университет продолжает работать в рамках парадигмы, отсылающей скорее к цен-

ностям Просвещения, и действует в рамках классической идеологии. Но как любая идеология, которая постепенно сходит со сцены и теряет свою тотальность, она начинает сводиться к нарастанию бюрократической суеверности, формальному соответствию требованиям реорганизации структуры и погоне за коммерческой выгодой. Университет сегодня, если он действительно предполагает быть автономным и претендует на академическую свободу, вынужден задаться вопросом: возможно ли вообще совместить направленность на утилитарные цели и решительное обеспечение всех управленческих задач, с одной стороны, и отсутствие всякого рода ограничений чьих-либо научных интересов и предпочтений – с другой?

## ЛИТЕРАТУРА

1. Куренной В. Философия и образование // Отечественные записки. 2002. № 1 (2). URL: <http://www.strana-oz.ru/?numid=2&article=125> (дата обращения: 20.03.2012).
2. Ницше Ф. Гомеровское соревнование. Предисловие к ненаписанной книге (1872). URL: <http://www.nietzsche.ru/works/other/gomer-competition> (дата обращения: 20.03.2012).
3. Платон. Государство // Избранное. М.: АСТ, 2004. С. 37–384.
4. Аристотель. Политика. М.: АСТ, 2002. 393 с.
5. Словарь Античности: пер. с нем. М., 1992.
6. Корнетов Г.Б. Педагогическое наследие Платона и Аристотеля // Платон. Аристотель. Пайдейя: Восхождение к доблести. М., 2003. С. 5–56.
7. Петрова Г.И., Фахрутдинова А.З. Коммуникации в образовании и управлении. Томск: Изд-во НТЛ, 2002. 288 с.
8. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
9. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.
10. Образование в конце XX в. (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. 1992. № 9. С. 3–21.
11. Гегель Г.В.Ф. Философия права. М.: Мысль, 1990. 205 с.
12. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.
13. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. М.: Просвещение, 2007. 349 с. URL: [http://prosv.ru/ebooks/best\\_pdf/mikle\\_barber.pdf](http://prosv.ru/ebooks/best_pdf/mikle_barber.pdf) (дата обращения: 20.03.2012).
14. Барнетт Р. Осмысление университета // Образование в современной культуре. Минск, 2001. С. 97–124.

Статья представлена научной редакцией «Философия, социология, политология» 9 апреля 2012 г.