

УДК 37.013.73

ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ И ОСНОВА КОНСОЛИДАЦИИ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

А. И. Левко

доктор социологических наук, профессор,
главный научный сотрудник
Института философии НАН Беларуси

В статье анализируются многообразные аспекты номотетического и исторического развития образования, единство его естественнонаучного и социально-культурного содержания, государственной, рыночной и общественной направленности, очевидные и латентные его смысловые характеристики. Особое внимание уделено образованию как целенаправленному процессу формирования и развития сознания и самосознания личности и осуществляемой с их помощью деятельности, направляемой объективными закономерностями и регулируемой системой государственного управления, а также способу трансляции социально-культурных ценностей и норм, выражению рыночных отношений буржуазного общества, государственной монополии образования и проблемам формирования гражданского общества, отличию образования от функциональной профессиональной подготовки.

Ключевые слова: образование как выражение потребностей и образование как разновидность духовной деятельности, образование как ценность, система, процесс и результат, образование как историческое наследие и экзистенциальная характеристика выражения требований времени, образование как образ должного и необходимого, государство и рынок, обучение и воспитание, закономерность, долг и ответственность.

Общество, социальная общность и целостность, цели общественного развития возникают и совершенствуются благодаря интеграции отдельно взятых индивидов в ходе овладения ими основами культуры и культивирования своего образа жизни как совместной жизнедеятельности на основе духовно-нравственных и иных ценностей и норм с помощью вербальных, производственных и других форм взаимодействия друг с другом. Они являются важнейшей предпосылкой кон-

солидации и развития общества. И среди факторов культурной преемственности и общественного развития важнейшая роль принадлежит образованию и воспитанию.

Образование и его очевидные и латентные смысловые характеристики. Для того чтобы определить роль и значимость образования в консолидации и развитии современного общества, необходимо, прежде всего, прояснить саму суть этого понятия. «При всей распространенности и, казалось бы, устойчивости понятия «образование», – как справедливо подметил составитель и разработчик современной белорусской педагогической энциклопедии Е.С. Рапацевич, – смысл, вкладываемый в него, все еще требует серьезного научного анализа и обоснования» [1, с. 373]. При этом смысл данного понятия на протяжении исторического развития самого общества постоянно меняется и выражается целым рядом сопоставимых с ним понятий «культура», «социализация», «воспитание», «обучение», «подготовка», «деятельность», «знания» и т. д. И вместе с тем, как заметил известный немецкий философ Юрген Хабермас, образование и связанное с ним общественное развитие неизбежно включает в себя историческое наследие. **«Это наследие (иудейская этика справедливости и христианская этика любви), практически не изменившееся, стало предметом постоянного присвоения и критического переосмысления»** [2, с. 12]. Сама этимология слова «образование» хорошо иллюстрируется корневой его основой – «образ», который до сих пор воспринимается по-разному с мифологической, религиозной, натуралистической, социально-культурной мировоззренческой позиции и может быть как духовно-нравственным, идеальным, например, образом Божьим, так и психологическим или чувственной формой психического явления, имеющего в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику. В одном случае образование предстает как разновидность духовной деятельности, имеющей некую сакральную основу, во втором – как выражение потребностей человека, сопряженных с различными видами деятельности (логической или мыследеятельности, экономи-

© Левко А. И.

ческой, социально-культурной, инновационной и т. п.). По МСКО (Международная стандартная классификация образования) ЮНЕСКО термин "образование" включает в себя все виды целенаправленной и систематической деятельности, осуществляемой в целях удовлетворения образовательных потребностей.

Под образованием понимается *организованный и устойчивый процесс коммуникации*, порождающий как обучение, так и основанную на нем социальную интеграцию и дезинтеграцию в виде возрастающей социальной мобильности в рамках региональной, национальной и геокультурной системности. Образование все больше представляется как выражение модернизации современного общества и культурной гегемонии в этом процессе Запада. По утверждению западных идеологов, в тех обществах, в которых модернизация осуществлялась параллельно с принятием ценностей западной культуры, наблюдался интенсивный экономический рост, примером чего могли служить многие азиатские страны. В тех же обществах, где модернизация в этот период реализовалась без принятия ценностей гражданского общества и правового государства, наблюдался спад или стагнация экономики, примером чего служили страны Латинской Америки. Сами же ценности, в данном случае, представляются не как результат исторического наследия каждой из развивающихся стран, а как своеобразный итог мыследеятельности или новое мышление, вырабатываемое в процессе непрерывного образования или обучения. *Обучение* же в данном случае предстает как целенаправленный педагогический процесс активизации и стимулирования учебно-воспитательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения, нравственно-эстетических взглядов и убеждений. *Обучаемость* – как восприимчивость обучаемого к накоплению опыта, зависящая от его способностей. *Способности* же, в свою очередь, предстает как психологическое явление или индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности.

Способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы организации ее осуществления. Наиболее распространенной формой оценки степени выраженности способности являются тесты: тесты достижений, тесты интеллекта, тесты креативности, тесты успеваемости в учебе и т. п.

Образ возможного через развитие способностей личности к адаптационной и креативно-творческой деятельности и формируемой на этой основе культуры является как бы одной из составляющих современного образования. Второй (гораздо древней) его составляющей является *образ должного*, который и имел в виду в своей концепции коммуникативного действия Ю. Хабермас. "*Долг* – категория этики, в которой выражается нравственная задача отдельного индивида, группы лиц, класса, народа в конкретных социальных условиях и ситуациях, становящихся для них внутренне принимаемым обязательством. (Этим долг отличается от более абстрактного понятия должного, обнимающего область вообще всех требований, предъявляемым к людям в виде норм). В истории нравственного сознания человечества содержание долга толковалось различно, сообразно общесоциальному или классовому пониманию обязанностей, лежащих на человеке в ту или иную эпоху; оно всегда было связано с конкретными проблемами времени и данного общества" [1, с. 175].

По своему общечеловеческому содержанию понятие "долг" включает в себя выполнение ряда исторически выработанных "простейших правил человеческого общежития". Что касается природы долга, то данная проблема всегда была ареной столкновения различных школ и направлений философской этики. Основания долга связывались с той или иной формой толкования нравственной необходимости (исполнение божественных велений, каких-либо космических или потусторонних законов, официальных и неофициальных общественных установлений, самоосуществление внутренних потенций личности и т. д.).

Оборотной стороной долга выступает *ответственность*, или способность лич-

ности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу, а при несоответствии – чувство невыполненного долга.

Сформировать и развить чувство долга на основе лишь обучения невозможно. Для этого обучение по меньшей мере должно быть интегрированным с воспитанием как важнейшим способом воспроизводства ценностей, норм и смыслов культуры, питаемых самой почвой жизнедеятельности различных народов, их образом жизни. *“Воспитание – 1) в социальном, широком смысле – функция общества по подготовке подрастающего поколения к жизни, осуществляемая всем социальным устройством: общественными институтами, организациями, церковью, средствами массовой информации и культуры, семьей и школой; 2) в более узком, педагогическом смысле – специально организованный и управляемый процесс формирования человека, осуществляемый педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленный на развитие личности; 3) передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду”* [1, с. 73]. Выделяются, в частности, гражданское, нравственное, патриотическое и интернациональное, правовое, трудовое, физическое, экологическое, экономическое, эстетическое и другие виды воспитания.

Долгое время считалось, что успехи воспитания напрямую связаны лишь с постижением *закономерностей воспитания* как общественного явления, а также *закономерностей развития личности*. Важнейшей из воспитательных закономерностей объявлялась зависимость воспитания как особой сферы жизнедеятельности людей от совокупности объективных и субъективных факторов общественной среды. Считалось, что “эта общая закономерность выражается в зависимости воспитания от способа производства материальных благ, от политической системы, господствующей идеологии, от социальной структуры общества, духовной культуры ее членов. Еще к общим закономерностям воспитательного

процесса относили единство целей, содержания и методов воспитания, а также единство обучения и воспитания. Указанные закономерности, – по мнению сторонников данной методологической позиции, – определяют общие подходы к организации воспитания” [1, с. 77].

Образование в таком понимании предстает как целенаправленный процесс формирования и развития сознания и самосознания личности и осуществляемой с их помощью деятельности, направляемый объективными закономерностями и регулируемый системой государственного управления. Однако при таком понимании образования, *во-первых*, не учитываются: стихийный процесс социализации индивидов, осуществляемый в результате их взаимодействия на уровне обыденного существования и не сводимый лишь к целенаправленному воспитанию; архетипы коллективного бессознательного в виде национального, регионального, поселенческого, половозрастного, профессионального и другого менталитета, а также роль самостоятельности самого воспитанника и обучаемого как субъекта соответствующей культуры. *Во-вторых*, в нем не принимается во внимание то, что образование, наряду с идеальными и чувственно-психологическими образами, всегда отражает образ жизни народа, нации и т. д., в котором идеалы возможного и должного, слова и дела, теоретического и практического, прошлого, настоящего и будущего, трудовой и игровой деятельности как бы интегрируются в единую социально-культурную реальность и предстают в виде подражания, состязания, традиции как формы преемственности, вербального и невербального взаимодействия. В связи с этим можно выделить по меньшей мере четыре еще не учтенных аспекта в содержательной трактовке понятия “образование”:

- 1) образование как ценность;
- 2) образование как система;
- 3) образование как процесс;
- 4) образование как результат.

“Понять и оценить истинную сущность образования как сложного многопланового явления можно лишь в единстве и взаимодополнении этих аспектных характеристик” [1, с. 374].

Образование как способ трансляции культурных ценностей и норм.
Ценностная характеристика образова-

ния предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков образования: образование как ценность государственная, образование как ценность общественная и образование как ценность личностная. Любое государство заинтересовано в развитии образования, придании этой сфере приоритетной государственной значимости. Однако декларации и лозунги этой значимости должны подкрепляться конкретным механизмом реализации, достойным финансовым, информационным, кадровым, правовым и научно-методическим обеспечением. *Образование как система* в традиционном понимании – это система образовательных (государственных и не государственных) учреждений, различающихся по самым различным параметрам, но, прежде всего, по уровню и профилю. Системные качества образование обретает благодаря наличию общих, инвариантных качеств, к числу которых можно отнести гибкость, динамичность, вариативность, адаптивность, стабильность, прогностичность, преемственность, целостность. *Образование как процесс* – это процесс движения от целей к результату, процесс субъектно-объектного и субъект-субъектного взаимодействия педагогов с учащимися – профессиональная компетентность – культура – менталитет. *Образование как результат*: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет.

Исторически образование начинается со слова и передаваемых с его помощью ценностей и норм жизнедеятельности, формирующих особый образ жизни, наполняемый особой духовностью и божественной благодатью. Умения и навыки письма и чтения, выступающие первоначально основными характеристиками функциональной грамотности или способом усвоения священных писаний, становятся впоследствии основным способом теоретического и практического, опытно-экспериментального освоения мира и формирования философского мировоззрения. Они становятся основой консолидации и развития общества. Иными словами, цель и средства образования со временем меняются своими местами. Гуманитарное знание и недифференцированное социальное познание, или со-

циальная философия, сменяются естественнонаучным знанием и предметной дифференциацией образования. Ведь наши языческие предки одухотворяли все природные явления и процессы и поклонялись им, искренне веруя в то, что духовное начало лежит в основе всего мира и всех материальных вещей. Мифосемантическое познание основывалось на признании сакральными, священными все виды знаний, выраженных в слове, и на вере в божественную природу всего мироздания, имеющего субстанциональную, материально-вещественную форму своего проявления, направляемого и развиваемого некими потусторонними силами. Иное дело, что это познание было эмоционально-чувственным, или нелогическим. Свою логическую форму знание обретает в метафизике. Метафизика в буквальном переводе с древнегреческого и латинского – “то, что идет после физики”, или весь комплекс естественнонаучных представлений, выраженный в философии как познании высших “принципов” или “причин бытия”.

Исходя из этого представители многих естественных и гуманитарных наук свои истоки ищут в древнегреческой метафизике. Медики, например, принимают клятву Гиппократу, всерьез полагая, что он был один из первых целителей человеческого тела на основе естественнонаучных данных, а не на основе воздействия на его сознание. Древние греки педагогом считали прислугу, обеспечивающую процесс гимнастических занятий и имеющую некие элементарные знания в области физиологии и психологии. Математики связывают начала своей науки с теоремой Пифагора и его философской школой. Социологи и политологи – с логосом, лежащим в основе самого названия этих гуманитарных наук и той онтологической реальностью социума и полиса, на исследование которых были направлены эти науки. При этом обычно забывают о том, что на протяжении многих столетий философия, содержащая проблески научных знаний, была служанкой богословия, и то, что принимается за зачатки науки, есть не что иное, как своеобразный опыт исцеления и решения целого ряда других сугубо практических проблем на основе здравого смысла, основанного на народном опыте,

или то, что сегодня называют народной медициной, навигацией по звездам и т. п. Народная мудрость и мудрость книжная или основанная на логосе теоретических знаний и экспериментальных данных по своему ценностному содержанию обычно не противоречат друг другу.

Классическая наука как выражение рыночных отношений буржуазного общества. Тем не менее то, что сегодня называют классической наукой, возникло лишь в эпоху Возрождения, или эпоху зарождения капиталистического общества и рыночных отношений, потребовавших жесткой стандартизации, нормирования, количественного измерения и предварительных математических расчетов, имеющих непосредственную практическую значимость и экономическую выгоду. Иными словами, подлинная наука – это не просто возрождение абстрактно-логических метафизических представлений, а превращение их в своеобразный инструмент буржуазного образа жизни и нового социально-культурного типа общества. По мере формирования буржуазного общества создается и новый облик образования или образования как способа инновационного научно-технического развития. Когда говорят о науке, то имеют в виду, как правило, какую-то область достоверного, практически значимого знания, основанного на познании закономерностей объективной реальности, позволяющей проникнуть в ее сущность, описать и объяснить происходящее и с известной долей уверенности прогнозировать будущее. Поэтому в поле зрения оказывается прежде всего естествознание: физика, химия, биология, медицина, которые в той или иной мере соответствуют этим критериям. Например, известный спор ученых о том, является ли гомеопатия одним из направлений медицины, основывается на степени доказуемости эффективности ее применения при лечении больных. Точно так же до недавних пор решался вопрос о степени научности гуманитарного знания. То, что нельзя количественно измерить, обосновать и доказать с помощью математических методов, наукой не считалось. Поэтому гуманитарные науки вынуждены были до недавнего времени доказывать свою научность за счет освоения прин-

ципов и методов естествознания. Особо преуспели в этом плане экономика и социология. В экономику, наряду с методами математического моделирования, переключали даже такие традиционные понятия механики, как “вал”, “рычаг”, “механизм”, “система”. Другие же гуманитарные науки вынуждены были заменить традиционный для них “логос” на меру количественного счета и максимально приблизиться к природной материи, лежащей в основе мироздания. Например, психология, как наука о душе, превратилась в науку о психике человека как физиологической форме отражения действительности на уровне мозга, продуктом которого провозглашается мышление. Сама же психология становится основой экспериментальной педагогики, которая до этого связывалась в основном с искусством воспитания.

Общепризнанным считается и то, что, в отличие от видов деятельности, результат которых в принципе бывает известен заранее, научная деятельность дает приращение нового знания, т. е. ее результат принципиально нетрадиционен. Именно поэтому наука выступает как сила, постоянно революционизирующая другие виды деятельности. Результатом этих революционных изменений в самой науке является рождение новых научных парадигм или не существовавших ранее научных традиций, устоявшихся, ставших привычными точек зрения, моделей-стандартов решения определенного класса научных задач.

В связи с этим возникает вопрос, что в таком случае представляет собой научное знание: новый вид информации, измеряемый в битах, новые закономерности, новые культурные смыслы, ценности и нормы культуры или что-то иное? Откуда оно появляется и как соотносится с общественной деятельностью и общественным сознанием, в том числе и с такими его формами, как мифология, философская метафизика, религия, обыденное сознание?

Отвечая на эти вопросы, большинство исследователей склонны видеть в науке результат адаптационной или приспособительной деятельности человека к существующей природной среде, в результате чего законы природы, природные ископаемые, другие энергоносители

становятся на службу человеку. Девизом отечественной науки давно стал провозглашенный Мичуриным тезис: “Мы не должны ждать милостей от природы, взять их у нее – наша задача!”. Для достижения этой задачи и разрабатываются соответствующие государственные образовательные стандарты, учебные программы и планы. Все остальные задачи, по мере государственной монополизации образования, отходят на задний план.

Как считает, например, известный американский философ и социолог Иммануил Валлерстайн, сближение естественнонаучных и гуманитарных дисциплин и господство с конца XIX ст. философского позитивизма напрямую связаны с развитием рыночных отношений и превращением их в основной механизм формирования глобальной экономики. Именно благодаря превращению экономической теории в номотетическую науку принципы рыночной экономики по умолчанию, считает он, предстали как вечные и неизменные законы наподобие законов физики. Позитивистская социология, в свою очередь, дополняла тезис о необходимости существования свободного рынка идеей о тождественности количественного развития рыночной экономики и социального прогресса. Тем самым социальный прогресс сводился к формальным экономическим показателям, а экономические законы, будучи “вечными и неизменными”, ограждались от вмешательства со стороны социальных субъектов, таких как классы, политические партии и др. Отсюда вытекает требование Валлерстайна, направленное на создание новой методологии общественных дисциплин. По его мнению, такое единство позволило бы рассматривать экономические и другие социальные процессы как результат деятельности определенных социальных сил, а не как следствие функционирования абстрактных объективных законов, независимых от деятельности общественных субъектов [3, с. 138–139].

“Рынок есть особая форма отображения жизни и деятельности людей в знаках и правилах оперирования этими знаками, с одной стороны, и изменения содержания деятельности, сознания людей и отношений между людьми в соот-

ветствии с принятой знаковой формой и системой операций с этими знаками – с другой. В классической форме рынок установился в протестантских странах, где протестантизм был принят в форме кальвинизма <...> Этнос и поведение людей там жестко регламентировались приходскими общинами. <...> Вся общественная и частная жизнь строилась и определялась по “арифметическим” правилам пуританской морали с требованиями калькуляций грехов и добродетелей, добрых и плохих дел, где Бог выступает в качестве “верховного банкира” и “президента страховой компании”, а все люди являются вкладчиками и клиентами. Тогда же впервые в истории были разделены общественная и частная жизнь” [4, с. 38]. Однако разделение это с различным успехом происходило, например, в США и на евроазиатском пространстве, в Западной и Восточной Европе. В одном случае оно привело к расширению свободы и самостоятельности граждан, реальной демократии, а в другом – к усилению государственного контроля.

Как отмечает В.В. Мацкевич, “в жизни, построенной на рыночных отношениях, казалось бы, не остается места человеку и человечеству вообще. Так оно, – считает он, – и было бы, если бы не существовало ничего, кроме рынка. Рынок хорош именно тем, что, оформляя в жесткой логической необходимости одну сторону жизни, предполагает рядом место для культивирования свободы. Чем жестче и эффективнее рынок, тем шире пространство свободы. В этом пространстве существуют клубы, семья, религиозная духовная свобода, спорт, хобби и т. д.” [4, с. 38–39]

Государство и рынок: антиподы или звенья единой цепи? Государственная монополия образования и проблемы формирования гражданского общества. Экономические интересы государства, рынок и государственная монополизация образования – звенья единой цепи. Как отметил в своей статье “Сумерки просвещения” еще в конце XIX ст. известный российский философ В.В. Розанов, “теоретики и практики согласны, что ключ ко всякому прочному успеху в преображении людей в искусственном представлении о человеке, которое они составили”. Все субъекты воспитания стремятся об-

ладать этим ключом. С XIX в. государство, обладавшее над всеми остальными сторонами народной жизни, естественно, и получило в свое обладание этот ключ. Церковь со своим особым набором понятий и представлений, семья с индивидуальностью своих навыков и стремлений, не говоря уже о других меньших, но столь же живых и конкретных силах истории, были недоверчиво и пренебрежительно устранимы от воспитания. Филантропы и теоретики, поскольку они хотели перейти от мечтаний к действительности, должны были войти в сеть административных учреждений, всюду выделенных государством для осуществления этой цели. Индивидуальные пожелания, что были у них, они вынуждены были сохранить в себе и стать или желанием быть чем-нибудь, или только исполнителями безлично общих начал. Для того чтобы придать образованию личностный смысл, оно, по мнению данного автора, должно быть децентрализованным. На это, собственно, и была направлена реформа образования в Российской империи, связанная с переходом от государственной системы образования к земской школе.

Как институт исключительно правовой, государство, по мнению В.В. Розанова, «не имеет непереносимой связи с какой-либо религией, с определенными формами быта, ни вообще с чем-либо из истории, что развивается с ним бок о бок в жизни народной, остается, однако, для него чем-то внешним. Не в этом всем, но в особых правовых целях лежит центр его интереса, непереносимые и не нарушаемые нормы деятельности, и, ко всему прочему, раз они также становятся предметом его деятельности, они не могут иметь форму отношения внутреннего, субъективного» [5, с. 2]

Цель в воспитании, считал В.В. Розанов, – тот мыслимый образ человека, гражданина, который он стремится осуществить, может стать субъективной целью в государстве, но не средством образовать его, но не тем, с помощью чего этот образ из мыслимого мог бы стать действительным, как бы настойчиво он не был применен им. Он всегда и неизменно будет применен лишь внешним образом. В отношении к достигаемой цели сами по себе

они не имеют никакой особой цены для государства. То, что для них есть непереносимое и внутреннее, для него есть случайное и побочное. Отсюда – начало выбора, анализа и эклектизма, применяемого всюду к этим средствам, отсюда же эклектизм в самих способах их употребления.

Механистический, эклектический подход к рассмотрению преподаваемых предметов со временем становится скорее правилом, чем исключением. Отсюда же применяемая система, при которой одно впечатление, по мнению философа, не держится более часа. Ученик больше никогда не оставался наедине со своим учителем, учитель никогда не говорил лицу, но только толпе. Все индивидуальное, что было в одном и другом, заботливо пряталось, лица сопряжены здесь только общей стороной своего существа.

Образование сравнивается с искусственными проявлениями, которые не могут поднять над ними душу. Духовно-нравственный потенциал личности и профессиональная подготовка все больше дистанцируются по отношению друг к другу. А это, в свою очередь, неизбежно ведет к кризисам образования. Эти кризисы искусственно сделаны, искусственно прикреплены и вовсе не выросли из души, и поэтому имеют никуда, ни от какой опасности не могут упасть ее [5, с. 8].

Для государства воспитанный – значит, человек, усвоивший правила веры, знающий сыновьи обязанности, достаточно обогащенный сведениями. Реальное положение дел заменяется здесь идеальными качествами, не ощущениями, а социальными повелениями как должное, законодательное, а не испытываемое. Отсюда отчуждение образования, его несовместимость с развитием самостоятельности личности подрастающего поколения. Государственный стандарт образования и является выражением такой законодательной инициативы. Как отмечает наш современный белорусский исследователь проблем стандартизации образования А.В. Макаров, положение дел в этом отношении на протяжении полутора столетий мало чем изменилось. И наглядной иллюстрацией тому может быть так называемый Болонский процесс. В Болонском процессе, отмечает он, явно проявляется

противоречие между декларируемыми свободами и административными способами их достижения. Здесь все и вся решается на уровне совершенствования образовательного процесса в виде внедрения соответствующих образовательных проектов, программ, стандартов, технологий. Данные проекты и программы предстают, с одной стороны, как результат научных достижений в области психолого-педагогической и других наук, а с другой – как результат соглашения, конвенции, партнерских отношений. При этом опора на консенсус студентов, преподавателей и работодателей. Консенсус чиновников от образования большинства европейских стран является более приоритетным, чем научные изыскания. Особенно отчетливо это проявляется на уровне реализации так называемого компетентностного подхода. Усиление административного давления и вертикали власти после распада СССР осуществлялось под лозунгом включения в мировое сообщество и унификации политики и законодательства в различных сферах. Менеджер, а не высококвалифицированный профессионал становится центральной фигурой в сфере образования и науки. Последнему отводится лишь роль консультанта и эксперта. Реальные свободы преподавателя и научных сотрудников сужаются по сравнению с советской действительностью.

Образование и современная функциональная подготовка. Образование, как на международном, так и на национальном уровне, постепенно подменяется функциональной профессиональной подготовкой. Из него последовательно вытесняется гуманитарная и духовно-нравственная составляющие, национальное, историческое и другое социальное содержание. А это, в свою очередь, порождает все новые проблемы, в конечном счете оборачивающиеся проблемами консолидации и развития общества. Это проблема единства обучения и воспитания, теоретической и практической подготовки, единства знаний, умений и навыков; гармонического воспитания, естественнонаучного и социально-культурного развития, профессиональной подготовки и функциональной грамотности. Многообразный характер образования в ходе его организа-

ции напоминает лоскутное одеяло, когда попытка решить с его помощью одни социальные или экономические проблемы оборачиваются новыми противоречиями. Например, стремление сэкономить на гуманитарном образовании ведет к функциональной безграмотности, неспособности логически излагать и обосновывать мысль. Стремление усилить трудовую и профессиональную подготовку учащихся еще в школе за счет естественнонаучной, экономической и технической подготовки ведет к снижению духовно-нравственного потенциала ее выпускников. Усилия, направленные на профильное обучение, оборачиваются снижением уровня общего образования. Ориентация на развитие талантливой молодежи, с одной стороны, порождает проблемы неравенства по отношению к остальным учащимся, а с другой, ведет к рассогласованию между психолого-педагогическим и социально-культурным развитием. Необходимость осмысления этих проблем актуализирует роль в этом процессе философии образования. К тому же перед политиками и организаторами системы образования возникают вопросы, ответы на которые нельзя получить лишь с позиции психолого-педагогической науки. Это вопросы о целях образования, о роли исторического и национально-культурного кода в духовно-нравственном и профессиональном развитии, о способности образования отвечать на вызовы времени, о сущности социального воспитания, социальной педагогики и социальной работы и их места и роли в системе образования, о соотношении общечеловеческих и национальных ценностей и т. п.

Центральным вопросом современного образования по-прежнему остается противоречие между словом, осваиваемой информацией и делом, умением реализовать полученные знания на практике в ситуации здесь и сейчас; между теоретической и практической подготовкой, между традицией и инновацией. Биосоциальное и социально-культурное развитие, креативность и творчество, следование традиции и инновационное развитие по-прежнему противопоставляются друг другу или предстают как выражение ноосферного космического развития. Диалог

из метода владения словом и предмета познания риторики обретает свое онтологическое содержание и предстает как средство мультикультурного развития, обретающего форму диалога культур.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. **Розанов, В. В.** Сумерки просвещения : сборник статей по вопросам образования / В. В. Розанов. – С.-Пет. : Изд. П. Перцева. 1889. – 240 с.
2. **Хабермас, Ю.** Техника и наука как “идеология” / Ю. Хабермас ; пер. с нем. ; под ред. О. В. Кильдюшова. – Москва : Праксис, 2007. – 201 с.
3. **Валлерстайн, И.** После либерализма / И. Валлерстайн ; пер. с англ. М. Гурвица, П. М. Феденко. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 256 с.
4. **Мацкевич, В. М.** Об образовании: полемические этюды / В. В. Мацкевич. – Минск : Змицер Колас, 2008. – 290 с.
5. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

Поступила в редакцию 08.11.2017 г.

Контакты: ol_ga@list.ru

(Левко Анатолий Игнатьевич)

Levko A. EDUCATION AS A MEANS TO REVEAL CULTURE AND CONSOLIDATE SOCIETY.

The article focuses on the analysis of nomothetic and historical development of education, its natural-science and socio-cultural content, state, market and social orientation, explicit and implicit sense characteristics. Special attention is paid to education as a purposeful process of the formation and development of awareness and self-awareness and to the activities guided by objective forces and regulated by the system of state management. It is also viewed as a way to reveal socio-cultural values and norms, market relations of the bourgeois society, state monopoly in education.

Keywords: education as a way of expressing needs, education as a kind of spiritual activities, education as a value, system, process and result, education as a historic heritage, education as an existential characteristic of time period, education as an image of the proper and needed, state and market, teaching and upbringing, duty and responsibility.