

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Яковлева Ирина Владимировна

**АКСИОСИСТЕМА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА:
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ ИЗМЕНЕНИЙ
И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ**

Специальность 5.7.7 Социальная и политическая философия
(философские науки)

диссертация на соискание ученой степени
доктора философских наук

Научный консультант
доктор философских наук,
доцент С. И. Черных

НОВОСИБИРСК – 2022

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Социокультурная причинность аксиосистемы образовательного пространства как доминанты социального развития	27
1.1. Генезис и развитие аксиологических оснований образования: историко-философская ретроспектива.....	27
1.2. Феноменологический анализ «аксиологического ядра» противоречий общества и образования в теории социальной философии	59
1.3. Сущность и существование современного образовательного пространства в контексте его аксиологических оснований	94
Глава 2. Трансформация аксиологических оснований образования: структурно-функциональный анализ	129
2.1. Теоретический конструкт формирования новых аксиологических оснований образования в категориях «образование как ценность» и «ценность образования»	129
2.2. Деформация субъектности образовательных взаимодействий как фактор девальвации общественной экосистемы ценностей	153
2.3. Алгоритмы ценностно-ориентированной индивидуализации субъекта образовательного взаимодействия (от общего к особенному).....	190
Глава 3. Институционализация индивида как стратегия реформации ценностей и идеалов	214
3.1. «Образовательный идеал» и его место в новой реальности образовательного пространства	214
3.2. Образовательная политика институционального становления индивида: соотношение субъект-объектных конструктов взаимодействия	249
3.3. Аксиологические основы нового типа образовательного пространства.....	278
Заключение	299
Список литературы	308

Введение

Актуальность избранной темы. Одним из основных условий для достижения целей российского государства в мировом масштабе становится по-новому организованное образование. Для этого необходимо ценностно-непротиворечивое, целостное представление о российском обществе и практической роли системы образования во взаимодействии с ним. Современное отечественное образование, тесно связанное с условиями постиндустриального развития, находится в поиске взаимодействия с аксиологической реальностью и осознанием собственной субъектности. Поэтому становление новых аксиологических оснований в образовательном пространстве, адаптированных для новых политических, экономических и общественных отношений, требует объективного социально-философского анализа. Аксиология отечественного образования должна быть рассмотрена, в первую очередь, как методология, обладающая специфическими возможностями в создании механизмов свободной ценностной институционализации индивида на основе нового ценностного сознания и принципов его функционирования.

Определение оснований новой аксиологии современной системы образования, встраивание их в систему научного знания отечественной философии образования с целью практического разрешения кризисных тенденций российской действительности, требует комплексного анализа ценностных ориентиров на основе методологических принципов онтологии, эпистемологии и праксиологии образования. Историко-философский анализ, сложившихся образовательных ценностей в соотношении с современной социокультурной ситуацией, обнаруживает их аксиологическую сущность во всех процессах, сопровождающих жизнеобеспечение. Социальная жизнеобеспеченность как синергетические основания экосистемы ценностей является ключевым компонентом благосостояния людей и социальным форматом общественной

жизнедеятельности. Экосистема ценностей, взаимодействующая с геобиоценозом (комплекс паттернов и форм, связанных в одно целое общностью условий существования), ставит во главу угла своих изысканий образование как объект познания через его взаимодействие с общественными институтами (наукой, производством, культурой, семьей, государством и др.). Содержание такой экосистемы определяет возможность руководствоваться образовательными ценностями на том уровне и в такой форме, чтобы это было целесообразно и оправдывало себя. Такой подход в контексте философии образования можно назвать философско-аксиологическим, который, в свою очередь, имеет отношение к социальной философии.

Аксиология образования в пределах социально-философского дискурса определяется как методологическое содержание философии образования, потенциал которой работает на преодоление ценностных противоречий образования, общества и индивида. Результативное взаимодействие данных противоречивых тенденций возможно при условии состоятельности становления новой экосистемы образовательных ценностей и собственно аксиосистемы как части социальной среды, представленной ценностным сознанием, имманентно вбирающим в себя сущность российского образования как социокультурного феномена. Аксиосистема образования выражает соотношение всеобщих, общих и особенных характеристик ценностных устоев бытия человека и общества, определяет сохранение национально-культурной идентичности обучающегося, детерминирует развитие его сознания и творческих способностей в образовательном процессе, а также развитие плодотворных коммуникативных способностей в современном поликультурном мире. Аксиосистема как социокультурный феномен представляет собой исторически развивающуюся программу социального наследования, включает социокультурный идеал и инструментальные регуляции (институции), отражающие систему ценностей общества. Современная аксиосистема образования определена социокультурным и ценностным состоянием общественного сознания и одновременно подвержена ценностной интериоризации из разных социальных сред (семьи, образовательных

учреждений, сферы культуры и множества индивидуальных творческих процессов). Эти два процесса достаточно противоречивы, а иногда взаимоисключают друг друга.

Поэтому для формирования новой аксиологии образования необходимо использование философских критериев гуманизма и интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания. Подобная конвергенция, связанная с процессами модернизации образования, позволяет выявить новые принципы современной образовательной деятельности, основанной на диалектике коллективного/индивидуального и изменении субъектности основных акторов образовательного пространства. Так или иначе, все эти процессы обусловлены новой культурной моделью человека и современным представлением об образовательном идеале. Современный образовательный идеал ориентирован на способность к миросистемному анализу; культуру многовариантного решения инновационных задач; возможность их оценки в условиях интеграции знаний; изменение всего образовательного процесса на приоритетной основе новых аксиологических возможностей. Но самым главным принципом в изменении векторов ценностного взаимодействия государства, общества и образования становится самостоятельная активность индивида по производству знаний как индивидуализированных возможностей совершенствования себя и окружающего мира. Поэтому включение в образовательный процесс новых смысложизненных и смыслообразующих ценностей связано с самостоятельностью институционализации индивида.

Область диссертационного исследования может быть определена как определение возможностей актуализации образовательного пространства в его целях, ценностях, идеалах, институциях, конструктов и принципов. Ценностные константы современных образовательных стратегий часто вступают в *противоречие*, как с социальными традициями, так и с новациями в образовании. Данный процесс порождает новые представления об образовательных ценностях в соотношении с универсальными ценностями рыночной экономики, стихийными глобализационными процессами и информационным пространством, в которых

современный индивид максимально направлен на собственные потребности и смысложизненные ценности. Это, в свою очередь, требует от философии образования выработки нового ценностно-ориентированного образовательного идеала, который включает новую дидактико-методологическую классификацию ценностей (фундаментальных и вариативных), а также обновленные индивидуально-общественные смысложизненные ценности, представленные как бытие образования и становление новой онтологии человека.

Проблему диссертационного исследования можно сформулировать следующим образом: в отечественном образовании имеет место разрыв между реальными условиями бытия субъектов образовательного пространства и конкретными образовательными практиками в их ценностном формате. Это проявляется в деформации основополагающих аксиологических констант (свобода, равенство, самоактуализация и др.), которые по своей сути должны согласовывать взаимодействие между индивидом как субъектом образовательного пространства, самой образовательной системой и обществом в целом, при этом не ограничивая, а увеличивая свободу индивида как основного субъекта образовательного пространства. Выбор темы диссертационного исследования обоснован необходимостью разработки новых оснований аксиологии отечественного образования в рамках социальной философии и оформление ее как социально-философского концепта. В связи с этим, выдвигается *гипотеза* о том, что необходимы новые общественные механизмы, создающие, поддерживающие и регулирующие ценностные ориентиры в образовании, отрефлектированные в рамках социальной философии содержанием новой аксиологии образования, способной адаптировать образование к непредсказуемым вызовам времени и генерировать новые ценностно-содержащие алгоритмы. Концептуализация феномена образовательного идеала и его последующая реализация станут основой этих механизмов.

Степень разработанности темы. Аксиологические основания современной системы российского образования были предметом философско-образовательной рефлексии практически на всех этапах ее исторического становления.

Сложившаяся ситуация в образовании конца XX века, на этапе постиндустриального развития общества, требует необходимости акцентирования и адекватной характеристики аксиологических проблем, связанных с образованием. Ценностно-ориентированные потребности общества во второй половине XX века получили название «социального заказа», заявленного как цель образовательной деятельности. В социокультурной ситуации XXI века, понятие «социального заказа» трансформируется в представление о самостоятельном индивиде как идеале образовательных практик, обладающем универсальным набором необходимых качественных характеристик для успешной самореализации и жизнеобеспечения.

Критерии современного образования в рамках индивидуальных ценностных характеристик следует изучать, опираясь на ставшее классическим для философии образования научное наследие зарубежных философов (А. Бергсон, Р. С. Вейс, Дж. Дьюи, В. Дильтей, Р. Рорти), которые видели в универсальном развитии индивидуальности высшую цель, определяющую границы жизненно важных императивов, и плеяды отечественных ученых, исследовавших социализацию с точки зрения самостоятельной активности формирующегося индивида (Г. С. Батищев, Б. С. Гершунский, Н. П. Ващекин, О. С. Газман, Э. В. Ильенков, П. В. Копнин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. М. Розин, С. Ю. Пискорская и др.). В этой связи большое значение имеет идея «восходящей индивидуализации», сложившаяся в советское время в сфере образования, искусства и научно-технического развития как преодоление индивидом ограниченности своей природы, способности вместить в себя всеединое начало и возвыситься над своей природой. Как традиционные, так и инновационные алгоритмы социальных практик подтверждают, что саморазвитие есть основополагающий ценностный императив образовательной деятельности.

Теоретической базой исследования стали труды российских философов и специалистов в области философии образования. Работы В. С. Библера, М. Н. Берулава, А. Е. Волкова, О. В. Долженко, С. А. Новосадова, А. П. Огурцова, В. В. Платонова, О. Н. Смолина, Е. П. Титкова, Л. В. Хазовой, Н. В. Наливайко

посвящены нахождению баланса ценностных основ образования и новым миропониманием, обусловленным современными социальными отношениями. Способ решений, удовлетворяющих одновременно интересы государства, общества, различных социальных групп и индивидов, предлагалось осуществить на принципах безопасности, договороспособности, самостоятельном экономическом развитии, защите окружающей среды, демократичности, рациональности с опорой на комплекс традиционных ценностных доминант (просвещение, государственная идеология, цельность знания и разума, постоянная взаимосвязь учителя и ученика, приоритет фундаментальных знаний и компетенций, конкурентоспособность индивида и общества в целом).

Среди зарубежных специалистов в области социальной философии проблемы образования были исследованы Э. Дюркгеймом, Т. Парсонсом, П. Сорокиным, Э. Фроммом, М. Фуко, А. Хунигом, Ю. Хабермасом, К. Ясперсом и др. Сложность понимания и усвоения широкого круга ценностей, предпочтений, понятий, ожиданий в западноевропейской и американской социально-философской мысли связана с тем, что институт образования в ценностном аспекте рассматривается в самом общем плане, без учета его отраслевого разделения, как это принято в российской традиции. В российской действительности подобный эвристический подход в рамках философии образования как обоснованной и общественно признанной научной парадигмы также создает определенные условия для целостного видения образования. Данный потенциал значим как для понимания фундаментальных основ образования, так и для разработки концептов образовательного идеала, в том числе как методический инструмент для конструирования и прогнозирования образовательных программ. Главной проблемой эвристики в рамках становления аксиологии образования является устранение противоречий (онтологических, гносеологических, эпистемологических, параметрических, случайных и неоднозначных) в условиях неопределенности.

Обобщенный концептуальный подход позволяет использовать методологическую основу онтологического, эпистемологического и

инструментального аспектов аксиологической методологии, определяющей главные ценности общества и образования, их структуру, специфику и диалектику. В отечественной литературе онтологические проблемы образования анализировались В. В. Бибихиным, А. Х. Горфункелем, В. Т. Звиревичем, Э. В. Ильенковым, Н. А. Князевым, В. А. Лекторским и другими исследователями. Российские философы обращали внимание на обусловленность социального интеллекта развитой («умной») экономикой и государственной политикой в области образования, на зависимость социального интеллекта от уровня просвещения и образования, соответствующих социальным и индивидуальным ожиданиям. Профессия как государственная потребность, переориентация установки «иметь образование» на установку «быть образованным», понимание сути интеллектуального капитала как интеллектуального материала, развитие целостного индивида (человека сознательного, самодостаточного и самостоятельного), творческая свобода и инновационная позиция преподавателя, использование новых онтологических сфер («технико-технологическая среда», «кибер-пространство», «виртуальная и дополненная реальность» и др.) – все это признано феноменологией индивидуально-общественного сознания, крайне необходимая для прогресса ценностно-образовательного характера. С позиции большинства философов, сущность социального заказа сводилась к формированию инициативности, предприимчивости, самостоятельности членов общества, обладающих общекультурными компетенциями, ответственных за общезначимые ценности, способных к самообразованию, новаторству и творчеству. В диссертации ставится задача осуществить поиск новых форм организации образовательной деятельности, способных создать основания нового аксиологического концепта образования, что объективно повышает востребованность философии образования для рефлексии всех процессов, происходящих в сфере образования.

Особое внимание в социальной философии уделяется разработке культурной модели современного человека и представлениям о совершенствовании качества образования. Среди зарубежных авторов

идеальная матрица индивидуальных образовательных ценностей или персонализация для индивида, трактуется как выработка способности к преодолению негативных влияний среды. Анализируя труды Э. Гарэна, А. Койре, Ф. Кумбса, С. Леклера, К. Леви-Стросса, Д. Миллера, Х. Ортега-и-Гассета, Л. Ольшки, Р. Б. Перри, В. Е. Франкла можно прийти к выводу, что дискурс о персонализации для индивида и самоактуализации следует рассматривать с точки зрения позиционирования западноевропейского образования как специфической сферы информационных и образовательных услуг. Их репрезентация обусловлена всем ходом исторического развития западноевропейского образования. На исследование российской ценностно-образовательной специфики, в социально-философском контексте, исключительное влияние оказала феноменология Э. Гуссерля, Г. Риккерта, Г. Г. Шпета и обосновываемый в ней тезис о том, что представление о действительности может быть воспринято и понято только в единстве всех своих проявлений, а мир сознания, наоборот – в его элементарных структурных единицах и феноменах (ценностных, коммуникационных, когнитивных, рефлексивных).

Поиск возможностей трансляции ценностей обществом и образованием в изменяющихся исторических условиях, решение проблемы развития человечества посредством возвышения уровня интеллектуальных способностей через образование затрагивались еще философами Античности, что наиболее актуализировалось после Великой французской революции с акцентом на проблемы свободы и субъектности. При решении гносеологического вопроса о связи субъекта и объекта важны такие характеристики, как «двойственность», «смысловая нагруженность» и «проект нового смыслопорождающего мира», что сегодня приобретает особый ценностный характер в отношении к субъектам образования. Например, критико-эмансипаторская школа философии образования (Т. Адорно, В. Бланкерц, Г. Маркузе, К. Молленхауэр, В. Клафки, М. Хоркхаймер), обсуждая идеи свободного развития, главными механизмами становления индивидуальности считает противопоставление внешнего

воздействия внутреннему развитию. Для исследования аксиосистемы образования близки идеи постмодернистской философии образования (Г. Гизеке, Д. Ленцена, К. Фишера, И. Иллича и П. Фрейре), отрицающие всякую иерархию, субординацию, устоявшиеся нормы и «однолинейные догмы» в образовании. Настаивая на необходимости учесть все возможные точки зрения, постмодернисты ратуют за расширение образовательного пространства, наполнение его новым содержанием и многообразием. Следует признать значимость эмпирико-аналитической философии образования, основанной в начале 1960-х гг. И. Шеффлером и представленной трудами Д. Солтиса, Р. С. Питерса, Р. Н. Хирста. Прагматизм и рационализм в образовании – особая тема философов Англии и США, поэтому, следуя образовательным целям и ценностям, они стремятся сделать науку об образовании строго предустановленной по отношению к результату, с четко разработанным инструментарием.

В российской философии в систематизированной форме излагаются главные вопросы теории ценностей и актуальные проблемы образовательных ценностей. Это типология классификации фундаментальных ценностей, обусловленных глобализацией и российской спецификой аксиологической мысли (В. П. Тугаринов, М. М. Скибицкий, В. К. Шохин, А. А. Ивин, Г. П. Выжлецов, Л. В. Баева, С. П. Штумпф и др.). Также важными представляются исследования изменения аксиологических образовательных основ под влиянием миросистемных трансформаций, поскольку развитие современных национальных образовательных систем происходит под влиянием внешних факторов глобализации. Распространение в мировом масштабе ценностей и образцов образования, сформировавшихся в Западной Европе и США, позволяет многим ученым использовать в качестве научного инструментария миросистемный подход (Ф. Бродель, И. Валлерстайн, Дж. Арриги, С. Амин и др.), который в зарубежной научной традиции для образовательной сферы был применен такими философами как Р. Ф. Арнов, Т. Дж. Гриффитс, Л. Кнежевич. Анализ состояния современного российского образования с позиции миросистемного подхода

проведен Н. С. Розовым, А. А. Изгарской, И. А. Пфаненштилем, К. Г. Фрумкиным и др. Эти авторы приходят к выводу, что современная система глобального образования способствует закреплению социального неравенства между обществами, внутри обществ и инверсии традиционных национальных ценностных убеждений.

Рационализация аксиологических традиций в российском образовании представляется возможной на диалектико-материалистической философской основе. Углубленное осмысление этапов становления теории и практики отечественной философии образования¹, с целью поиска соотношения социальных ценностей и аксиологических основ системы российского образования, обнаруживает полифакторные пути развития российской образовательной системы. Многочисленные философы, социологи, историки, культурологи (В. И. Аршинов, Т. А. Арташкина, М. П. Арутюнян, Н. В. Наливайко, Е. Г. Волкова, С. С. Иванов, А. А. Корольков, Г. С. Новиков, О. В. Морозова, В. М. Меньшиков, О. Н. Смолин, А. И. Суббето, О. Н. Четверикова, Е. В. Ушакова, О. В. Фотина и др.) ищут способы понимания и построения новых образовательных процессов на основе комплекса идей, которые позволили бы глубже понять суть индивидуального сознания в отношении получения образования. На этом фоне, активно обсуждаются вопросы аксиологической природы образования как объекта научной рефлексии (В. Б. Гухман, П. И. Касаткин, А. В. Кирьякова, Н. И. Макарова, Н. Пелцова,

¹ Первый этап (1940–1950 гг.): образовательная парадигма заявляет себя в философских, педагогических и психологических теоретических исследованиях (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Второй этап (1950–1960 гг.): философская методология сводится к возможности социальной философии и философии образования в аспекте распространения образовательного опыта (А. Н. Леонтьев, Е. В. Ильенков). Третий этап (1960–1970 гг.): разрабатываются образовательные программы, имеющие конкретно философское обоснование (В. С. Библер, В. В. Давыдов, Э. В. Ильенков, Д. Б. Эльконин). На четвертом этапе (1980–1990 гг.) осознанно формируется философско-образовательная проблематика, делается попытка социально-аксиологического обоснования некоторых направлений образования (Ф. Т. Михайлов, В. М. Розин, К. А. Славская, В. Н. Филиппов, В. С. Швырев). Постепенно обозначается общий блок философско-образовательных идей, определивший пятый этап (1990-е гг. – начало XXI в.): философия образования оформляется в самостоятельную область социальной философии, складывается практика формирования образовательных систем с выделением своих онтологических, эпистемологических и аксиологических аспектов (О. С. Анисимов, У. Асанова, М. Н. Берулава, В. Н. Гончаров, Е. А. Громова, Б. С. Гершунский, М. В. Розин, И. Н. Семенов, А. И. Суббето, М. Д. Щелкунов, Н. В. Наливайко, Э. М. Гусинский, Ю. М. Турчанинов, Р. Н. Сидоров и др.). В последнее десятилетие выделяется шестой этап в развитии философии образования, в рамках которого образование исследуется в условиях глобализации и интеграции в мировую систему, когда осуществляется активное реформирование/модернизация системы образования, происходит обсуждение ее ценностных основ [Наливайко Н. В., 2012].

В. С. Степин, Т. В. Фомичева, А. Хогенова, В. К. Шохин, Л. В. Баева и др.) и методологических регулятивов научного познания в системе образования (Р. Г. Апресян, Д. В. Рахинский, Е. И. Видт, Л. Ф. Матронева, А. Ю. Наумова, А. М. Новиков, Р. М. Нугаев, В. И. Разумов, В. Ш. Сабиров, О. С. Соина, Е. И. Соколова, К. К. Колин, О. Ф. Морозова, Р. П. Мусат и др.). Признавая необходимость аксиологии образования как междисциплинарной и интегративной науки, способной свободно эволюционировать и видоизменяться, научным сообществом определяется ее статус, или положение в системе научного знания. Опираясь на классические образовательно-методологические конструкты Х. Плеснера и постнеклассическую концепцию интерпретации И. Фишера, устанавливается факт того, что аксиология образования как научное знание рождается в соотношении двух дихотомий: «образования как ценности» (общественное бытие образования, а также статус аксиологии образования в системе других наук) и «ценности образования» (человекоразмерный объект, в который человек включен как активный субъект). Данная образовательная методология основана на принципах массовизации и индивидуализации, в которых состояние образовательной достаточности (или недостаточности) определяет сам индивид.

Одной из составляющих интерпретации научного исследования выбраны положения институционализации индивида как основного субъекта образовательного взаимодействия, заявленные в работах А. Камю, Л. Кольберга, Ж.-Ф. Лиотара, Г. Марсея, А. Маслоу, К. Роджерса, Ж.-П. Сартра, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Н. А. Князева, С. В. Максимова и др. В целом их философские интенции сосредоточены на идеалах человека новой эры в рамках принципов самодидактики, социальной зрелости, самостоятельности и индивидуального своеобразия. Современные представления об образовательном идеале («человек-субъект непрерывного образования», «человек-субъект социокультурного пространства», «человек-субъект саморазвития», «самостоятельные навыки построения знаний», «веерные образовательные стратегии как инструментальная ценность», «алгоритм собственного развития в изменяющемся мире» и др.) и

реальные условия бытия субъектов образовательного пространства требуют необходимости в ценностно-ориентированном познании, определяемым онтологическим, эпистемологическим и праксиологическим содержанием. К этой образовательной практике, изменчивой на разных исторических этапах, но сохраняющей свой аксиологический потенциал, обращено внимание современных философов. Мыслители В. А. Бачинин, Н. Г. Багдасарьян, Х. В. Дзуцев, М. Н. Дудина, В. К. Жаров, М. В. Жук, И. М. Ильинский, С. Ю. Иванова, В. А. Колесников, Т. С. Овчинникова, А. А. Остапенко, С. Ю. Полянкина, С. С. Хоружий, А. В. Хуторской, Л. В. Шабанов, Т. И. Бармашова в основном освещают педагогически-ориентированные аспекты развития аксиологических основ образования. В исследованиях недостаточно используется методологический аппарат философии образования (онтология образования, эпистемология образования, праксиология образования, ценности и цели образования, прогнозирование в образовании, субъект и объект образовательной деятельности, самостоятельная институционализация и персонализация индивида, высокая скорость процессов изменения и др.), без чего невозможно разностороннее познание отечественной системы образования. Внимание теоретиков в большей степени сосредоточено на проблемах философии развития общества и зависимости от него образования, обсуждении зарубежного опыта в конкретных методах и инновациях. Данный научный материал расширяет методологическую базу исследований, но в тоже время, создает трудности при верификации ценностных основ образования, общества и индивида. Мало внимания уделяется вопросам прогнозирования в образовании, изучению методологических основ философии образования, философии соотношения общества и образования, формирования новой экосистемы ценностей, исследованиям принципов образовательного взаимодействия на основе статуса аксиологии образования.

Изменение фундаментальных и производных от них ценностей российской системы образования тесно связано с социокультурной причинностью становления аксиосистемы образовательного пространства, противоречивыми

тенденциями феноменологической структуры общественного «аксиологического ядра», деформацией субъектности образовательного взаимодействия и отсутствием стратегии прогнозирования сущностных основ в модернизации российского образования. Потребность социально-философского обоснования совместной логической коэволюции аксиологических основ отечественной системы образования и общественного развития и в принципиально новую по форме и содержанию конфигурации отношений, требует разработки проектной программы целей, алгоритмов, конструкторов и механизмов ценностной институционализации индивида.

Объект и предмет исследования:

Объектом настоящего диссертационного исследования является аксиосистема современного российского образовательного пространства; *предметом* – изменения, происходящие в этой аксиосистеме под воздействием обновленных факторов социальных отношений.

Цель исследования: концептуализация происходящих социальных изменений и разработка алгоритмов нового типа аксиологических оснований образовательного пространства.

Заявленная цель достигается посредством решения следующих **задач:**

1. Определить традиционно-исторические особенности онтологических аспектов ценностных оснований российского образования.

2. Провести социально-философский анализ проблем и противоречий российской социокультурной реальности с выявлением возможности и необходимости использования аксиологических подходов для устранения столкновения интересов в экосистеме «образование – государство – общество – индивид».

3. Осуществить социально-философский анализ изменений аксиологии образования на основе исследования ее исходных оснований для понимания смысложизненных ценностей в индивидуально ориентированном образовательном пространстве.

4. На основе ценностного дискурса об образовании раскрыть соотношение аксиологических противоречий и возможностей, предложить теоретический конструкт для формирования новой аксиологии образования.

5. В условиях новых способов взаимодействия образования с социумом исследовать индивидуально-образовательный и общественно-образовательный заказ, в котором традиционные ценностно-содержащие конструкты образования подлежат деформации.

6. Изучить возможности изменения субъектности в образовании под влиянием новых образовательных стратегий, вектором развития которых является свободная ценностная институционализация индивида.

7. Разработать содержание понятия «образовательный идеал» как основы создания образовательного пространства нового типа, акцентированного на диалектике соотношения общественно-индивидуальных ценностей и идеалов.

8. Проанализировать специфику конструктов взаимодействия ценностно-ориентированного индивида с государством, обществом и образованием в условиях современной социокультурной ситуации.

9. С позиции имеющихся и предложенных автором подходов определить аксиологические основы образовательного пространства нового типа, обосновать скоординированное на новых основаниях ценностно-ориентированное содержание образования как необходимый способ реализации самостоятельной институционализации индивида.

Научная новизна.

1. Показано, что исторический вектор развития отечественного образования определяется сменой социокультурной реальности. Это требует от аксиологии образования разработки такой онтологической, эпистемологической и праксиологической (инструментальной) методологии, которая будет способствовать преодолению разрывов между реальными условиями жизнедеятельности российского общества и воспроизводимой государством образовательной системы.

2. Установлено, что российское образование в его социальном формате только фрагментарно заявляет себя как феномен общественной аксиологической реальности. Эта фрагментарность есть следствие разновекторности развития экосистем образования, общества и индивидуального мировоззрения. Снятие порождаемых этим процессом противоречий, в аспектах «образование – государство», «образование – общество», «образование – индивид», возможно при условии познания и согласования их на аксиологической основе, непосредственно обеспечивающей жизненный успех индивиду как основному субъекту образовательных практик.

3. Обосновано, что для решения этой задачи необходима концептуализация практик, интегрирующих образовательные ценности с ценностями индивидуального уровня и объединение научных усилий в аспекте нового понимания пролегоменов аксиологии образования на основе смысложизненных ценностей, открывающих возможность для выработки принципов индивидуального развития.

4. Аргументировано утверждение необходимости доработки научного статуса аксиологии образования для конструирования ее новых основ как системы с двумя модусами «образования как ценности» (статус образования в системе общественных отношений) и «ценности образования» (индивидуальный уровень). Подобное структурирование и систематизация онтологического и аксиологического знания об образовании поможет восполнить дефицит знаний о смысложизненных ценностях индивидуального уровня.

5. Показано, что деформация аксиологических оснований образования – процесс, обусловленный тенденцией смены субъектности основных акторов образовательного пространства. На фоне разнонаправленных образовательных взаимодействий, в условиях реформатирования экосистемы общественных ценностей, значимость праксиологической (инструментальной) ценностно-обусловленной и институционально-свободной образовательной деятельности резко возрастает.

6. Подтверждено, что свободная институционализация как новый индивидуальный способ образовательного взаимодействия, обусловлена особым интегрирующим показателем, необходимым для формирования социокультурной модели индивида. В этом дискурсе алгоритм ценностно-ориентированной индивидуализации представляется как специфическое отражение взаимосвязи общественно-государственных (фундаментальных) и индивидуальных (вариативных) ценностных доминант.

7. Обосновано, что необходимость формирования нового образовательного идеала обусловлена социальными практиками, которые сегодня транслируют методологию ценностно-целевых ориентиров, не во всем соотносящихся с доминантами российской государственно-образовательной парадигмы. Главная особенность нового образовательного идеала – индивид, постигший логику смысложизненных ценностей, самостоятельно институционализирующий свои индивидуальные возможности.

8. Установлено, что формирование ценностно-ориентированного индивида в процессе институционального становления такого идеала, обусловлено целостностью, избирательностью, субъектностью и социальной зрелостью индивида как основного актора образовательного пространства нового типа.

9. Продемонстрировано, как в авторском видении реализуется разработка новых онтологических, эпистемологических и праксиологических (инструментальных) основ свободная и успешная институционализации индивида.

Теоретическая и практическая значимость работы:

- анализ социальных, индивидуальных и образовательных ценностных ориентиров с использованием методологии философии образования;
- выявление основных механизмов взаимодействия между новым типом образовательной политики и социокультурным контекстом на основе аксиологического подхода;

- разработка концептуальных аксиологических оснований современной системы образования в ценностно-ориентированной институционализации индивида;

- выявление оптимальных механизмов для становления новых онтологических, эпистемологических, инструментальных ценностей в рамках аксиологии образования;

Полученные результаты являются обоснованием нового подхода к формированию взаимодействия образования с государством, обществом и индивидом. В рамках философии образования данное диссертационное исследование предлагает полноценный концепт самостоятельного научно-теоретического направления – аксиологию образования. В контексте социальной философии автор исследует возможности взаимодействия образования с социальной реальностью, адаптации образовательных и социальных ценностей, оптимизации механизмов ценностной институционализации индивида в условиях социокультурной трансформации общества и образования.

Научно-практическое значение диссертации состоит в том, что предложенные положения станут платформой для преодоления проблем и противоречий в развитии системы образования; для успешной институционализации индивида как основного субъекта образовательного взаимодействия; для формирования образовательных практик в реализации программ учебных курсов «Философия», «Социальная философия», «Философия образования и науки», «Философия и история образования», «Философия как методология исследования теории и практики образования», «Ценности и цели отечественного образования», «Образование для устойчивого развития общества», «Этический контекст проблем образования», «Философия образования для человека» и других дисциплин, включающих тематику процессов интеграции образования и социума.

Методология и методы диссертационного исследования.

Анализ изменений аксиологических оснований современного образования осуществляется на базе социально-философских общенаучных исследовательских

подходов диалектического, онтологического, эпистемологического, гуманистического, гуманитарного и праксиологического (инструментального). Данные подходы и концепты объясняют общие и специальные закономерности образования, ее целостной системы, а также многообразие возможностей образования, общества и индивида. Собственно, философия образования выступает инвариантом социально-философской концептуализации аксиологических оснований современного общества и образования. Такое представление указывает на то, что, являясь объектом философского исследования, аксиологические основания образования социально детерминированы. Общие принципы философской аксиологии и положения аксиологии образования, применяемые для анализа многочисленных проблем общества и образования, исследуются преимущественно в ракурсе феноменологического и структурно-функционального подходов. Их необходимость представлена в философской методологии М. Вебера, В. Виндельбанда, Л. Витгенштейна, Г. В. Ф. Гегеля, Р. Инглхарта, И. Канта, Р. Г. Лотце, А. Г. Маслоу, К. Манхейма, Г. Риккерта, М. Хайдеггера, М. Шелера и др. Феноменологический анализ общественного и индивидуального сознания обсуждается в российских публикациях (В. А. Никонов, А. Г. Асмолов, А. Адамский, Т. А. Арташкина, Г. С. Баранов, М. В. Жук, М. С. Каган, В. А. Кошель, А. А. Олейников, С. А. Новосадов и др.), где на рефлексивном уровне образовательные реформы часто обсуждаются как результат запроса на изменения аксиологической сферы общества. Важным вспомогательным средством в работе над диссертацией послужили положения и разработки отечественной аксиологии образования, в которой акцентируются новые смысложизненные ценностные ориентиры индивида и его самостоятельной институционализации. К ним следует отнести историчность образовательного процесса, феноменологию аксиологической реальности, функциональность соотношения общего и особенного, концептуализацию аксиологических противоречий субъектности образования и субъектности в образовании.

Положения, выносимые на защиту.

1. Историко-философский анализ современного российского образования обнаруживает дихотомию в государственном и общественно-индивидуальном способах образовательной деятельности, обусловленную изменяющимися социокультурными условиями. Выработка аксиологически-функциональной сущности современного образования возможна в рамках социально-философских подходов, с учетом соотношения поликультурного (общего) и индивидуального (особенного).

2. Смена векторов развития экосистемы образования подразумевает изменение принципов его функционирования, что еще более актуализирует противоречивость взаимодействия систем «образование – государство», «образование – общество», «образование – индивид». Их феноменологическая рефлексия сходится на развивающейся деструкции ценностей общественных и образовательных (фундаментальных и вариативных). Выбор приоритетов требует реформирования аксиосистемы образования и выработки таких ценностей, которые создадут возможность для институционализации индивида как самостоятельного субъекта.

3. Рефлексия пролегоменов новой аксиологии образования в формате ревизии образовательных и социальных ценностей выявляет смысложизненные ценности индивидуального порядка. Онтологические и аксиологические основания философии образования как методологии оптимизации аксиологически ориентированного образовательного вектора имеют значение для разработки фундаментальных ценностей общественно-индивидуального уровня и вариативной методологии самостоятельного индивидуального развития.

4. Для конструирования теоретического статуса аксиологии образования необходимо учитывать, что на аксиологическом уровне образование отражает индивидуальные ценности, поэтому содержит методологическую возможность определять и собственное бытие, и идеал человеческого существования. В свою очередь, такая категория аксиологии как «ценность образования», тесно коррелируя со смыслом человеческого существования, становится источником для разработки деятельностно-инструментального содержания образования.

5. Для решения этой проблемы и преодоления факторов девальвации общественной экосистемы ценностей, детерминирующей деформацию субъектности образования, необходимы новые аксиологические основания образовательной деятельности. Ее приоритеты строятся на ценностно-обусловленной и институционально-свободной образовательной практике. Подобная аргументация представляется возможной в условиях интеграции существующих образовательных принципов с установками на изменение субъектности в образовании.

6. Гуманистический кризис, а также невозможность для конкретного индивида оптимально решать материально-экономические проблемы, порождает необходимость обновления образовательного процесса и требует пересмотра моделей формирования ценностных ориентаций индивида. Такие социокультурные модели коррелируют с изменяющимися смысложизненными ценностями и должны быть методологически обоснованными. Интегрирующий показатель, трактуемый как феноменологическое познание ментальных структур общественно-индивидуального сознания, определяет разработку нового алгоритма ценностно-ориентированной индивидуализации на основе изменений соотношения государственно-общественного (фундаментального) и индивидуального (вариативного) содержания образования в сторону последнего.

7. Изменение аксиологических основ образования рассматривается не только как система новых способов индивидуальной институционализации, но и как представление о новом типе образовательного идеала, рационально сформированном на основе соответствующей онтологии и идеологии образования. Структурно понятие «образовательный идеал» фиксирует разработанные императивы: глобального миропонимания; традиционной интернационализма; построения образовательного процесса в измененном ракурсе эпистемологически-интеграционной дидактики; инструментального понимания образования и его праксиологических основ; сочетаемости компетентностного и знаниевого подходов с точки зрения их ценностной значимости.

8. Подобное представление об образовательном идеале требует пересмотра традиционных институциональных конструктов становления индивида (уникальности, целостности, избирательности, субъектности, социальной зрелости). Свободная институционализация менее зависима от условий общественной активности (социальной энергии или пассионарности). Это имеет определенную значимость для становления индивида как свободного актора образовательного взаимодействия. Вместе с тем, формирование новых аксиологических основ образовательной экосистемы невозможно без учета и частичной реконструкции традиционных ценностных ориентиров.

9. «Образовательный идеал» предлагается как мировоззренческий и методологический проект новых оснований аксиологии образования в сочетании с принципами ее функционирования, механизмами и технологиями динамичного преобразования. Он включает актуализируемые сегодня общественные и индивидуальные смысложизненные ценности и реализует право образовательного субъекта как индивида в самостоятельной институционализации.

Степень достоверности и апробация результатов.

Эмпирической базой исследования послужили аксиологические основы современного образования, раскрытые в дискурсе социально-философского анализа новых типов образовательного взаимодействия государства, общества и индивида как основных субъектов ценностной институционализации. В работе были использованы данные социально-философских исследований образовательного идеала и ведущих потребностей самосовершенствования, самодидактики, смысложизненных ценностей, социального становления и зрелости индивида. На этой основе диссертантом разработан ряд курсов в рамках учебного плана магистерской программы «Философия образования» в направлении подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Изданы монографии «Ценности и ценностные ориентиры в системе высшего образования» (2006 г.); «Аксиология образования и проблемы изучения современного человека» (2018 г.).

Область диссертационного исследования может быть определена как аксиосистема актуального образовательного пространства, инвариантного социальному, с его целями, ценностями, идеалами, институцией и принципами. Автор считает, что ценностные константы современных образовательных стратегий вступают в противоречие, как с традициями, так и с новациями. Разрешить эти противоречия призвана система новых оснований аксиологии образования, в основе которых лежит модель «традиционная экосистема» – аксиосистема» – «инновационная экосистема». Процесс формирования этой модели порождает новые типы образовательных отношений с новыми требованиями к качеству образования и методам воспитательного воздействия, т. е. новые формы институционально-образовательных практик. В подобных условиях вектор развития современного индивида приобретает характер, максимально направленный на его индивидуальные потребности и смысложизненные ценности. Это, в свою очередь, требует от философии образования выработки модели нового ценностно-ориентированного образовательного идеала максимально скоординированного для всех субъектов образовательного пространства и представленного как ядро новой аксиосистемы образования.

На основании проведенного исследования издано 64 работы, в том числе: 26 статей в журналах, входящих в перечень ВАК РФ, 3 – в журналах из реферативной базы данных Scopus и WOS, 5 статей в зарубежных изданиях, 28 прочих публикаций, 2 монографии. Основные идеи работы апробировались автором на международных и всероссийских научно-практических конференциях.

1) На международных: «Logos in the education, art and sport» (Прага, Чешская Республика, 4 мая 2017 г.); «Sameness and laterite in philosophical and special pedagogic reflection» (Прага, Чешская Республика, 3 мая 2018 г.); «Existence and coexistence in philosophical and special pedagogic reflection» (Прага, Чешская Республика), 2 мая 2019 г.); «Emotionality in philosophical and special pedagogic reflection» (Прага, Чешская Республика, 7 мая 2020 г.); «Uncertainty in education» (Прага, Чешская Республика, 27 мая 2021 г.).

2) На всероссийских (с международным участием): «Инновационные научные исследования в гуманитарных, естественных, технических и общественных науках. Методология, теория и практика» (Санкт-Петербург, 4–5 декабря 2014 г.); «Российское образование в контексте проблем новой геополитики» (Новосибирск, 30 апреля 2015 г.); «Специфика образования (воспитания) в XXI веке: интеграция эпистемологического, онтологического и аксиологического подходов» (Новосибирск, 5–7 декабря 2016 г.); «Философия и образование: новые горизонты в современном пространстве и времени» (Новосибирск, 21–22 ноября 2017 г.); «Философия образования и современность: к 10-летию кафедры философии образования в структуре философского факультета МГУ» (Москва, 22 ноября 2018 г.); «Взаимодействие образования, науки и бизнеса в условиях формирования цифровой экономики» (Новосибирск, 22–23 ноября 2018 г.); «Философия образования и педагогика: современные проблемы аксиологии и воспитания» (Новосибирск, 21 ноября 2018 г.); «Онлайн-образование в условиях цифровизации общества» (Новосибирск, 21–22 ноября 2019 г.); «Образование в XXI веке: национальные цели и стратегические задачи» (Новосибирск, 23–25 апреля 2020 г.); «Образование и общество: новая реальность» (Новосибирск, 23–24 ноября 2020 г.); «Образование, наука, технологии, инновации как факторы стабилизации развития общества» (Новосибирск, 25–26 ноября 2021 г.); «Дигитальное пространство современного образования: гуманитарные аспекты исследования» (Москва, 25 ноября 2021 г.); «Обнаружение заимствований – 2021!». (Москва, 20–22 октября 2021 г.); «Философия образования: методология и потенциал развития» (Новосибирск 10–11 февраля 2022 г.).

3) Участие в организации и проведении ежегодного научно-методологического вебинара: «Прогнозирование в современном образовании: исходные определения» (Москва – Новосибирск, 2013–2018 гг.).

Структура работы.

Состоит из введения, 3 глав, 9 параграфов, заключения и списка литературы (524 источника, в том числе 57 на иностранных языках). Общий объем работы составляет 357 страниц.

Глава 1. Социокультурная причинность аксиосистемы образовательного пространства как доминанты социального развития

В данной главе формулируется историко-философская ретроспектива становления аксиосистемы российского образовательного пространства. На основе феноменологического подхода анализируется аксиологическая реальность современного этапа российского образования, раскрывается необходимость и особенность становления и развития аксиологии образования, исходя из разных социокультурных контекстов. На фундаменте пролегоменов традиционной аксиологии образования обсуждается проблематика ее новых исходных оснований.

1.1. Генезис и развитие аксиологических оснований образования: историко-философская ретроспектива

Аксиология образования как особый познавательный проект имеет целью реализацию в современном образовании исторически неповторимых ценностных особенностей, и, на основании глубокой рефлексии законов развития общества и феноменологии общественного сознания, обладает потенциалом для создания новой иерархии образовательных ценностей. Историко-философская ретроспектива в этом вопросе поможет обнаружить ценностный потенциал интеграционных процессов взаимодействия аксиосистемы российского образовательного пространства и социокультурных реалий. Обсуждение специфики становления российской цивилизации, демонстрирующей стойкий менталитет, неизменные ценности и архетипы общественного сознания, вызвано неоднократной сменой общественного миропонимания, мировосприятия и

мировоззрения. Более того, современное знание, традиционно выполняющее функцию собирания и формирования мировоззрения, сегодня приобретает максимальное ценностное значение непосредственно в динамике профессиональной деятельности. Существенная переориентация ценностно-содержащего знания требует теоретико-методологической рефлексии на основе историко-философских и общенаучных положений о закономерностях становления и развития самой аксиологии образования в образовательном пространстве российского формата.

Каждой исторической эпохой становления российского общества вырабатывался так называемый социальный (фундаментальный) интеллект, который играл ключевую роль в интеграции и трансформации систем образования в поликультурном обществе. Исторически в российской действительности любой человек, независимо от этнической принадлежности, от системы ранней или поздней социализации, социальной зрелости должен был обладать единым анклавом знаний, единой трактовкой понимания этого знания. Именно данный тип аккультурационных стратегий сегодня подвергается сомнению современной системой образования.

Образовательный кризис современности породил противоречия в фундаментальном (общественном) и вариативном (индивидуальном) интеллектуальном императивах. С одной стороны, наблюдается возрастающие требования к интеллекту и нравственности человека, его способности к прогнозированию, изобретательности, предприимчивости, самостоятельной активности, а, с другой, ускоренное возрастание сложности и объема знаний, ограниченных условиями и возможностями их усвоения. От целостности и преемственности зависит качество образования и практическая реализация идей, решений, инновационных форм деятельности. Ценностное осмысление современных трансформационных процессов в образовании требует упорядочить суть самого понятия *«трансформация»* (перемена вида, преобразование,

превращение, ломка, модификация)², и рефлексии трансформационных процессов индивидуального сознания, способного в современных условиях влиять и определять общественное. Поскольку современному человеку необходимо самостоятельно созидать свое бытие, отрицая себя как чего-то утвердившегося стремиться к самостановлению, уникальности и самобытности, что требует от него освоение новых структурно-организационных форм образовательной деятельности.

Идея эволюционного режима трансформации образования в рамках российской исторической динамики не соответствует действительности. В то же время, осмыслить современные общественные трансформации и понять их суть в ситуации изменчивости образования, возможно только через ценностное отношение к «человеческому измерению». Несмотря на данную очевидность, проблема не уменьшается и не упрощается, о чем свидетельствует вал критических публикаций В. А. Никонова, Б. Н. Бессонова, О. И. Ключко, О. Н. Смолина, А. Л. Никифорова, Е. П. Белозерцева, И. В. Федосовой, А. Н. Столович, А. В. Кирьяковой, Е. И. Видт, Е. В. Ушаковой и др. В свою очередь, *изменение образования* (трансформация, модернизация или переоценка) и *изменчивость образования* как качественная характеристика в отличие от модернизации, реформы или перестройки, происходят в силу обновления механизмов, конструктов и принципов ценностных основ образования. Главными из них следует считать поворот социокультурной российской ситуации в сторону либерализации и демократизации. Изменилось представление об образованности или образовательном идеале, модифицировались технологии образования

² С точки зрения генетики трансформация – процесс поглощения клеткой организма свободной молекулы ДНК из среды и встраивания её в геном, что приводит к появлению у нее новых наследуемых признаков; в театре, цирке и на эстраде – это сценический прием, основанный на умении артиста быстро изменять внешность при помощи грима, парика, костюма. Технический термин «трансформация» (преобразование переменного тока при помощи трансформатора) наиболее удачно отражает изменения в современном образовании. Например, Законы образования, изданные за период 1992–2012 гг., не были способны существенно повлиять на образовательные реформы результативно и целенаправленно их трансформировать. Многочисленные и многоаспектные обсуждения трансформационных процессов в образовании последних лет указывают на стремление современного образования аккумулировать положительный опыт Европы, Азии, США, использовать новые образовательные технологии, но при этом сохранить и российские традиции. Все перечисленное ожидает появления большого инновационного переворота в онтологическом, эпистемологическом и аксиологическом векторе развития российского образования, в его структурно-организационных формах и образовательной методологии.

(информационные smart-технологии, виртуальные и дополнительные инфраструктуры и др.), приобрел новый образ и сам обучающийся (ученик, студент, слушатель).

К сожалению, сегодня не наблюдается устойчивых образовательных идей, выражающих доминирующие интересы, цели, ценностные принципы российского общества. Интеграция индивида в возможно более широкую область, в том числе и за счет полученного образования, традиционно должна способствовать реализации индивидуально-общественных смысложизненных ценностей. В этом аспекте отмечаются только отдельные попытки уходить от стереотипов в разработке авторских образовательных траекторий, проектов и концепций. Последнее основано на утверждении изменения аксиологических основ образования в новых формах, конструктах и механизмах их ценностно-обусловленной реализации, что требует ретроспективного взгляда на становление и развитие образовательных традиций российской цивилизации.

Историко-философский анализ изменений аксиологических оснований российского образования позволяет отследить, как происходила смена образовательных парадигм на соответствующих этапах общественной эволюции. Обсуждая переломные этапы общественного развития и смену ценностей в эволюционном режиме Р. Б. Перри отмечает, что: «насыщенные эмоциями устойчивые идеи образуют сущность культуры и цивилизации»³. В соответствии с этим, абсолютная ценность образования как устойчивая интеллектуально-эмоциональная идея прослеживается во всех исторических периодах развития российской цивилизации. Накопившиеся исторические данные⁴ констатируют о России-Евразии как культурно-цивилизационной общности в пространстве геополитически целого. Российская цивилизация по своей древности не уступает среднеазиатской и европейской. В тоже время, в условиях севера, в силу жестких природно-климатических условий, многочисленные российские культурные

³ Perry R. B. General theory of value. N. Y., Cambridge, Mass, 1950. P. 73.

⁴ Попов В. В. Евразийская сущность Российской цивилизации // Религия и общество на Востоке. Вып. III. 2019. С. 154–190.

этноты развивались медленнее. Социокультурное развитие отставало по темпам технического и технологического развития от южных цивилизаций (китайской, индийской, азиатской, европейской), которые развивались более интенсивно и быстрее прошли путь социокультурного становления, в силу благоприятного климата и мест обитания.

Российская цивилизация эволюционировала медленнее, сохраняя при этом изначальный культурный архетип, социокультурный код и потенциал развития. Значительно позднее взаимодействие России со зрелыми цивилизациями повлияло на ее способность быстро усваивать их опыт и русифицировать его на своей социокультурной основе. В создавшихся условиях созидательного взаимодействия собственного мировоззренческого опыта и заимствованного синтеза западных и восточных просвещенческих влияний сформировалась российская ментальность⁵. Усвоение цивилизационного опыта через сложившуюся систему просвещения и образования, также имело свои специфические традиционные и новационные социокультурные принципы (универсальность, рациональность, смысло-жизненные ориентиры, полифоничность и плюрализм, нравственное начало⁶), представляющие ценность для выживания. Признание того, что государственная самостоятельность без развития собственного национального образования ничего не стоит, отсюда, некритичное копирование зарубежного опыта через несовместимые с ментальностью и нарушением генетической памяти российского своеобразия, неминуемо приводило к ломке заимствований, отторжению их как нежизнеспособных и непрактичных феноменов. Подчеркивая своеобразие российской цивилизации необходимо понимать, что она и традиционная и современная одновременно, что порождает череду пассионарных трансформаций, имеющих целью обновление, модернизацию и полноценное развитие.

⁵ Скибицкий, М. М. Какие базовые ценности нужны в России? // Вестник Российского философского Общества. М.: ЗАО, Московские учебники. СиДиПресс, 2010. С. 45–58.

⁶ Розов, Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: НГУ, 1998. 283 с.

Истоки зарождения феномена российского самосознания, в сравнении со зрелыми цивилизациями, обладающими большей мудростью и рациональностью, указывают на потребность не только в информационных заимствованиях, но и привития культа сохранения знаний, обычаев, мировоззрений и ценностных основ бытия. В качестве культурной модели россиянина (прототипа современных идеалов, ценностей и ценностных ориентиров) как значимости человеческого бытия в российской культуре, с древних времен отдавалось предпочтение нравственной чистоте, альтруизму, стремлению творить добро ради людей и совершать подвиги. На основе индивидуально-общественных ценностных установок сознания закладывается и общегосударственный ценностный потенциал, который и сегодня составляет «стержневой компонент современного индивида»⁷. Специфика формирования образовательного социокода российской цивилизации более ясно обнаруживает себя в период культурного подъема Древней Руси в XII вв., когда основные образовательные ценности были обращены на культ труда, духовность, цельность знания и разума, отношение к святому, книжную мудрость и эстетические взгляды⁸.

Особо следует отметить возникновение такого образовательного феномена, как *древнерусская книжность*. Ее связь с мировой философией представляет ценнейший фонд отечественной рукописной книжности⁹. Можно констатировать

⁷ Белозерцев Е. П. Русское образование: уроки истории, идеи и принципы // *Alma mater*. 1994. № 5–6. С. 55.

⁸ Российская история становления школьной системы образования ведет отчет с создания: дворцовой школы князя Владимира в Киеве (начало XI в.), школы Ярослава Мудрого в Новгороде (1030 г.), а позже и в других княжествах (Переславль, Курск, Суздаль, Чернигов). В этих школах «учения книжного» греческие учителя из Византии, а позже и отечественные просветители преподавали курс, охватывающий «семь свободных искусств» (книжная мудрость, церковное пение, техника мозаики, фрески, иконопись, искусство украшения, строительство и др.). Эстетика возрожденческой Италии нашла новое уникальное воплощение на землях Московии, в чем заключается наследие Русью мировой культуры и просвещения.

⁹ Это – переводные с греческого тексты «Шестоднев», «Изборник» Иоанна Болгарского, главы «Источника знания» Иоанна Дамаскина (XIII в.), «Диоптра» Филиппа Пустынника (XIV в.), тексты Псевдо-Дионисия Ареопагита, содержащие отрывочные сведения о философских учениях древности, способствующие утверждению авторитета «еллинских мудрецов». Древнерусская книжность содержит общественную мысль исторического бытия и формирование российского этноса («Слово о полку Игореве», «Притча о человеческой душе и теле», «Повесть о житии Александра Невского», «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Слово о терпении и любви», «Слово о погибели Русской земли» др.). Фольклористика, агиография, летописание, поэтика древности обсуждает круг вопросов, касающийся отношения глобального хода истории (от сотворения мира к его концу) с историей Отечества. Гуманистические идеи воспитания подрастающего поколения сформулированы в «Поучении Владимира Мономаха» (1053–1125 гг.). Этот кодекс содержит ценностно-этические нормы, связанные с ценностно-эстетическим восприятием природы, человека и его деятельности. Произведение оказало влияние на мистику христианского религиозного сознания и представление о перспективе потустороннего блаженства. Собрание сочинений древнерусской книжности, обсуждавшие перемены, случавшиеся в жизни российского государства,

факт, что, обладая древней образовательной культурной традицией, российская цивилизация гораздо раньше Европы, приступила к формированию образовательной модели, на которую повлияла византийская образованность и культура, слагаемая и частных моделей религиозного, государственного, нравственного, философского и художественного сознания¹⁰. Воздействие византийской образованности, в большей степени, отразилось на интеллектуальном развитии духовенства. Народное же сознание было представлено в виде синтеза христианского и языческого сознания. С опорой на массовое религиозное восприятие, в целом, эта модель была направлена на формирование идеала добродетельного христианина, подчинявшегося авторитету церкви. В этой связи, уже в древности возникла необходимость развести два образовательных принципа – ценностно-ориентированную народную культурную традицию и государственную систему образования. Первая обнаруживает себя в современном менталитете россиян, в возможности быстро осознавать государственно-образовательные стандарты, ориентиры и ценности, заимствованные из других цивилизаций. Знания, ассимилированные на собственной ментальной и социокультурной основе, как правило, воспринимались и усваивались российским обществом с обязательным учетом коллективных архетипов, ментальных корней и генетической памяти более развитой, чем у народов Западной Европы или Востока. Только пассионарная динамичность и мобильность как жизненная потребность, делали наших предков творческими, предприимчивыми деловыми людьми. Поэтому в современных условиях образовательной практики крайне востребована активизация национальной образовательной культуры на базе собственных архетипов и ментальных корней.

Период реформ Петра I внес существенные изменения в общественно-политической и экономической жизни государства. Коснулись реформы и

становилось побудительным мотивам к работе мысли и анализу причин событий, которым не всегда находилось объяснение в Святом Писании.

¹⁰ Леонтьев К. Византизм и славянство // Византизм и славянство. Великий спор. М. Изд. ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 21–153.

образования, которое было ответственно за сохранение, как традиционных ценностных основ, так и за формирование новых ценностей онтологического, эпистемологического и инструментального характера, определяющих в XVIII в. *профессию как государственную потребность*. Параллельно с профессиональной подготовкой, в учебных заведениях стали преподавать «социогуманитарные знания, влияющие на гражданское самосознание, национальный патриотизм, морально-этическое воспитание молодежи»¹¹. Знаменательно то, что воспитание этого периода, основанное на *христианских духовных ценностях* (Бог, Библия, Святая Церковь, православие, семья, космизм, свобода, синкретичность, преемственность культурного наследия, смыслополагание, полифония), было переориентировано на ценности европейского, цивилизационного склада (просвещение, научное мировоззрение, рациональное мышление, прогресс, индивидуальность)¹².

Во времена реформ XVIII в. формируется новая государственно-образовательная парадигма, которой импонировал идеал эпохи Реформации. Это идеал общины и трудолюбивого человека, умеющего работать в коллективе, совместно с другими людьми, исповедующего протестантские идеалы с преимущественной ориентацией на воспитание бесстрастия, воли и разума. Осуществляются попытки реализации данных ценностных ориентиров и в европейском образовании¹³. Далее в XX столетии идея *развития целостного индивида* (человека сознательного, самостоятельного, самодостаточного) приобретает общечеловеческую ценность и становится доминирующей в образовании Европы и России. В тоже время, идея *солидарности* как нормативно-ценностная и культурная российская идентичность (П. Л. Лавров, П. А.

¹¹ Гершунский Б. С. Философия образования: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. С. 232.

¹² Косенко Т. С., Наливайко Н. В. Философия воспитания: социально-философское введение в проблему: учебное пособие. Новосибирск: НГПУ, 2012. 215 с.

¹³ Например, «Школа радости» В. де Фельтре, в которой предоставлялась возможность свободного физического и умственного развития; идеи свободного воспитания Ж.-Ж. Руссо, предлагавшего в развитии следовать за спонтанными проявлениями лучших природных задатков человека; положение И. Г. Песталоцци о полном развитии всех сущностных сил формирующегося человека путем вовлечения их в активную жизнедеятельность. Эти прогрессивные идеи впоследствии явились теоретическим обоснованием таких течений в образовании, как Новые школы Френе во Франции, Швейцарии, вальдорфские школы в Германии, Австрии, школы Дж. Дьюи в США. Сторонники этих концепций связывали образование и воспитание со свободным развитием.

Кропоткин) и философские основы императивов *всеединства и соборности*¹⁴ (В. С. Соловьев, С. Л. Франк, П. А. Флоренский) традиционно являются доминантами духовной жизни. Уроки истории, идеалы и императивы имеют свое дальнейшее развитие в философии образования на основе *космизма* как особого вселенского предназначения человека¹⁵. В противопоставлении европейской философии антропоцентризма, особое состояние русской духовности С. Н. Булгаков связывает с «инстинктом народности» и «мистическим влечением к своему народу»¹⁶.

Аксиологическая методология образования в XIX в. опирается на философские идеи, разработанные в европейской культуре XVII–XVIII столетий. Философы эпохи Просвещения видели в человеке инструмент, обязательный для успешной жизнедеятельности общественного организма. Например, идеи Р. Декарта (разум и мышление), Д. Локка (добродетель, мудрость, благовоспитанность и знание), Д. Дидро (теория просвещенного абсолютизма) органично встраивались в российское образование. Возрастание роли образования во всех сферах общественного бытия российской империи начала XIX в. связано с необходимостью разработки рационального и надежного образовательного механизма подготовки государственных служащих для управления огромной страной. Подкрепленная передовыми философскими идеями новая российская образовательная модель, регулируемая политикой, правом, общественной этикой, религией, эстетикой, искусством, наукой, культурой, создает особый идеал образованного индивида готового, как к переменам, так и стандартным функциям¹⁷.

¹⁴ Соборность для социума – это «единение множеств Я», жизнедеятельность которых сосредоточена вокруг «общего дома», для достижения главного смысла и предназначения системы, когда сохраняется единство индивидуального и коллективного, в котором каждый сохраняет свою самоценность, сохраняет свое «я», но вносит в совместное дело свое личное, индивидуальное. Соборность для образования – это наличие индивидуальных возвышенных потребностей; умение разбираться в ценностях, выделять ложные; социальная ответственность, чувство долга, эмпатийность; социальный оптимизм; умение учитывать культурный фон.

¹⁵ Белозерцев Е. П. Русское образование: уроки истории, идеи и принципы // *Alma mater*. 1994. № 5–6. С. 15.

¹⁶ Булгаков С. Н. Философский смысл Троичности // *Из истории гуманистической мысли: хрестоматия*. М.: Наука, 1993. С. 247.

¹⁷ В крупных городах России создавались школы по аналогии с немецкими классическими гимназиями, а в Москве и Петербурге перестройке подверглись университеты и другие учебные заведения. Начало XIX в. ознаменовалось конструктивными реформами в области высшего образования. Они являлись органической частью общей программы реформ, задуманных Александром I. С 1800 по 1861 гг. было открыто десять новых университетов. Главным условием карьеры чиновников всех уровней было образование. Социальные реформы

Тесное взаимодействие с западноевропейской философией жизни и философской антропологией (антропоцентризмом) российского варианта философии образования и есть суть служения философии человеку. В отечественной традиции идеи философии образования для человека развиваются в работах К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, А. С. Хомякова, Ф. М. Достоевского, И. В. Киреевского, В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, И. А. Ильина и др. В сравнении с западноевропейской философией образования, по преимуществу основанной на науке, технологиях и философских учениях Г. Гегеля, И. Канта, М. Хайдеггера и др., российское образование так же было двухуровневым: научным и философским. В этой связи большой интерес представляет становление российской *производственно-образовательной парадигмы* в XIX в. Ее прообраз «комиссии по техническому образованию» был создан в 1862 г. и имел название «Русское техническое общество». Российские деятели кадровой технической подготовки Е. Н. Андреев и А. Г. Неболсин, а также ученые и инженеры С. А. Владимирский, А. И. Гурнов, В. И. Гриневецкий, В. К. Делл-Вос, М. В. Лысковский, Д. И. Менделеев, Д. К. Советкин, И. А. Стебут и др., в соответствии с потребностями новых производственно-экономических отношений, сформулировали императивы кадрового обеспечения. Их главная суть – получение профессионального образования на базе общего образования, отраслевой характер профшколы, просвещенческий характер образовательной деятельности, практическая направленность обучения, конкурентоспособность и тесная связь с производственным трудом¹⁸. Примечательно, что перечисленные императивы во многом совпадают с современными образовательными потребностями.

Становление производственно-образовательной парадигмы создало условие для ее теоретического осмысления как самостоятельной отрасли научного знания.

второй половины XIX в. во многом содействовали развитию образования в России. Была создана сеть учебных заведений разных уровней, что во многом явилось результатом усилий, предпринятых земствами для развития народного образования. Началась целенаправленная подготовка учительских кадров. К концу XIX в. образование в России превращается в самостоятельный общественный институт, где усиливаются тенденции к независимости и автономии.

¹⁸ Ткаченко Е. В. Профессиональное образование в России: проблемы развития // Ценности и смыслы. 2014. № 2. С. 15–23.

С позиции образования как ценности Н. И. Пирогов обосновал идею общественного воспитания; К. Д. Ушинский дал оценку существовавшей системе ремесленного ученичества; В. И. Геннин и В. Н. Татаринцев разработали первые «регламенты» в системе государственных горнозаводских школ; И. И. Бецкой предложил систему сословных учреждений. Аксиологические основы профессионального образования нового типа включали экономические, социальные, этические и ценностные компоненты политехнической направленности. Таким образом, традиционно ценности являются исходным элементом проектирования российского образования и предшествуют технологиям целеполагания.

Первые представители российской философии образования К. Д. Ушинский, Н. И. Пирогов, К. И. Бестужев-Рюмин, В. Ф. Одоевский, А. С. Хомяков, Н. А. Вышеградский, П. Д. Юргевич, В. С. Соловьев и др. в поисках идеала национальной образовательной парадигмы выдвигают идеи необходимости всеобщего просвещения, неотделимости индивидуального благополучия от общественного блага, признание индивидуальных прав и свобод. Представители зарождающегося российского гуманизма в вопросах просвещения опирались на индивидуальный (персональный) подход, согласно традиционной русской образовательной модели в понимании того, что человек является целью и субъектом образовательного процесса¹⁹. Опираясь на многообразие форм школьного, специального и высшего образования и идею «человек есть саморазвивающийся объект»²⁰, российские мыслители на основе европейских влияний и традиционных подходов, оформили целостный взгляд на человека (подъем самосознания, стремление к самосовершенствованию, самосохранению и саморазвитию). Идеи и ценности, унаследованные от эпохи Возрождения и Просвещения, поставили человека в центр мироздания с активной позицией, стремлением преобразовывать природу, общество и самого себя. Философия

¹⁹ Хуторской А. В. Принцип человекообразности и его воплощение в целеполагании ученика // Вестник Института образования человека. 2011. №2. С. 2-21.

²⁰ Соловьев В. Философские начала цельного знания. Серия «Философские технологии». М.: Академический проект. 2011. С. 49.

образования конца XIX столетия, опираясь на христианское мировоззрение, демократию и идею о равенстве и братстве, смогла довольно отчетливо сформулировать общечеловеческие ценности – это широко образованный и критически мыслящий индивид.

Вся предыстория трансформационных процессов современного российского образования обусловлена модернизацией общественных отношений. Отсюда и зависимость изменчивости парадигмы образования от аксиосистемы, идеологических ориентиров и уровней взаимосвязи государства с образованием. С начала XX в. революционный порыв сделать элитарное (по сути, индивидуально-ориентированное) образование доступным массам, приобретает статус общенациональной образовательной ценности²¹. Образовательный прорыв (преодоление всеобщей безграмотности, воспитание гражданственности и патриотизма, устремленность человечества в светлое будущее, новая культура труда, воспитание коллективизма, отраслевая специализация и др.) в период становления советской власти коренным образом изменил социальную аксиосферу и традиционную парадигму образования. В формировании нового идеала образованности большое значение приобрела «Декларация единой трудовой школы» (1918 г.). Идея создания ее проекта принадлежала А. В. Луначарскому, Н. К. Крупской, П. Н. Лепешинскому. Бесплатное обеспечение всех слоев населения средним и профессиональным образованием как необходимым условием ускоренной индустриализации страны, сориентировало государственную установку на реализацию всеобщего обучения, под влиянием которых качественно изменились общественные и индивидуальные ценности образования. На фоне развития прогрессивных образовательно-воспитательных идей (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Т. С. Шацкий и др.), в последующие годы наблюдается противоречивый разрыв между реальной жизнью широких слоев российского общества и возможностями образования, ограниченного четко очерченными рамками марксистско-ленинской идеологии. Подобное

²¹ Соскин В. Л. Социальная история культуры Советской России (1917–1927 гг.): учебное пособие. Новосибирск: НГУ, 2013. 192 с.

мировоззрение абстрактно-формализовано рассматривало, как идею всестороннего развития, так и идею воспитательно-образовательной ценности для общества и индивида.

В середине XX в. научные достижения и образование в Советском Союзе признавались в качестве примера совершенных общественных отношений. Это подтверждает выигрыш в космической гонке, создание атомного оружия и энергетики, реактивной авиации, космической солнечной энергетики и др. Серьезный научно-технический прорыв 1960-х гг. по ряду научно-производственных направлений обеспечил мощную индустриальную базу социалистического образца. В дальнейшем система российского образования стала испытывать существенные затруднения, вызванные сменой образовательной парадигмы постмодернистскими и постструктуралистскими факторами в мировом масштабе. Обращаясь к философско-образовательному генезису следует обратить внимание на то, что коренной перлом в глобальном образовании был осуществлен во второй половине XX в. под влиянием двух течений в области теоретической мысли – постмодернизма и постструктурализма. В рамках философии образования, где исследование образования осуществляется посредством философской методологии (онтологической, эпистемологической, аксиологической и общенаучных гуманитарных знаний), на втором этапе ее становления (1950–1960 гг.) эти положения послужили методологической основой философско-образовательного содержания целеполагания. А также поиском совершенствования образования, основанного на социально обусловленных демократических процессах, информатизации и глобализации (унификации). Пятый технологический уклад (с 1971 г. – эпоха компьютеров и телекоммуникации) вызвал необходимость философии образования обращения к языку общенаучных течений в области теоретической мысли, с помощью которых образованы названия ряда философских направлений конца XX в. (постмодернизм, постструктурализм и др.).

Советская система образования многими реформаторами от образования сегодня приводится в качестве успешного образца. Зачастую, эти примеры

используется для того, чтобы отказаться от модернизации современной системы образования²². Тем не менее, налицо неготовность российского образования к модернизации под влиянием нового витка пятого и шестого технологического укладов и череды экономических кризисов, что отразилось на снижении результативной эффективности и потере приоритетных позиций советских институтов науки и образования. Л. Л. Шпаковская, Д. Л. Константиновский, В. Н. Шубкин, Л. В. Кравченко, Л. Кумель, Г. Амалиева, В. Г. Шишкин и др., обсуждая вопросы необходимости модернизации советского образования, отмечают феномен иллюзии скорого достижения позитивных результатов, прогноз которых не был разработан. Условия системных экономических, политических и социальных кризисов 1990-х гг. не стали стимулом для перехода на постиндустриальную ступень развития и к эффективной рыночной экономике²³. Радикальные перемены общественного и государственного устройства сопровождались безработицей, существенным уменьшением востребованности кадров в промышленности, строительстве, на транспорте, в сельском хозяйстве. Многие из предложенных мер были новинками для традиционного образования. Это увеличение доли подготовки специалистов в непромышленной сфере (экономисты, юристы, программисты и др.), что в целом создавало структурно-отраслевой хаос в системе образования и ценностную инверсию в аксиологических императивах советского образца, отразившиеся на всей экосистеме российского общества.

Возвращаясь к началу становления советской индустриально-образовательной парадигмы 1930-х гг., необходимо отметить совокупность ее онтологических сфер. Образовательная система советского общества, являлась функцией государственного заказа на образование, отражала особенности его устройства и ценностных ориентиров, которые несли ответственность за формирование коммунистической идеологии, гражданско-патриотического сознания и пролетарского интернационализма. Несмотря на социальные

²² Наливайко, Н. В., Фотина О. В. Философский уровень рефлексии специфики развития российского образования // Философия образования. 2017. № 1 (70). С. 3–12.

²³ Константиновский Д. Л., Шубкин В. Н. Молодежь и образование. М.: Наука, 1977. 318 с.

потрясения, формирование в образовании когнитивных способностей индивида были максимально приближены к условиям общественно-экономической ситуации, а эпистемологическая функция системы профессионального образования имела по преимуществу индустриально-ориентированный тип. Если в 1930–1950-е гг. такое положение советской образовательной политики было оправдано сменой общественно-экономической формации, то в послевоенный период ценностные разрывы между образованием, человеком и обществом становились все более противоречивыми. Во второй половине XX в. в Советском Союзе реальная научно-образовательная ситуация оказалась в состоянии кризиса. Интенсивное развитие индустриализации никак не влияло на индивидуально-общественные ценностно-ориентированные перспективы. По мнению Н. В. Наливайко: «наблюдается навязывание воспитательных установок «сверху», игнорирование закономерности зависимости образования от онтологически заданных процессов социокультурной среды и образовательных традиций, нацеленных на развитие индивида»²⁴. В условиях отсутствия критической философской мысли российское образование оказалось в ситуации пассивного следования внешним требованиям. Ситуация способствовала вытеснению из образовательного процесса коренных, исконно присущих российскому менталитету ценностей. Индустриально-консервативная структура производства, сложившаяся в СССР, задавала общие контуры всей системе профессионального образования. Незначительный объем естественнонаучных прикладных исследований и разработок, на фоне утраты значимости фундаментальных исследований, негативным образом отразился на научно-образовательной парадигме²⁵. Ее частичная корректировка внешнего контекста в конце XX в. не привела к обновлению традиционной образовательной парадигмы.

В начале XXI в. появляется концепция аксиологии образования, развиваемая в трудах российских (Н. А. Асташова, Е. В. Брызгалина, П. И. Касаткин, А. В.

²⁴ Наливайко Н. В. Введение в философию образования: учебное пособие. Изд. 2-е, дораб. Новосибирск: НГПУ, 2011. С. 40.

²⁵ Петров В. В. Российская образовательная политика: трансформация концепций высшей школы в условиях кризиса // Философия образования. 2017. № 4 (73). С. 17–27.

Кириякова, Л. И. Степашко, Е. В. Чалая, Н. Г. Багдасарьян, А. В. Наливайко) и зарубежных философов (Н. Пелцова, А. Хогенова и др.). Их самые общие положения указывают на то, что весь эволюционный процесс становления российского и европейского образования, включающий религию и искусство, этику, эстетику и науку как интеллектуально-духовную надстройку, следует понимать, как оптимальный способ обеспечения общественно-индивидуальной аксиосистемы. Обусловленность и взаимосвязь образования с ценностями культуры и общества, включающих производственные отношения, экономику, информатизацию, экологию и самого человека как биосоциальное существо, требует определенных принципов, конструктов и механизмов воспроизводства ценностей и норм с помощью образования.

Прояснить это наглядно помогают идеи И. Е. Видт, Н. Г. Багдасарьян, О. И. Ключко о соотношении общественно-производственных отношений и сферы образования. Исследования указывают на то, что каждому типу культуры соответствует своя (традиционная, индустриальная и инновационная или постиндустриальная) образовательная модель²⁶. В традиционной модели аксиосистема соотносится с геобиоценозом (комплекс паттернов и форм, связанных в одно целое общностью условий существования) и характеризуется неререфлексивным формированием навыков труда и интеграцией индивидов в статичный социум. Индустриальная (инструктивная) модель репрезентируется усвоением знаний преимущественно технического характера (образовательный формат для всех одинаковый), где функциональный образ специалиста реализуется в рамках государственно-производственных правил. Модель постиндустриальная или инновационная основана на опыте саморазвития в гражданско-демократическом обществе, где превалирует электронно-информационный способ передачи знаний в формате виртуальной и дополненной реальности в виде мастер-классов, социальных проектов или новой траектории развития.

²⁶ Видт И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе. Автореф. дис... док. пед. наук. Тюмень: ТГУ. 2003. 50 с.: Багдасарьян, Н. Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе или ценность знания в обществе незнания. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/215/626/1219/cennostznania.pdf> (дата обращения: 19. 06. 2017).

Образовательный идеал постиндустриальной модели, это индивид с ценностно ориентированным типом сознания, подготовленный к жизни (здоровый, разумный, полноценный), способный к саморазвитию и самообразованию всю жизнь, а также к самореализации в супердинамичных условиях информационной культуры. Подобное понимание инновационного контекста образования переориентирует динамику развития аксиологических оснований образования, например, П. И. Касаткин выдвигает концепцию «социокультурного идеала, отражающего аксиосистему общества»²⁷. Культурная модель обусловлена структурой и характером взаимоотношений образования с государством, производством, наукой, культурой, семьей и другими общественными рекреациями.

Историко-философский анализ генезиса образовательной аксиосферы дает основание считать, что для гармоничного функционирования системы образования все ее принципы должны соответствовать актуальной культуре (принцип изоморфности) и отражать общественно-индивидуальные потребности, которые, в свою очередь, представляют собой продолжение ценностного потенциала, выработанного в образовательном пространстве (фрактальный принцип). Отсюда, изменение аксиологических оснований современного образования требует одновременной универсализации социального пространства, посредством информационных технологий, киберсоциализации и использования социального интеллекта для систематической самодидактики, включающей неотъемлемые ценности социального характера. В современном общественно-индивидуальном сознании уже создано представление о фундаментальных ценностях как целостном комплексе идеальных и материальных благ, выстраивающих идеальный мир для общества и определяющих его внутренний стержень. Создано также и представление об иерархии актуальных ценностных установок, способных свободно эволюционировать и видоизменяться (ценности

²⁷ Касаткин П. И. Ценностная аксиоматика образовательного пространства. Автореф. дис.... док. филос. наук. М.: ГАСК. 2018. 49 с.

вариативные). Таким образом, в аксиологии образования следует обозначить ценности фундаментальные и вариативные, реализуемые в онтологической, эпистемологической и инструментальной методологии (подробнее см. 2.3., табл. 1). Однако соотношение между ценностными аспектами образования (фундаментальными и вариативными) может быть разным.

Многочисленные авторы исследования ценностной сферы образования (Н. Г. Багдасарьян, П. И. Касаткин, О. И. Ключко, В. Т. Кудрявцев, Т. А. Рубанцова, В. М. Таланов, Г. К. Уразалиева и др.) обсуждают конкретные цели индивида, связанные со смыслом человеческой жизни, называя их терминальными. Аргументированные исследования в МГТУ с 1987 г. утверждают, что образование утратило свою терминальную, праксиологическую (инструментальную) ценность для подавляющего большинства молодежи. Образование не ценно как возможность для саморазвития²⁸, в тоже время, все более значимой становится его инструментальная ценность как способ достижения других общественно-индивидуальных целей²⁹. Можно предположить, что данные позиции являются производными от вариативных ценностных ориентиров, обусловленных прагматизацией, унификацией, массовизацией, утилитаризацией общественного сознания. Насколько это значимо для современного образования?

С точки зрения праксиологии, традиционному образованию во всем мире были свойственны *инструментальные ценности (фундаментальные и вариативные)*, способствующие достижению других более значимых ценностей. Это, улучшение уровня жизни, обретение лучшей работы и высоких заработков, достижения статуса, влияния и положения в обществе, повышающих конкурентоспособность индивида и общества в целом. По сути, инструментальные ценности, всегда были потенциальным ресурсом общества, «социальным лифтом» или «социокультурной устойчивостью». В инструментализме Дж. Дьюи как утверждении «самого важного в вещи или идеи» подчеркивается их ценность в

²⁸ Багдасарьян Н. Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе или ценность знания в обществе незнания. С. 120. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/215/626/1219/cennostznania.pdf>. (Дата обращения 19. 06. 2017).

²⁹ Ключко О. И. Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2013. №4. С. 16–23.

качестве инструмента действий и истинности какой-либо идеи, заключающейся в ее полезности³⁰.

Инструментальные ценности отчетливо демонстрирует и советская система массового образования, поэтому ее реформирование вызывает острые дискуссии в рамках радикального преобразования традиционных подходов³¹. Индустриальная модель советской системы образования исходила из представлений о высшем образовании как образовании элитном, основанном на широком мировоззренческом кругозоре, разнообразии способов мыслительного анализа и др. Как правило, при относительно невысокой динамике производства советского периода, полученной специальности в училище, техникуме, вузе хватало на всю жизнь, что, в принципе, и отвечало (в идеале) смысложизненным ценностям индивида.

В системе «образование – общество – человек» сегодня складывается нетрадиционная специфика. Новая социокультурная ситуация элитарности высшего образования не гарантирует. Сегодня ценность элитарного образования вполне соотносима с дипломом о семилетнем образовании в середине XX в. как необходимым образовательном минимуме того времени. Традиционно элитарность в современной России, слабо коррелирует с пониманием исключительной или совершенной образованности. Сегодня под элитарностью подразумевается массовое (в когнитивном контексте), но, в то же время, индивидуально-ориентированное (персонализированное) специальное образование, поскольку современный общественно-индивидуальный успех не обусловлен узким профессионализмом, а детерминирован другими его характеристиками (успешная адаптация к изменениям, информированность, осведомленность или компетентность, способность быстро переучиваться и адаптироваться к инновациям, предприимчивость).

³⁰ Дьюи Дж. Демократия и образование. Москва: Педагогика-пресс, 2000. 224 с.

³¹ Ценностные основания образования: специфика России: монография. М.: ГАОУ ВО МГПУ, 2016. 215 с.; Бормотов И. В., Журавлев М. С. Аксиологический выбор России современной модели социального развития. Тула: Изд. ТулГУ, 2015. 107 с.

В Федеральных образовательных стандартах школьного и профессионального образования отмечается, что в общественном сознании представление о знаниях, их пользе и применении в рыночно-экономических интересах, имеет довольно противоречивый характер. Считается, что от признания эпистемологии, определяющей современное научное мировоззрение, сегодня зависит развертывание в процессе образования «когнитивной перспективы». А понимание новой целостной картины мира как основного итога интеллектуального развития в образовательном пространстве зависит от эпистемологических ценностей (фундаментальных и вариативных) и критериев рационального осознания мира. От постнеклассической рациональности, обращенной к знанию, включающей ценностные параметры ³², сегодня зависит «понимание образования как процесса подготовки к реальной жизни»³³. Это: самостоятельные навыки построения знаний и компетенций на эпистемологической основе, верные образовательные стратегии как инструментальная ценность, переучивание как ответ на обновление информации и требования переориентации рынка труда. На государственно-образовательном уровне инициируется переход к уточнению эпистемологических ценностей в таких вопросах, как: какие требования будут предъявлены обществом к индивиду, и им самим системе образования? Определение круга полидисциплинарных (межпредметных) взаимосвязей; выбор содержания и методов обучения; степень активности получающих образование в сложных жизненных ситуациях; уровень самостоятельности обучающихся в ходе овладения знаниями. Все это обусловлено сменой ценностных установок общественно-индивидуального сознания с акцентом на идею субъектности индивида в образовании. «Субъект – это тот, кто способен включиться в проектирование и построение своей деятельности как целого»³⁴.

³² Маслов В.М., Сорокин Р. В. Ценностная составляющая постнеклассической рациональности и естествознание // Наука как общественное благо: сборник тезисов. Т. 3. М.: Изд. «Русское общество истории и философии науки», 2020. С. 77-80.

³³ ФГОС НОО. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. 4-е изд. М.: Просвещение, 2013. С. 18.

³⁴ Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании. М.: НИИ школьных технологий, 2008. С. 9.

Налицо противоречивая ситуация, которая наглядно иллюстрирует разрывы в постулируемых и реализуемых государственных идеях, сложности перехода к новой образовательной парадигме. Например, утверждая, что каждый ребенок уникален, предлагается единая для всех форма оценки качества знаний (ЕГЭ); признавая творчество педагогов, ограничивают их рамками тотальных отчетов и документов; требуя инициативы всех участников образования, в тоже время в качестве целей задается жесткая система стандартов. С одной стороны, снижается уровень общей культуры учащихся, и в тоже время в образовании уменьшается число гуманитарных предметов. В рамках требований государственных стандартов начального и общего образования разрабатываются программы психолого-педагогического сопровождения и коррекционной работы, но, в тоже время, сокращается число специалистов индивидуального сопровождения (дефектологов, психологов, логопедов, социальных педагогов). Несмотря на декларацию индивидуализации обучения, снижается часовая нагрузка преподавателя вуза, сокращается количество учреждений специального образования, увеличивается количество детей в классах и группах детских садов.

Современная ценностная ориентация на информатизацию образования порождает ряд эпистемологических проблем, вызванных все более широким использованием IT-технологий в жизнедеятельности человека и необходимостью сохранения адекватного человеческого интеллектуального потенциала. Для этого особого внимания заслуживает «использование эпистемологического метода для рефлексии структур знания и осмысления когнитивного диапазона возможностей будущего специалиста»³⁵. Эпистемологически заданный ценностный подход (эпистемологически эффективное поведение в условиях смены «когнитивной перспективы» и инструментальное встраивание образования в реальные индивидуальные способы бытия, приоритет неявного знания над явным) особенно актуален в последние десятилетия и требует ко всему спектру естественных и гуманитарных наук интеграции философской мыслью. Следует отметить высокий

³⁵ Яковлева И. В. Эпистемологический анализ образовательных парадигм и поиск путей выстраивания нового образовательного вектора // Философия образования. 2017. № 72. Вып. 3. С. 38.

уровень образования и квалификации российских педагогов. Принимая во внимание и то, что их ценностно-традиционная деятельность обусловлена «дезинтеграционной направленностью социокультурных и политико-образовательных обстоятельств, выраженных в откровенной ориентации на капиталистически ориентированные экономические ценности»³⁶.

Российское образование в условиях перехода к новым ценностям в аспекте трактовки образования как услуги привела к тому, что образование как инструментальная ценность еще более утвердилось, а онтологические ценности (фундаментальные и вариативные) оказались подобны выбору товаров³⁷. Стремление современного образования стать базовым социально-экономическим институтом, вплетенным в промышленное производство, благодаря способности быстро перестраиваться, разрабатывать автономные траектории развития, обходить конкурентов в мировом образовательном пространстве, вступает в конфликт с усиливающимися требованиями к ученым и преподавателям в повышении своих наукометрических показателей (публикаций в рейтинговых журналах, участие в грантах, умение оформлять отчеты и др.)³⁸. Данные обстоятельства являются предметом постоянной рефлексии над точками роста новых ценностей, например, мировоззренческих смыслов постнеклассической рациональности, способных инициировать их ценностные перспективы. К примеру, заведующий лабораторией философии образования Института стратегии развития образования РАО Я. С. Турбовской формулирует следующие обстоятельства онтологического содержания: «Если основным критерием эффективного образования, является конкурентоспособность, то социальное

³⁶ Полянкина С. Ю. Общее проблемное содержание процессов интеграции и диверсификации в системе отечественного образования // Философия образования. 2017. № 1. С. 31.

³⁷ Руководитель кафедры философии образования МГУ им. М. В. Ломоносова Е. В. Брызгалина указывает, что прием в вузы по результатам ЕГЭ стал явным торжеством отношения к образованию как к услуге. В философско-педагогических публикациях можно встретить рассуждения об образовании, прямо использующие рыночную терминологию: «средняя школа выступает поставщиком исходного материала – абитуриентов (сырья) для вузов, на стадиях технологического процесса (курсах обучения) обрабатываемый продукт (студенты) приобретает свойства конечного продукта (выпускники – носители знаний, компетенций и навыков), потребители (работодатели) оценивают качество продукта, вуз оценивается по количеству продаж (устроившиеся на работу выпускники) и по объему непроданного товара (не нашедшие работу по окончании вуза)» [Брызгалина Е. В., 2009].

³⁸ Перспективы российской науки как социального и культурного института: материалы круглого стола // Вопросы философии. 2014. № 8. С. 3–43.

предназначение образования, оставаясь пока трудно рефлекслируемым, самым негативным образом сказывается на эффективности его функционирования и развития»³⁹. Следуя данной логике, приходится признать, что ориентир на конкурентоспособного специалиста без учета общественных духовных ценностей приведет к крайним формам коррупции⁴⁰.

Традиционно в российской действительности выход из тупика социальных реформ осуществляется за счет духовного возрождения, основанного на общественных духовных ценностях, пронизанных нравственным началом. К этому стремиться и современная политика образования стран Западной Европы, которая в последние десятилетия нацелена на соблюдение прав человека и его воспитание в духе собственных традиций⁴¹. «Европейское измерение в образовании стран ЕС»⁴² – это кодекс образовательного равенства, воспитания гражданина мира, использования в образовании новейших достижений науки и техники; творческая свобода и инновационная позиция преподавателя; создание европейской информационной сети и др.⁴³.

Обращаясь к философскому осмыслению образования западноевропейских стран на протяжении XX в., можно выделить также веер различных направлений, школ и концепций. Это гуманитарная педагогика (Э. Венигер, Т. Литт, Г. Ноль, В. Флитнер), взятая в российском образовании на «вооружение» в 1990-х гг.; позитивистские эмпирико-аналитические развивающие традиции (В. Брезинка, Р. Лохнер, А. Фишер,), исследующие проблемы структуры эпистемологии в образовании; философия образования диалога культур (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси), рефлекслирующая коммуникативную природу в образовании; и современная антропология (О. Ф. Больнов, М. Лангевилд, Г. Рог),

³⁹ Турбовской Я. С. Философско-методологическое обоснование высшего образования как формирующего пространства // Образование для XXI века: VIII Международная науч. конф. Москва, 17–19 ноября 2011 г.: Доклады и материалы. Секция 1. Философия образования. М.: Моск. гуманит. ун-т, 2011. С. 5–72 с.

⁴⁰ Ткаченко Е. В. Профессиональное образование в России: проблемы развития // Ценности и смыслы. 2014. № 2. С. 15–23.

⁴¹ Савина А. К. Основные критерии качества образования // Проблемы современного образования. 2014. № 2. С. 53–75.

⁴² Гусев А. А. Европейское измерение в образовании стран ЕС... 11 августа 2008. URL: <http://viperson.ru/articles/aleksandr-gusev-evropeyskoe-izmerenie-v-obrazovanii-stran-es> (дата обращения 03.11.2019)

⁴³ Савина А. К. Проблема качества в европейском образовании // Ценности и смыслы. 2014. № 2. С. 27.

где «задачи философии образования рассматриваются в аспекте исследований возможностей свободной институционализации индивида»⁴⁴. Перечисленные теоретические положения, так или иначе повлиявшие на онтологические процессы становления образования в западноевропейских странах, на современном этапе так же, как и в России находятся в кризисном состоянии. Концептуальные положения обусловлены глобальными и локальными изменениями общества, поиском фундаментальной и вариативной методологии ценностной направленности образовательных процессов, движением за новое общество и человека, необходимостью новых способов осмысления материальных и духовных достижений постиндустриального общества.

Цивилизационный сдвиг, который пережил весь мир во второй половине XX столетия, характеризуется европейскими философами (Р. Хиггинс, Ж. Семлен, Э. Левинас, К. Лебак, Т. де Шарден, Э. Фромм, Р. Хирау и др.) как гуманистический кризис в понимании того, что ресурсный подход к природе изначально порочный и тупиковый. Обсуждая особенности кризиса («хроническую недостаточность человечности и постоянное расширение среды обитания; интенсивное использование природных ресурсов для собственного экстенсивного жизнеобеспечения и превращение ресурсов среды в энергию искусственной среды; катастрофическое увеличение масштабов расселения народов»⁴⁵). Российские мыслители подчеркивают феномен субъективной деформации, связанной с утратой веры в собственные силы и волевые способности. Перед социальной философией и философией образования встает задача изучения законов природы волевых проявлений, уяснения характера и масштабов индивидуальной практической деятельности с целью понимания того, что эта деятельность имеет как конструктивные, так и деструктивные последствия. Социальной природой современности становится «ресурс мышления», потенциал духовной культуры, интеллектуальное саморазвитие, ценностно-ориентированная деятельность, в

⁴⁴ Наливайко Н. В. Введение в философию образования: учебное пособие. Изд. 2-е, дораб. Новосибирск: НГПУ, 2011. С. 74.

⁴⁵ Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / Сост. Л. И. Василенко, В. Е. Ермолаева. М.: Прогресс, 1990. С. 26.

которых натуральный ресурс сохраняется, воспроизводится и увеличивается, поскольку меняются формы и способы его расходования⁴⁶. Прогнозируется, что социокультурные проблемы, обусловленные «разрывом поколений», нехваткой мотивации, истощенности смыслообразующих ценностей, в будущем создадут условия для того, чтобы восточноазиатские смысложизненные ценности и мировоззренческие ориентации доминировали в общественном сознании и образовании.

«Ускоренный прогресс», «удаленное образование», «появление синтетических специальностей», «информационная безопасность», «обезличивание образования» (дистанционное образование), отсутствие валидности в государственных образовательных стандартах требует ответов на главные вопросы: Какое общество мы строим? Должно ли образование встраиваться в социальные ценности или социальные ценности должны встраиваться в образование? Перечисленные проблемы можно считать новыми возможностями, которые работают на становление интегрального интеллекта человека, обретение нового духовного потенциала и обновление аксиологических оснований всей современной системы образования.

На государственном уровне онтологические ориентиры формируют картину будущего образования, в тоже время изменения в обществе видоизменяют эту картину. Существует ли возможность придать данным процессам относительно устойчивый характер? Ускоряющиеся перемены показывают, что нет. Все громче на онтологическом уровне заявляет о себе проблема: если человеку необходимо образование (в традиционном понимании), то – нужен ли человек образованию? Во-первых, российская школа находится в ситуации погони за массовым учеником или студентом. Во-вторых, в какой мере современному человеку позволено внести в совместное обучение свое индивидуальное (сохраняя свое «Я»)? И, в-третьих, трудноразрешимый для российского образования вопрос – образование (воспитание) человека для мира и демократии.

⁴⁶ Розин В. М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения // Философия образования для XXI века. М. 1992. С. 40.

Современное противоречие аксиологических приоритетов в российской системе образования определяется не тем, что лучше для учащегося, студента, преподавателя, а тем, что лучше для системы⁴⁷. Анализ западноевропейских образовательных парадигм дает основание считать, что для позитивной трансформации системы образования в будущее предпочтительнее свободно-институциональная образовательная парадигма⁴⁸. Для успешной ее реализации необходимо вести речь, как о сохранении в эволюционном режиме традиционных ценностных установок, так и о формировании аксиосферы современного формата в вопросах интеграции российского образования в мировое пространство⁴⁹. Подобные ориентиры присутствуют в западноевропейской философии образования и обсуждаются особенно интенсивно последние годы. Однако российские коллективные архетипы сознания и особенности мировосприятия, мироощущения, космическое сознание, традиционно ориентированные на сострадание, переживание, любовь, сочувствие к окружающему миру, существенно уступают западноевропейской культуре как техногенной и рационально ориентированной цивилизации⁵⁰.

Очевидно, что формировать новые онтологические, эпистемологические и праксиологические ценности образования возможно из того, что уже есть в предельно общих закономерностях развития культуры и общества. Д. В. Полянский, обсуждая специфику социетальной динамики современного российского образования, выделяет в ней три основных парадигмы финалистскую (девелопментализм), циклическую и синергетическую⁵¹. Ряд преимуществ синергетической парадигмы, применительно к динамике развития российского образования, указывает на возможность обосновать концепцию управления образованием посредством мягкой поддержки естественных микроструктурных и

⁴⁷ Агабабян, Э. А., Коджоян Р. А. Будущее образования или образование будущего // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3 (14). С. 5–10.

⁴⁸ Философ и наука. Александр Павлович Огурцов / Отв. ред. С. С. Неретина. М.: Голос, 2016. 538 с.

⁴⁹ Колесников В. Н., Турченко В. Н. Введение в современную социологию образования. Новосибирск: Институт философии образования НГПУ, 2003. С. 76–77.

⁵⁰ Шевченко В. Н. Публичная философия: между академической философией и идеологиями политических движений // Философские науки. 2014. № 1. С. 42–57.

⁵¹ Полянский Д. В. Образование в условиях трансформации современного социума: социально-философский анализ. Автореф. дис...канд. фил. наук. Калининград: Российский гос. ун-т им. И. Канта, 2008. 24 с.

макроструктурных изменений в образовании. Подобное колебание наилучшим образом соответствуют традиционному ходу развития отечественного образования. Опираясь на синергетическую методологию (о порядке и хаосе или поочередную смену этапов созидания, разрушения и сохранения порядка), мыслится, что на этапах пассионарного подъема в образовании, при сохранении социального порядка, когда информационный хаос минимален, происходит генерация необходимых для российского общества ценностных ориентиров, знаний и практических регулятивов деятельности. Новые типы взаимодействия, поисковая и творческая активность субъектов деятельности, а также ценностно-целевые ориентиры становятся основой трансформационных и модернизационных процессов. Ситуация переориентации целей, ценностей и интересов гражданского общества создает благоприятную возможность для использования методологии аксиологии образования и нового инструментария философии образования (этики, логики, праксиологии и др.) для их влияния на способы институционализации и смысложизненные ценности индивида.

Формирование и развитие новой аксиологической реальности современного образования сегодня обусловлены процессами *интеграции и диверсификации*⁵², *вариативности и стандартизации*⁵³ и, в целом, *социальной и образовательной*

⁵² Данные тенденции берут начало в эпистемологии, где оправдывающее и обосновывающее единство знания уступает место «процессам диверсификации и интеграции», поощряющим множественность и многовекторность. Диверсификация связана с организацией новых образовательных учреждений, с приданием образовательных функций общественным учреждениям, с введением новых направлений обучения, новых курсов и дисциплин, созданием междисциплинарных программ. В этой связи изменяются процедуры, методы и приемы обучения. В самом общем виде диверсификация образования обусловлена двумя основными причинами: изменением общественных (на уровне культуры) и, изменением индивидуальных потребностей. Для успешного развития общества система образования должна удовлетворять этим изменяющимся потребностям, предвидеть их и адаптироваться к ним. Под интеграцией понимается реализация внутрипредметных и межпредметных связей в процессе обоснованная. Образовательная ценность интегрированного обучения выражается в том, что знания одной дисциплины органически переплетаются со знаниями другой, создавая новую информационную структуру категорий, понятий, концепций, законов и т. п. Интеграция в данном случае способствует выявлению главного вектора в отборе содержания образования, вычленению смыслообразующих идей, приемов, форм и средств образовательной деятельности. Принцип интеграции, сформулированный Д. Дьюи, ученика объявляет субъектом интеграционных процессов в образовании. Обучающийся интериоризирует и интегрирует усвоенные и вновь приобретенные знания, форму их выражения и смыслы, личный опыт и проблемную ситуацию. В данном случае он уже субъект не только внутрипредметной, но и межпредметной интеграции, которая в свою очередь, может быть объектной, то есть группировкой учебных предметов вокруг общественно значимой проблемы, и предметной – создание учебных курсов, объединяющих несколько дисциплин одного цикла.

⁵³ Тенденции стандартизации и вариативности содержания, форм и методов образовательной деятельности на организационном уровне призваны регламентировать как содержание образования, так и быть средством обновления и развития образовательного процесса. «Образовательный стандарт в мировой образовательной практике является основным документом, определяющим цели и содержание образования, общие подходы к

*универсализации*⁵⁴. Для характеристики социальной универсализации в образовательной сфере важно подчеркнуть понятия «синтез», «универсум» и «универсальность». Тенденции, представляющие суть социального влияния на образование (зачастую, в виде манипуляций) и требующие точных ценностных ориентиров совместного развития, указывают на то, что субъект-объектные отношения в этой триаде требуют качественно новых организационных технологий⁵⁵. Решение этих вопросов предлагается на культурной модели современного человека в пространстве и времени ее собственной жизнедеятельности. Поскольку имманентная причинность культурной модели индивида отражает аксиосистему общества, обусловленного структурой и характером взаимоотношений образования с государством, производством, наукой, культурой, семьей и другими общественными рекреациями, то в этой диалектике особенное становится основой внутреннего взаимодействия общего. Культурная модель и образовательный идеал как идеальные матрицы, представленные социальными и индивидуальными ценностями, обусловлены феноменологией законов сущностного существования (в отличии от внешних форм), что может служить ролью субстанции в организации управления образованием. Модель современного индивида, составляющая целое из социальных частей, дает основание отразить особенное в основе взаимодействия общего. В этой связи необходимо вести речь о культурной модели современного человека, трансформируемой в образовательный идеал на основе диалектического принципа «единство в многообразии». Феноменология постнеклассической

оценке образовательных достижений учащихся. В современной образовательной практике стандарт определяет уровень того, что школьники должны знать, понимать и уметь делать» [Вяземский Е., 2012]. Вариативность образования нацелена на обеспечение максимально возможной степени индивидуализации и необходимости преодоления унификации и единообразия. Вариативность в принципе всегда инновационна, поскольку предоставляет достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных траекторий.

⁵⁴ Рахинский Д. В. Особенности универсалистских тенденций в современном образовании // *Философия образования*. 2018. № 75. Вып.2. С. 21–33.

⁵⁵ Решение этих задач во многом обусловлено эффективной деятельностью мощного государственного аппарата, соответствующие механизмы которого направлены на социальную проблематику при всей массе внутренних противоречий. Подобная ситуация в полной мере касается образовательных систем, которые формируются в условиях универсализации мирового пространства, где принципиальную роль играют новейшие информационные технологии. В первую очередь образование зависит от различных общественных групп, которые часто становятся жертвами политических манипуляций, часто сопровождающих новую социальную целостность. Связующим звеном в подобных образовательных процессах выступают субъекты, отождествляющие свою судьбу с судьбой этого целого, а не его отдельных частей.

научной рациональности в вопросах формирования аксиосистемы образовательного пространства интерпретирует модель образовательного идеала с точки зрения «саморазвивающейся личности в изменяющемся пространстве», «совершенного качества образования», «человека как субъекта непрерывного образования» и «конкурентоспособный специалист». Данные универсалии указывают на принципиальное обновление когнитивных структур общественно-индивидуального сознания, включающего космопланетарные способы понимания, мышления и рефлексии.

Создание идеальной матрицы общественных и индивидуальных ценностей необходимо для осознания фундаментальной сущности универсализма в образовательной сфере. Поскольку она выступает не просто как субъект взаимодействия, а как основа соотношения образовательной онтологии и идеологии, где образовательный идеал представлен целостно как основной субъект образовательного взаимодействия. Обсуждение принципов соотношения общего и особенного в идеологическом сознании, духовного и материального в потребностной сфере, интеллектуального и нравственного в жизнеобеспечении, персонального и космического в идеальном образе человека, получающего образование, становится возможным только в отдельных фрагментах социальной реальности как продуктах человеческой культуры, которые служат образцом для его преобразования или управления.

Данные процессы обусловлены промежуточным состоянием российского образования, находящимся между традициями и новациями, и формируются в проблемном «социальном поле» российской действительности. Обсуждая данные процессы изменений в образовании как поочередную смену этапов «собираения и разбрасывания камней» (от бесконтрольной интеграции и диверсификации до дезинтеграции), приводит к унификации и понижению жизнеспособности всей образовательной системы. Данный конфликт обнаруживает себя в разногласиях аксиологических оснований образования. На уровне содержания образования, это фрагментация и бессистемная межпредметная интеграция знаний, на методологическом уровне конфликтной зоной стало противоречие между

стандартизацией образования и необходимостью его вариативности; на уровне образовательных ценностей существует конфликт в сохранении, с одной стороны, самобытности отечественных образовательных традиций, и их замены по западноевропейскому образцу⁵⁶, – с другой. Ссылаясь на исследования, в аспекте генезиса развития аксиологических оснований российского образования в соотношении с образовательными ценностями западноевропейского образца, можно обнаружить их общую направленность на практическую реализацию приобретенных в учебных заведениях знаний, умений и навыков (в целом, компетенций). Российские же социокультурные условия, для практической реализации специалистов, ориентированы на поиск интересной деятельности, обусловленной смыслообразующими мотивами и материально-ценностными установками. Отсюда, традиционный образовательный продукт в условиях российской современной социокультурной ситуации не востребован в рамках компетентностной необходимости. Согласно требованиям времени и социокультурных условий, он объективирован интегративными характеристиками индивида, предполагающих их комплексную оценку, включая духовный уровень, способность к автодидактике и наличия исходных капиталов (человеческого, культурного, интеллектуального, эмоционального), составляющих конкурентоспособность индивида.

Ход исследования генезиса российской образовательной культуры в историко-философской ретроспективе: от общинного обучения-воспитания, к осознанию профессии как государственной потребности в прошлом; от аксиологического комплекса взглядов, убеждений, идеалов, где получающий образование индивид как субъект собственного развития объявляется высшей ценностью, к формированию глобального мировоззрения, профессиональной культуры, мотивационной сферы и комплекса «капиталов» (культурных, человеческих, интеллектуальных и др. Все они в аксиосистеме российского образовательного пространства сегодня объявляются целью и ценностью

⁵⁶ Полянкина С. Ю. Общее проблемное содержание процессов интеграции и дифференциации в системе отечественного образования // Философия образования. 2017. № 1. С. 31.

образования, накладывая свой отпечаток на формирование новой аксиологии образования. На онто-аксиологическом уровне выявляется соотношение российского национального (особенного) и социосферного (общего) способов образовательной деятельности. Это такие аспекты, которые сохранили во времени свою целостность, смыслонаправленность и высокий консолидирующий потенциал. Аксиологические основания традиционного российского образования, основанные на потребностях в общем интеллектуальном развитии, трудовом и нравственном воспитании, выражаются в стремлении освоения глобального миропонимания, императивах мирного существования и сосуществования, уважении международного права. Новым признается структурное разделение труда, отражающее доминирование творческой деятельности; миропонимание, формируемое на принципах единства, целостности и бесконечности развития общества как части мира; социальные отношения, основанные на глубинном понимании жизни как естественного духовно-природного процесса. Наиболее важным аспектом в становлении статуса новой аксиологии образования отмечается понимание человеком и обществом сути искусства жить разумно; применение в образовании новых онтологических и эпистемологических сфер; выработка определенных ценностно-ориентированных необходимых установок сознания и ценностно-действенных компонентов бытия образования, где крайне необходим прогресс ценностно-образовательного характера.

Генетически сформированные категории «ценность образования» и «образование как ценность» сегодня характеризуют новую аксиологию образования в единстве государственной и общественно-индивидуальной составляющих в их интегративной сущности⁵⁷. Их изменчивость и адаптивность в новых условиях требует от аксиологии образования разработки такой онтологической, эпистемологической и праксиологической (инструментальной) методологии, которая будет способствовать преодолению разрывов между

⁵⁷ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. С. 37.

реальными условиями жизнедеятельности российского общества и воспроизводимой государством образовательной системы.

На протяжении веков смена этапов развития российского образования и новые смыслы культуры мышления традиционно не изменяли государственной составляющей категории «образования как ценности». Тем не менее, смысл образования менялся и меняется в зависимости от социокультурной ситуации своего времени. Образование в современном российском варианте приобретает важную роль в обеспечении перехода к новому типу социального развития и нуждается в новом импульсе за счет обновления его общественно-индивидуальных ценностных основ. Традиционному ходу развития отечественного образования наилучшим образом соответствует социально-философская методология, представленная во взаимосвязи онтологических, эпистемологических и инструментальных ценностей как философско-образовательной теории аксиологически-функциональной сущности.

1.2. Феноменологический анализ «аксиологического ядра» противоречий общества и образования в теории социальной философии

В настоящее время прорабатываются различные варианты миссии российского образования как идеологии, образующей «аксиологическое ядро» взаимоотношений государства, общества и человека. Их природа полна противоречий, парадоксов и, даже абсурдов, подвержена постоянным модификациям, логика которых осмысливается в русле философско-феноменологического подхода и концептуального обобщения аксиологических проблем общества и образования. Обращаясь к аксиологии как философско-методологическому знанию, функционирующему на уровне смысложизненных ценностей, деятельностного совершенства, идеальных, этических и эстетических принципов общественного сознания, обнаруживаем ее способность преобразовать мир и человека. В тоже время, декларирование ценностно-ориентированных фундаментальных характеристик недостаточно для осуществления прорыва в решении проблем образования и общества. Необходимо также создание новой социокультурной модели человека, включающей представление об образовательном идеале и условиях его становления через самостоятельную институционализацию. В соответствии с этим, приходится признавать образовательное пространство как общественно-индивидуальную ценность, в значительной степени, определяемой состоянием развития общества и уровнем развития всего арсенала его институтов. Рассматривая образование как ценность через призму аксиологии в целом («кузницу кадров», «институт развития общества», «институт социальной стабильности», «каркас когнитивного общества»⁵⁸ и др.), можно представить его как феномен аксиологической

⁵⁸ Константиновский Д. Л. Ресурс для человеческого потенциала. Социальные процессы современной России / под ред. З. Х. Саралиевой: в 2 т. Т. 1. Н- Новгород: Изд-во. НИСОЦ, 2020. С. 311–316.

реальности, включающей традиционные особенности российского менталитета, социальный формат экосистемы и индивидуальное мировоззрение.

Аксиосистема российского образовательного пространства в современных реалиях определяется многозначностью противоречий: между капиталистическим и социалистическим способом производства в онтологическом измерении; многоаспектными взаимодействиями социальных институтов, образования и власти в ценностно-правовых измерениях; конфликтностью экономических и потребительских отношений в самой системе образования. Но, главные противоречия философы наблюдают в появлении новых социальных феноменов Логос и Антилогос, за которыми стоят ценностные представления общества и индивида о прекрасном и безобразном, нравственном и недопустимом, об экологическом и потребительском отношении к природе, о правдивом и искаженном информационном поле. Аксиологическое ядро противоречий образования и общества, раскрывает себя через ответ на вопрос: соответствовать ли образованию общественной необходимости, или, опираясь на свои собственные аксиологические основания, вырабатывать и транслировать необходимые онтологические, эпистемологические и праксиологические ценности?

Любое общество способно контролировать себя, если оно просвещено, разумно и рационально. Традиционно в современном мире зависимость общественного положения и достижение жизненных благ все больше определяется образовательным цензом, причем, более чем влияние стартовых возможностей (происхождения или наличие капитала). Признавая образованность как ценностный принцип для обеспечения экосистемы общественно-индивидуального существования, его форм, способов и качества взаимодействия, существует необходимость в снятии одной из основных противоречивых тенденций, порождающих углубляющийся разрыв между крайностями общественного бытия. Это разрешение *противоречий между капиталистическим и социалистическим способом производства в современной российской экономической самоорганизации.*

Характеризуя капиталистический способ производства Й. Шумпетер, Э. В. Фомин, С. И. Кий, Н. С. Розов и др. выделяют товаро-денежные отношения и экономику, основанную на рыночных принципах, как господство частной собственности в условиях свободной конкуренции и разделении труда. Теоретики обращают внимание на капиталистический хаос в мировых масштабах, поскольку производство в целом никто не планирует. Но, при этом отмечают, что в пределах конкретного производителя (фирмы, компании, отдельного бизнеса) царствует порядок, структурная организация и расчет.

Системные изъяны капитализма: противоречие между хаосом производства в масштабах всеобщего и организованным производством в конкретной компании, есть суть слабых сторон формы, содержания и следствия частной собственности на средства производства. В рамках подобной диалектики каждый субъект капиталистических отношений, постоянно расширяя сферу неустойчивых ориентиров производственной сферы, ведет собственное производство, не особо интересуясь процессами производства в масштабах государства или миросистемы. Несмотря на то, что маркетинговые службы изучают спрос и предложение, череда кризисов в странах капитализма указывает на невозможность познать и предвидеть полностью стихию капиталистического рынка.

Й. А. Шумпетер утверждает, что эволюция капитализма неизбежно переходит в социализм⁵⁹. Апеллируя к тому, что возникновение надежного социально-экономического состояния, которое в самоорганизации и инновациях индивидуального уровня не нуждается, теоретик противоречит всему ходу социокультурного и экономического развития. В капиталистической модели в соответствии с принципами самоорганизации все хозяйственные субъекты подчиняются общим правилам, т. е. правилам взаимодействия законов природы с законами общества (Й. Шумпетер). Но, в тоже время, отмечаются ее основные характеристики, это создание условий для разнообразных процессов «экономической мутации» (С. И. Кий); постоянная потребность в расширении

⁵⁹ Шумпетер Й. А. История экономического анализа: в 3 т. Т. 1. СПб.: Экономическая школа, 2004. С. 93.

внутренних и внешних рынков (Э. В. Фомин); непрерывное обновление внутренних экономических конструкций и создание новых (Н. С. Розов). Что в целом указывает на цикличность процессов созидания и разрушения⁶⁰. В подобной цикличности функционирует большинство капиталистических предприятий.

В рамках социалистических правил общественной формы собственности на средства производства – это противоречие отсутствует, так как в данной форме собственности имеет место планирование всех звеньев экономической цепочки (производство-распределение-обмен-потребление). Этот методологический принцип не гарантирует идеального управления общественным производством, но относительно капиталистического хаоса выглядит почти безупречно. Стремительное развитие плановой экономики СССР с начала 1930-х гг. по экстенсивному пути – яркое тому подтверждение. В социалистических общественно-экономических отношениях идея и процесс создания инноваций находится в руках центрального органа управления, что создает возможность для прорывов в самых разных областях общественного бытия, как духовного, так и материального. В таких условиях, экономика мелкого и среднего бизнеса перестает быть самоорганизующейся системой, поскольку у нее отсутствует, как возможность для осуществления самоорганизации, так и доступ к ресурсам для инновативной деятельности.

Изначально социализм рассматривался теоретиками (П. Леру, К. Маркс, Ф. Энгельс, М. Туган-Барановский и др.) как разрешение противоречий капитализма. Но то, что социалистический вариант монополии, разрушающий конкуренцию и самоорганизацию, приведет к отмиранию предпринимательской функции, в работах ранних теоретиков социализма не обсуждается. Их убеждения основывались на том, что потребности в идеальной модели социализма удовлетворяются настолько полно, что нет необходимости в предпринимателях, самоорганизации и инновациях. И только практическая реализация основных принципов социалистической системы показала, что централизованное

⁶⁰ Там же. С. 92.

планирование и контроль как идеал кибернетической (статической) модели и есть суть общественных отношений. Подобное монополистическое господство, стремясь сделать любой инновационный процесс автоматизированным и рутинным, обезличенным и предсказуемым, исключает процесс развития как такового, стремится к «тоталитарной власти» и «авторитарной дисциплине»⁶¹. Подобная форма отношения власти и общества означает отрицание экономической самоорганизации. В тоже время, полностью контролируемый процесс общественного прогресса и развития всех аспектов жизни человека как функция органов центрального управления, никак не рассматривался теоретиками социализма при планировании перехода к социалистическим общественно-экономическим отношениям.

Э. В. Фомин, критикуя современную модель государственно-предпринимательского социализма, предлагает следующее определение: «социализм – это первая фаза коммунизма, характеризующаяся тем, что еще не ликвидировано государство, не перешли к распределению по потребностям, но уже отменена статусная дифференциация и достигнуто отсутствие разнонаправленных интересов социальных групп. Поскольку ни одна социальная группа не заинтересована в капитализме, следовательно, уже достигнута точка невозврата в капитализм»⁶². Тем не менее, возврат в капитализму в новых российских реалиях демонстрируется в форме открытой кредитно-финансовой экономики, которая всегда является производной от господствующих в государстве ценностей и принципов⁶³; феноменологии потребительства и амбициозного индивидуализма; стремлении войти в мировую систему на условиях торгово-рыночных отношений преимущественно природными ресурсами.

⁶¹ Дамье В. Тоталитаризм в XX веке. URL: <http://www.left-dis.nl/r/totalita.htm> (дата обращения 04.12.2019)

⁶² Фомин Э. В. Анализ моделей капитализма и социализма Й. Шумпетера. КиберЛенинка: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-modeley-kapitalizma-i-sotsializma-y-shumpetera> (дата обращения 25.02.2018).

⁶³ Олейников А. А. Проблемы возврата капитализма в России как реакция на коммунизм: поиски третьего пути в экономике // Научный результат. Экономические исследования. 2016. Т.1, №3. С. 23–31.

Таким образом, модель капитализма, соответствующая модели самоорганизующейся системы, в условиях российской действительности вступает в противоречие с социалистической устойчивой «кибернетической моделью». Подобный конфликтный инновационно-неконструктивный характер российской общественной системы обнаруживается в феномене рассогласованности общественной сущности, столкновении интересов и способов их реализации. А на индивидуальном уровне – в отсутствии санкционированных альтернатив для саморазвития и самореализации, и выработанных общественным сознанием ресурсных возможностей для подобной активности. Поиск третьего пути общественного развития представляется возможным на основе парадигмы индивидуально-самоорганизующегося субъекта, отличного от классического предпринимателя капиталистической формации, но, в тоже время, отличного и от модели социализма, и соответствующей ей модели управляемой национальной экономики⁶⁴.

Основной аргумент противоречивости общественных способов производства в российской экосистеме – это состояние общества и образования. Последние способны не только продекларировать национально-общественно-организационный проект, но и находить цели и ценностные ориентиры для решения проблем устойчивого развития и четкого понимания «коридоров возможного» (И. Дискин, Л. Г. Ионин, Р. Эйбел, С. А. Экшудт и др.). Поскольку руководство страной демонстрирует неспособность самостоятельно адекватно оценивать, ставить и решать стратегические цели и задачи, то, согласно специфике российского образования, основанной на принципах аксиологически-функциональной генетической первооснове, существует возможность изменения субъектности в образовании, обладающей самостоятельным потенциалом в определении строя того институционального устройства, который поможет утвердиться новым ценностным ориентирам общественно-индивидуального

⁶⁴ Давыдов Д. А. Россия и грядущее посттрудовое общество. Структурные вызовы и возможные пути развития // Свободная Мысль. 2016. № 6 (1660). С. 58–69.; Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории: монография. СПб.: Наука, 2007. 641 с.; Луман Н., Антоновский А. Ю. Общество как социальная система: монография. М.: Логос, 2004. 232 с.

уровня. Например, заимствовать не западноевропейские капиталистические отношения и способы производства, но правовую и бытовую культуру, а также рационально-экономический стиль мышления.

Необходимо отметить, что реформы образования, обусловленные социосферными тенденциями, встраивают систему отечественного образования в глобальную дискретность и унификацию. Их цели и ценности полны противоречий и открытых проблем. Острые споры вызывают некритичные заимствования европейских образовательных образцов, что в еще большей мере способствует закреплению европейской культуры в миросистеме. В результате уникальная система образования, созданная в советский период, не идеальная, но выдающаяся по своим результатам, представляющая ценностный фонд национального достояния (мировоззренческие прорывы в области искусства, культ труда, отрицания классовых принципов, признания всестороннего развития индивида и его талантов для пользы всего общества и др.) нивелируется. Возможен ли консенсус в аксиологических противоречиях между капиталистической и социалистической мир-экономикой? Каким образом возможно преодоление западноевропейской эпистемологической и аксиологической монокультуры, сохраняющей контроль над общей структурой приобретения знаний и их использования, игнорирующей и устраняющей альтернативные или конкурирующие евроазиатские традиции?

Кроме экономической самоорганизации, возникают и другие вопросы: за счет, какого потенциала, в условиях интеграции социалистических и капиталистических отношений, возможно социальное развитие по восходящему уровню развития? Что и как в современном мире определяется критериями качества жизни и степенью сложности общественного устройства? В этих вопросах, необходимо избегать как социальной узости капитализма, так и экономической ограниченности социализма. Поскольку противостояния противоречий капиталистических и социалистических отношений избежать не представляется возможным. На это указывают и классики социально-философских воззрений Э. Дюркгейм, О. Конт, Н. Михайловский, Г. Спенсер, Л.

Уорд и др. Преодоление противоречий или третий путь развития, современные философы видят в поиске «мягких способов борьбы». Причем, по мнению Т. Парсонса: «новые структуры должны быть более функционально приспособленными, чем прежние»⁶⁵. Существует необходимость также признать, что марксизм – это, несомненно, европейский вариант общественно-экономического развития, с ориентацией на который традиционно противоречивая феноменология российской действительности исторически исключала однонаправленный эволюционный процесс. Общественное российское сознание в представлениях о капитализме частную собственность ставит рядом с криминалом и социальной незащищенностью. Отмечая позитивные характеристики, не вызывающие в массовом сознании противоречий и разногласий об идеальном обществе, большинство респондентов указывают на главные механизмы, поддерживающие и регулирующие ценностные ориентиры в обществе. При социализме – это коллективизм, гражданственность, достоинство, порядок, справедливость, патриотизм, социальная защита и гарантии, а при капитализме – индивидуализм, высокий уровень жизни, технический прогресс, экономическая свобода, капитал, прибыль. На этом основании, в российском обществе наблюдается ценностный конфликт: почти одна треть респондентов, заявляют, что хотели бы жить в социалистическом обществе; более одной пятой респондентов заявили, что хотят жить в капиталистическом обществе и треть респондентов затрудняются ответить⁶⁶. Опыт социологических исследований и объективная действительность указывают на то, что ни формат капитализма, ни социализма не может быть выбран в качестве вектора общественно-экономического развития России. Основной жертвой в данных общественно-экономических отношениях становится рядовой гражданин и этот процесс в России уже осуществляется по многим направлениям.

⁶⁵ Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения. The Concept of Society: The Components and Their Interrelations. In: T.Parsons. Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1966, p. 5–29. URL: http://ecsocman.hse.ru/data/876/582/1217/2_2_1pars.pdf (дата обращения 30.10.2020).

⁶⁶ Левашов В. К. Социополитическая динамика. Опыт социологического исследования. М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2003. С. 84–90.

Многочисленные прогнозы неустанно подчеркивают факт, что европейская цивилизация, с ее моделью капиталистического способа производства, уже давно определяет глобальную миросистему неустойчивостью ценностей и векторов развития, в чем не оправдывает своего дальнейшего развития. Данные обстоятельства создают условия для российской цивилизации, сохранив социалистический способ производства, перехватить инициативу в аспекте влияния на общемировые социально-экономические процессы. Но, чтобы российскому обществу выйти из череды циклических кризисов, сблизившись с глобальной мир-экономикой, и в тоже время, сохранив культуру и традиции, необходима радикальная революция в ценностном мире общественного сознания.

Классики убедительны в том, что и социалистический, и капиталистический способы общественного устройства сами по себе уникальны. Существует необходимость их сравнивать, но не противопоставлять. В аспекте снятия противоречий, необходимо вести речь о сохранении собственного пути развития, культурной открытости к изменениям общественных ценностей в сочетании с растущим уровнем образования и доступа к информации. Историко-философский анализ российской действительности указывает на то, что, данные условия традиционно приводят к более открытому толерантному и креативному общественному устройству. Подобная «ноосферно-корпоративная модель» ориентирует политико-экономический выбор на общечеловеческие (миросистемные) ценности, достигнутые всем историческим ходом развития мировой цивилизации. Это императивы сохранения и безопасности жизни, мира, природы, культуры, а также модели существования и сосуществования; новые социальные отношения, основанные на понимании жизни как естественного духовно-природного процесса; обеспечение качества жизни людей на уровне высоких жизненных стандартов; структурное разделение труда, отражающего доминирование творческой деятельности; приоритеты социально-ориентированной рыночной экономики (государственной, коллективной, корпоративной, частной, народной и других форм собственности). Это создание многочисленного среднего слоя населения (собственники,

высококвалифицированные рабочие, предприниматели), которое своей потребительской способностью, не только обеспечит развитие внутреннего рынка, но и на основании рационального роста ценностно-обусловленного знания и мотивированности к труду, создаст условия для становления новой парадигмы экономики и образования, ориентированной на человека. Подобные изменения в ценностной миросистеме обсуждает Р. Инглхарт в докладе «Изменения в обществе и мотивациях человека, 1896–2014 гг.»⁶⁷. Рассматривая онтологические трансформации в изменяющихся обществах, социолог указывает на то, что сегодня на первый план выходят системообразующие ценности материализма, понимаемого как доход и богатство, а также ценность самоутверждения индивида и его активное участие в общественной жизни.

Философами отмечается феномен усиливающейся ценностной инверсии и норм индивидуального выбора. Происходит ценностный сдвиг в сторону феминизации (смена гендерных ролей в культуре, изменилось отношение к рождаемости, снижение готовности воевать за свою страну и др.). Война перестала быть доминантой в миросистеме. Ценностно-выгодным стало экономическое развитие; защита окружающей среды; развитая система социального обеспечения населения и создание рабочих мест; развитие здравоохранения и бесплатная медицина; открытый доступ всех граждан к выбору уровня образования, профессиональной подготовке, карьерному росту и социальному продвижению; внедрение широких государственных программ в области поддержки науки, культуры и искусства⁶⁸.

Учитывая современный уровень развития России, относительно начала XX столетия (культурно-образовательный, экономико-промышленный и др.), руководство российским государством считает, что можно начать повторное движение к социализму с изменением надстроечных отношений. Это будет

⁶⁷ Инглхарт Р. Изменения в обществе и мотивациях человека, 1896–2014 гг. https://www.google.com/search?sxsrf=ACYBGNSS_ceU_VxnMKhSa3eGLusA3Jf-1g:1579791902462&q; Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. Ин-т соц. исслед. при Ун-те штата Мичиган (США). URL: http://www.polisportal.ru/files/File/publication/Starie_publicacii_Polisa/I/1997-4-2-Inghehart_Postmodern.pdf (дата обращения 23.08.2018)

⁶⁸ Яновский Р. Г., Патрушев В. Идеология патриотизма // Безопасность Евразии. Журнал личной национальной и коллективной безопасности. 2004. № 2. С. 112–128.

эволюционно-интеллектуальный вектор развития, взамен революционного. Определяющая роль этого обновления принадлежит образованию, которое за время советской власти сложилось по образцу социалистического способа производства, результатом чего должна была стать управляемая социо-природно-ноосферная эволюция на базе общественного интеллекта, взаимозависимого от ценностей западной, восточной и американской образовательной культуры (структурно-организационных, содержательно-образовательных, технологических и научных). Эта связь настолько трудноразрешима в языковой подготовке, мировоззрении, смысложизненных ценностях, что препятствует трансформации российского образования и культуры в мировое пространство. Подобная противоречивость создания мирового образовательного пространства обусловлена позицией философии позитивизма в аспекте способности моделировать миросистемные процессы, опираясь на социологизм и сциентизм, воссоздающие экономический материализм и господствующую технизацию. Отсутствие опыта отечественного образования в формировании образовательных моделей в условиях многополярного мира и глобального понимания единой модели образования будущего требует философского обоснования приоритетных аксиологически-ориентированных концепций в сфере образования⁶⁹, по сути, требующих ответа на вопросы: что и на какой основе мы хотим построить?

Глобальная миросистема все более становится действенным рычагом управления российской образовательной политики. Необходимость и потребность встраивания в глобальное образовательное пространство, интегрируя традиционные российские возможности онтологических, эпистемологических и праксиологических (инструментальных) образовательных ценностей, имеет целью приведение российской образовательной системы к стандартам мирового рынка и требованиям глобально-информационно-коммуникационной культуры. Переход к знаниевой экономике, производящей образовательные услуги и интеллектуальные продукты с высокой добавленной стоимостью, порождает

⁶⁹ Яковлева И. В. Безопасность российского образовательного пространства: аксиологическое содержание концепции // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 1. С. 2443–2450.

противоречия на микро (внутри образовательного пространства) и макро (между обществом и государственно-образовательной парадигмой) уровнях. Ориентиры на доминирование по форме и содержанию в образовании инструментальных ценностей в ущерб другим⁷⁰, создают прецеденты для хаотичного формирования аксиологических основ образования и его неспособность гармонично сочетать фундаментальные и вариативные ценности.

Противоречивость проблем создания мирового образовательного пространства обсуждалась в рамках международного конгресса «Глобалистика-2017»⁷¹. Работа секции «Глобализация и образование» была посвящена вопросам организации международных контактов с целью создания научно-образовательной среды и необходимости развития диалога в методологии воспитательного воздействия для преодоления культурной деградации и формирования нового экологического сознания и мировоззрения. Проблемы удовлетворения запросов рынка труда, реализации академической мобильности, интеграции национальных образовательных систем обсуждались на уровне понимания целей глобального образования, что в целом соответствует ценностям традиционной российской образовательной парадигмы. Этим целям соответствует понимание образования как процесса модификации знания неявного (духовно-идеального) и знания рационально-прагматического, пригодного для жизнедеятельности в глобальном обществе⁷². Глобальной целью образования становится идея «создания нового человека», более совершенного чем «человек-машина» (идеал индустриальной эпохи) и более совершенного чем «человек-робот» и «человек-муравей» (так представлял себе человека будущего французский философ неогегельянец А. Кожев). В рамках данных дискуссий поднимались вопросы противоречий между свободой как главной жизненной

⁷⁰ Косенко Т. С. Проблемы аксиологического осмысления образовательного процесса // *Философия образования*. 2004. № 9. С. 154.

⁷¹ Итоги Международного научного конгресса «Глобалистика-2017: глобальная экология и устойчивое развитие». 25–30 сентября 2017 года в МГУ. Обсуждению проблем трансформации образования в условиях глобализации была посвящена работа секции «Глобализация и образование». В работе секции приняли участие представители 12 зарубежных стран и делегаты более чем из 60 регионов РФ. URL: <http://fgp.msu.ru/itogi-v-mezhdunarodnogo-nauchnogo-kongressa-globalistika-2017/> (дата обращения 22.06. 2021)

⁷² Манхейм К. *Диагноз нашего времени*. М.: Юрист. 1994. 700 с.

необходимостью и жесткими условиями современного производства, а также проблемы адаптации или конформизма в новых условиях для достижения жизненного успеха. Г. К. Ашина, Л. И. Иванкина, С. С. Костенко, Т. В. Панфилов, В. С. Степин и др. с целью преодоления отечественным образованием цивилизационной обособленности, отстаивают позицию активного распространения русского языка в мировом пространстве, чтобы влиять на формирование мировой философии образования целенаправленно и системно, чтобы российские идеи понимали во всем мире, чтобы стать одной из основ его фундаментального развития⁷³.

Для полной и глубокой рефлексии над феноменологией аксиологической реальности российского образования представляется значимой обсуждение *проблемы взаимодействия правовой образовательной политики и институтов образования*. Опыт аксиологического исследования российского образования, в позиции воздействия института права на образование, закрепляется в кардинальных и субкардинальных нормах и ценностях⁷⁴. А. И. Адамский, А. Г. Асмолов, А. В. Бугалин, С. Комков, А. В. Пугачев, Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков, О. Н. Смолин и др. считают, что на их основе должны формулироваться правовые регулятивы для всех субъектов образовательных отношений. Правовая конструктивная аксиология выдвигает максимум о том, что кардинальные ценности в случае их безусловного осуществления позволяют всем без исключения индивидуумам жить в соответствии с собственными ориентирами⁷⁵. Ценности названы кардинальными потому, что они должны быть неприкосновенны. Общеизвестно, что нельзя убивать людей или причинять им

⁷³ Тенденции в педагогике. Стенограмма вебинара (15 мая 2014 г.) // Философия образования. 2014. № 4 (55). С. 197–214.

⁷⁴ Кардинальные ценности – основополагающие в жизни каждого человека, к ним относятся витальные ценности (жизнь, здоровье, защита и др.) и гражданские права человека (свобода слова, мысли, совести, неприкосновенность жилища и др.). Кардинальные ценности – единственные, без которых человек не может нормально существовать. Субкардинальные ценности – общезначимые ценности: политико-правовые, установленные государством для регуляции деятельности того, что создала цивилизация, и экологические, от которых, в прямой зависимости, находятся витальные ценности. Состав субкардинальных ценностей исторически подвижен и может меняться. Например, тысячу лет назад об экологии не думал никто, а сейчас это одна из главнейших проблем для современного общества.

⁷⁵ Адамский А. Образовательная политика: эффект Доплера // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 152-157.

вред, незаконно ограничивать их в свободах или отказывать им в конституционных правах. Это основной вопрос взаимодействия образования, власти и права.

Нормы российского образовательного законодательства, декларирующие гуманистические и гуманитарные ценности в образовании, акцентируются на приоритетах кардинальных ценностей. Провозглашенные в Законе ориентиры на свободное развитие человека, способность системы образования адаптироваться к особенностям развития обучающихся⁷⁶, в действительности на аксиологическом уровне обнаруживают недостаток гуманности. В ФЗ от 24. 07. 1998 г. детство признается особым этапом жизни человека, когда наиболее результативно формируются навыки общественно значимой творческой активности и прививаются возвышенные морально-нравственные качества патриотизма, правосознания и гражданственности⁷⁷.

Онтологическое содержание данной правовой нормы ценностно-обусловлено не только по содержанию, но и по реализации в конкретных ситуациях. Современная конкретизирующая оценка данного положения принадлежит О. Н. Смолину: «уровень неравенства прав в получении образования превысил допустимые пределы. <...> до сих пор мы точно не знаем, сколько детей оказались вне школы (согласно некоторым оценкам до 2,5 мил. человек), <...> цена качественного образования непрерывно растет, и становится все менее доступной»⁷⁸. Кроме социологического анализа депутат Государственной Думы выделил несколько факторов ценностного кризиса российского образования – это курс на сокращение сельских школ, что представляет угрозу национальной безопасности страны; сокращение бюджетных мест в вузах, колледжах и техникумах; политика стипендий и острейшей проблемы двухуровневого

⁷⁶ Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 (последняя редакция). Статья 2. Принципы государственной политики в области образования. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_ (дата обращения 20.11.2019)

⁷⁷ Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 3 августа 1998 г. № 31. Ст. 3802.

⁷⁸ Смолин О. Н. Образовательная политика в России и социальный геноцид // Материалы общественных слушаний на тему «Куда ведет российская образовательная политика: к обществу равных возможностей или социальному апартеиду?». 2008. URL: <http://www.ikd.ru> (дата обращения 12.05 2019)

высшего образования (лимитированный доступ на второй уровень конкурсом, платностью и др.).

Характеристика уровня и качества жизни российского общества в целом, отмечается неоднородностью, сильно отличающаяся в соотношении Москва и регионы, города и провинции, мегаполис и периферия. Установленные для жителей Москвы и Санкт-Петербурга уровень социальной поддержки населения и предложения в сфере трудоустройства, представляют более высокий уровень по сравнению с Ростовом-на-Дону, Краснодаром, Новосибирском, Екатеринбургом, Красноярском, также признанных мегаполисами⁷⁹. Теоретики философии образования отмечают ухудшение качества жизни особенно на перифериях и недоступность качественного образования для определенной части городских жителей. У трети россиян отмечается четыре показателя бедности⁸⁰: первый показатель бедности, когда нужды человека направлены на удовлетворение элементарных витальных потребностей, поскольку в ситуации отсутствия физиологического минимума, правовые нормы, декларирующие право на получение образования утрачивают свое значение. Во втором случае уровень бедности характеризуется «оскорбительной нищетой», поскольку чаще всего, эти люди удовлетворяют свои потребности на уровне социальных выплат, установленных прожиточным минимумом или «потребительской корзиной». А. В. Пугачев считает, что «несмотря на декларируемое Конституцией РФ право на реализацию своих способностей посредством получения образования, человек фактически подталкивается к выбору: тяжелый физический, неквалифицированный и, как правило, низкооплачиваемый труд или нищенское существование на социальные выплаты без надежды удовлетворения каких-либо потребностей»⁸¹. Третий критерий бедности характеризуется соответствием прожиточному минимуму или незначительным его превышением. Подобный

⁷⁹ Пугачев А. В. Онтологические и аксиологические аспекты взаимодействия социальных институтов образования и права // Философия образования. 2013. № 2 (47). С. 30–40.

⁸⁰ Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ): монография. Новосибирск: СО РАН, 2010. С. 90 с.

⁸¹ Пугачев А. В. Онтологические и аксиологические аспекты взаимодействия социальных институтов образования и права // Философия образования. 2013. № 2 (47). С. 30–40.

критический диапазон критерия «прожиточного минимума» не обладает способностью обеспечить расходы на «бесплатное образование». Отсутствие социальной градации самих обучаемых по доходам, вынуждает их нести расходы на образование наравне с обучаемыми более высокого уровня доходов. И, в четвертой ситуации (данная категория граждан в России является наиболее многочисленной), показатель бедности характеризуется отсутствием, так называемого, достатка или средств на непредвидимые расходы. Правовое регулирование образования в аспектах доходов и прожиточного минимума не регламентирует расходы на возможности переобучения, дополнительное образование, приобретение методических и учебных пособий и др.

Современное российское образование в соотношении с кардинальными и субкардинальными ценностями как правовыми регулятивами, предусмотренные Конституцией РФ и равными возможностями каждого россиянина на получение образования, имеют острый конфликтный характер. Это противоречивость между социальным заказом на образование и реальными условиями образовательной деятельности, особенно в условиях, когда знание становится важнейшим фактором экономического развития и формирования гражданского сознания. Недопустимость подобного положения явно очевидна. Следует подчеркнуть, что специфика реализации кардинальных и субкардинальных ценностей в целом отражает особенности экономических и политических общественных отношений в России, основанных на зависимости сферы образования от способов производства и производственных отношений.

Образовательная же сфера как духовная и интеллектуальная надстройка общества, на протяжении всей истории российской цивилизации, так и не смогла в полной мере реализовать свои собственные ценностные императивы. Сегодня система образования, учитывая специфику кардинальных и субкардинальных общественных ценностей, имеет возможность (и необходимость) заявить о реализации своих фундаментальных и вариативных ценностей. В этой связи, с учетом специфики современной социокультурной реальности важно более четко отделить фундаментальные ценности от вариативных и выделить в каждой из них

онтологические, эпистемологические и инструментальные императивы. Признавая общественные потребности фундаментом всех социальных подсистем, следует подчеркнуть, что эти ценности должны быть устойчивыми и относительно неизменными. Вариативные ценностные структуры образования могут меняться и зависеть от смысложизненных установок индивидуального сознания. Алгоритмы и дифференциацию фундаментальных и вариативных ценностей в рамках обсуждения изменения аксиологических оснований современной образовательной системы более подробно рассмотрены в параграфе 2.3. (см. таблицу 1).

Признавая определяющую роль товарно-денежных отношений в образовательном процессе (коммерциализация российского образования, проблема финансирования государственных программ и др.), необходимо учитывать, что финансирование российского образования как ценность фундаментальная должно отражаться на образовании в самой значительной степени. Перестройки правовой образовательной политики, причем особенно значительно в области финансирования, требует индивидуализация производства и потребления, глобализация, скорость связи, перемещение информации, изменение системы накопления и передачи опыта, синтез технологий и новая экономическая реальность. Например, в Государственной программе РФ «Развития образования» запланирован «прогнозный объем увеличения финансирования по отношению к ВВП с 5,4 до 6,5 %»⁸². Однако представленные отчеты годовых федеральных бюджетов утверждают обратное⁸³. Данное противоречие указывает на то, что государство сознательно дистанцируется от

⁸² Государственная программа Российской Федерации «Развития образования» на 2013–2020 гг. URL: <http://минобрнаука.рф/документы/2882>. (дата обращения 22.07.2018)

⁸³ Расходы на образование в представленном проекте бюджета снижены до катастрофического уровня: если в 2012 г. всего 1 % ВВП, то в 2015 г. и того меньше – 0,7 %, снижается и удельный вес расходов на образование в общей сумме бюджетных расходов: с 4,8 % в 2012 г. до 4 % в 2015 г. Особенно стремительно сокращаются расходы на общее образование: в 2013 году – на 26 % по сравнению с 2012, а в 2014 году – на 70,4 %. В 2015 г. расходы продолжают снижаться по отношению к 2014 г. – на 1,5 %. За трехлетний прогнозируемый период снижение расходов на общее образование составит 78,4 %. [В указах – процветание, в бюджет – нищета // Советская Россия. 2012. №115 (13768). 16 окт.]

сферы образования⁸⁴, перекладывает эти расходы на плечи семьи и разоряющихся предприятий⁸⁵. Несмотря на то, что именно образование формирует основание того, что сегодня называют «гражданским самосознанием», «культурным капиталом», «человеческим капиталом» и несет ответственность, как за смену когнитивной парадигмы науки, технико-технологический прогресс, так и за перемены в общественно-экономических отношениях. Элиминация государства и его средств из образования, не реализует обозначенных в законе и проектах надежд на его будущее.

Многочисленные проблемы взаимодействия правовой образовательной политики и образовательных институтов, уже привели к сокращению финансирования науки и недофинансирования образования. Отсутствие договороспособности образовательного права с конституционным, административным, финансовым, семейным, социальным и международным ведет к необходимости сокращать сроки получения образования, искать дополнительные средства за счет модернизации инфраструктуры, обновления материально-технической базы, организации коммерческого образования и др. Если судить по текстам Закона об образовании и Проектам Национальных программ, правовая образовательная политика все более удаляется от обновления. Поиск ответов на вопросы: есть ли у российского образования свой особый путь? И какими должны быть правовые образовательные отношения в условиях постоянной модернизации? Приводит к пониманию того, что страна нуждается в адекватной образовательной политике, опирающейся на ценностно-ориентированное развитие российского образования.

В условиях онтологических противоречий кардинальных и субкардинальных ценностных ориентиров, современное российское образование находится в самостоятельном поиске оптимальных условий, форм и методов правового развития. Одна из них – новый тип образовательного взаимодействия,

⁸⁴ Согласно специальным докладом ООН, график падения для России образовательного рейтинга выглядит так: 2004 г. – 15-е место, 2005 г. – 26-е место, 2007 г. – 41-е место, 2008 г. – 54-е место, 2011 г. – 66-е место [Политика воспитания раба // Правда. 2013. Январь. С. 3.]

⁸⁵ Черных С. И. Реформирование высшей школы России в свете образовательных технологий XXI века // Философия образования. 2013. № 2 (47). С. 8–15.

основанный на информационной культуре. В рамках ее возможностей обсуждаются актуальные вопросы способности информатизации стать основным инструментом развития человеческого потенциала; влиять на духовное и интеллектуальное развитие, а не просто создать условия для примитивной коммуникации⁸⁶. Возможен ли успех образования в условиях информатизации различных сфер самой человеческой деятельности? Отвечая на вопросы подобного характера, необходимо учитывать, что огромное значение в условиях доминирования информационной культуры имеют *противоречия в возникновении нового социального феномена – Логос и Антилогос*. В данных феноменах заключаются представления общественного сознания о прекрасном и безобразном, нравственном и недопустимом, экологическом и потребительском отношении к природе, правдивом и искаженном информационном поле и др., где функции современного образования заключаются в формировании непротиворечивой информационной реальности.

Аксиологическая реальность образования, есть суть продолжение гуманистического кризиса, что обостряет и усугубляет специфика информационной культуры, в которой крайне ограничен доступ к правдивой информации и истине. В данном случае необходимо признать, что сознание определяется языком, а, значит теми, кто формирует язык или информацию. Феномен новой аксиологической реальности (Логос и Антилогос), в которой происхождение и интерпретация знаний неразрывно связана с субъектами их продуцирующими, возможно регулировать с помощью методологии философии образования как метасистемного интегратора, способного рефлексировать над общественными представлениями, потребностями, мотивами и ценностными императивами. В условиях искаженной правдивой информации на смену традиционному Логосу приходит Антилогос, в результате общественные парадоксы сознания оказываются иррациональной иллюзией и становятся более значимыми, чем реальность. Определяющие характеристики Антилогоса – объект

⁸⁶ Наливайко Н. В., Косенко Т. С., Яковлева И. В. Современная личность в информационном пространстве: возможности образования // Философия образования. 2017. № 73, вып. 4. С. 143–152.

равен субъекту и управляет им, или в отсутствии объекта все становится субъектом.

Логос (закон, слово, разум, мысль) как разумное содержание мира и его смысловая структура исследуется эпистемологией. Это не только правдивая информация, но и «целенаправленное, эффективное действие, инструментально и рационально обусловленное для достижения результата с оптимальными затратами средств»⁸⁷, а также способ наполнения рационального поведения индивида в аспекте упорядоченного действия в гармонии с природой, социумом и самим собой. В рассуждениях о роли Логоса⁸⁸ необходимо опираться на рациональное учение Г. В. Ф. Гегеля и на цельное учение о всеединстве Мира и человека в русской философии. В рамках данной методологии представлено взаимодействие когнитивного и ценностного подходов в организации согласованной жизни человека, общества и природы в условиях обострения борьбы полярных цивилизаций XXI в.

Антилогос в обществе и образовании, это искаженное рекламой, пиаром, трендом, калейдоскопией информационной культуры и инфотейнментом знание, поданное в определенном контексте. Это информация, содержащая призыв к безмерному расточительству и пренебрежение к ограниченному использованию ресурсов, неразумному сверхизбыточному потреблению материальных благ; это и декларативные заявления, и риторические оформления, не соответствующие реальным практикам в образовании, науке, политике, экономике; это и инновационные Smart-технологии, с помощью которых добиваются не правды и истины, а эффекта. Какое знание сегодня, завтра, в будущем определит мировоззренческую позицию большинства населения? Какими критериями

⁸⁷ Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с.

⁸⁸ Философы Античности концентрировали внимание на метафизической доктрине Логоса. Христиане видели в Логосе доктрину духовного спасения человека как раба Божьего. Г. В. Ф. Гегель увидел в Логосе принцип развития, самосовершенства, самодвижения Мира как необъятной целостности, положенной им далее в основу диалектики как философского метода познания природы, общества и человеческого мышления. К. Маркс и Ф. Энгельс в основу понимания бытия положили научно-материалистическое атеистическое мировоззрение, диалектический метод познания и эсхатологию светлого коммунистического будущего. В отечественных философских учениях русского космизма и Всеединства основу составляет единение нравственного и рационального законов в понимании Космоса и Мирового Логоса, причем, не только в эсхатологическом, но и гносеологическом и аксиологическом смыслах [An Svetlana, 2017].

следует руководствоваться при выборе истинного знания? Ю. Миттельштрасс, А. А. Вербицкий, Е. А. Соколов считают, что феноменология информационного пространства постоянно находится в состоянии противоречивости, неопределенности и непредсказуемости. В условиях, когда будущее науки нам неизвестно (но, в то же время, ошибочно делать из этого вывод, будто его у нее нет), новый технологический прорыв начала XXI в., и все более утверждающаяся информатизация, знаниевая фрагментация и медиация, оказывают обратное влияние на логос-содержащее знание. Строгие границы между Логосом и Антилогосом сегодня размыты. Несмотря на то, что существенно возросло количество людей, имеющих высшее образование (научные звания, широкую эрудицию, возможности объективного мировоззрения), их сознание все более определено ситуационно-контекстным или узко-компетентным подходами.

Проблема Логоса в обществе и образовании – это проблема отграничения истины от заблуждения, проблема достоверности человеческого знания, проблема сомнения в любом утверждении. Поэтому сегодня среди критериев истины (рациональность, практика, логика и др.) значительное место в общественных науках приобретает аксиологический критерий, способный апеллировать к материальным и духовным ценностям, этическим и эстетическим принципам общемирового уровня. Таким образом, философия жизни как наука о смысложизненных ценностях и эволюции сознания трансформируется в философию образования. Например, в ситуациях, когда от индивида требуется немедленная реакция на обстоятельства, и он в отсутствии практического опыта должен производить быструю оценку, принимать определенные решения, совершать поступки. Механизм реакции в подобных условиях работает интуитивно на опыте собственного ценностного и эмоционального отношения к логос-противоречивой ситуации⁸⁹. В данных обстоятельствах интуиция и иррациональные ценностные установки, вбирающие в себя весь жизненный опыт субъекта, способны быстро помочь в решении противоречий. Поскольку

⁸⁹ Nina Nalivayko, Tatiana Kosenko, Irina Yakovleva. «Logos» (ΛΟΓΟΣ) as «Word». Its Role in Life and Education (Upbringing) of the Person // Logos in the education, art and sport. Charles University Faculty of Education Prague. Czech Republic. International Multidisciplinary Conference. Prague, 2018. P. 81–87.

иррациональные ценностные установки сознания обусловлены значительным влиянием на них чувства гармонии, симметрии, совершенства, красоты как эстетических критериев. Создание информационного продукта более всего нуждается в эстетически совершенном, которое более достоверно и истинно, чем логическое теоретизирование. В логос-содержащем информационно-пространственном взаимодействии аксиологический критерий дополняет практический и логический.

Большая географическая протяженность России, многоукладность и дефицит правдивой информации создают помехи для четкого формулирования представлений о развитии, перестройке или переменах на уровне идеологии и целеполагания. Слом традиционной медийной реальности, калейдоскопичность простейших текстов и изобразительных приемов обусловлен потерей критичности восприятия, что еще более принципиально структурирует массовое сознание, делая его зависимым от Антилогоса. Критичности восприятия мешают также социокультурные, экономические, политические и другие противоречия. Например, Ю. Ю. Болдырев, выступая на Международном научно-культурном фестивале «Мораль и развитие: есть ли противоречия?», утверждает, что «с точки зрения экономической науки: мораль – это одно, а развитие – это другое!»⁹⁰. Автор подобного тезиса упускает из виду, что сегодня происходит интенсивное насилие Антилогосом нашей коллективной памяти (российского менталитета). Ментальным парадоксом можно считать поведение пассионарно настроенных руководителей, которые сориентировавшись на свободу развития и получив эту свободу, становятся абсолютно не заинтересованы ни в каком развитии.

Философия образования как таковая и отдельный ее раздел аксиология образования не способны практически решить проблемы образования и в целом преодолеть мировой кризис. Вместе с тем, рассматривая Логос и Антилогос не только как характерную черту общества, но и как социальную бытийность

⁹⁰ Болдырев Ю. Ю. Доклад: «Мораль и развитие: есть ли противоречие?» // Пленарное заседание Международного научно-культурного фестиваля дни философии в Санкт-Петербурге. «Ценностные миры современного человечества» 17 ноября. 2011 г. Таврический дворец. Думский зал. URL: <https://www.youtube.com>. (дата обращения 10.10.2018).

образования, что с необходимостью требует указать на то, что данные области знания обладают способностью увидеть опасные тенденции и последствия коммерциализации, консьюмеризации, а также забвение традиционных образовательных ценностей, за которыми исчезает содержание образования. Остается только форма, но и она видоизменяется. Обсуждение феноменов Логос и Антилогос в аксиологической реальности связано с противоречиями в концептуальной «метафоре образования» и «метафоре общественного сознания». Это частная проблема индивидуального самосознания, когда массовая культура вторгается в личные границы призывая, советуя, наставляя и принуждая его к тому, как ему следует действовать, чему учиться, что предпочитать, как устраивать свою жизнь, распоряжаться своим временем и др.⁹¹. Данное противоречие коррелирует с концептуальной метафорой образования и концептуальной метафорой⁹² потребительского запроса на образование. Последняя как акт целеполагания выступает мегарегулятором (например, Администрация президента и Правительство РФ) и макрорегулятором системы образования (например, Рособрнадзор, Российская академия науки, Российская академия образования, Министерство просвещения РФ), регулирующих образовательные реформы и прогнозирующих вектор развития.

Подчеркивая в метафорах идеологическую и эмоционально-оценочную функции, следует отметить и функцию ее «объяснительной матрицы» и «конструктом мысли и языка, смыслов и новой семантики» как средств

⁹¹ Агранович М. Л. Ресурсы в образовании: насыщение или пресыщение? // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 254–275.

⁹² Метафора требует признания существования двух различных смыслов и механизмов анализа высказываний. Существует логико-семантическая (интеракционистская) модель метафоры, трактующая метафору как взаимодействие на уровне смыслов. Ее основоположниками считаются американских философов А. Ричарде и М. Блэк. Под концептуальной метафорой понимается когнитивная операция, определяющая стиль мышления о познаваемом субъекте (Д. Лакофф (2004), А. П. Чудинов (2003, 2004), Дж. Финдли (2004), Д. Л. Константиновский (2013), А. А. Федосеев (2003), Н. А. Санцевич (2003)). Большинство исследователей исходят из положения о том, что социокультурно интерпретированные метафоры (Г. С. Баранов, 1994) обладают потенциалом влиять на целеполагание при разработке реформ системы образования, существенным образом определять способ их реализации и реакцию гражданского сообщества на претворение реформ в жизнь. Под концептуальной метафорой понимается ментальная многомерная проекция между понятийными областями в сознании мыслящего субъекта, помогающая осознать и осмысливать такие сложно структурированные социальные системы, как национальное, элитарное, эголитарное образование. Концептуальная метафора также востребована для формирования научных парадигм и научной картины мира в целом.

«порождения социальной реальности». Последняя, в силу склонности решать проблемы индивидуальные, но не общественные, зачастую утрачивает мудрость рационального поведения. С точки зрения структуры формирования социального и индивидуального сознания «сфера духовно-идеального, символы, ценности и язык выступают в роли первооснов конструирования социальной реальности»⁹³. Например, для понимания модернизации, уже осуществленных реформ образования, используется метод метафорического объяснения, представленный в статье 2, главы 1 Закона «Об образовании». Метафорический подход к анализу Закона обращает внимание на то, что образование рассматривается одновременно в аспекте общественно-значимого блага и совокупностью индивидуально приобретаемых когнитивно-ориентированных ценностных установок. Параллельно образование является воспитательной платформой для духовно-нравственного, творческого и физического развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей в интересах семьи, общества и государства⁹⁴.

Феноменологическая рефлексия обнаруживает в данном положении актуализацию эмоционального и идеологического сознания. С. Ю. Полянкина, Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракинна, применяя метафорический метод на уровне рационального анализа, обнаруживают в этой формулировке противоречие между традиционными ценностями и современным заказом на образование. Метафорично в Законе понятие «общество» воспринимается как «единый организм»,⁹⁵ а понятие «образование» как «инструмент социогенеза или социальной селекции, призванный воспроизводить иерархическую структуру социума»⁹⁶

Используя метафорическое объяснение, можно обнаружить в Законе преемственность с идеологией, политикой, искусством по образцу пропаганды

⁹³ Баранов Г. С. Роль метафоры в теоретическом познании и репрезентации социальной реальности (философский анализ): Автореф. дис.... док. филос. наук: 09.00.01. Новосибирск, 1994. С. 12.

⁹⁴ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432 (дата обращения: 02.08.2018).

⁹⁵ Полянкина С. Ю. Аксиологические противоречия между концептуальными метафорами современного образования и обществ // Философия образования. 2019. Т. 19, № 1. С. 3.

⁹⁶ Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: ЦСП и М. 2013. С. 114.

советского периода. Внутренняя индивидуальная онтологическая образовательная ценность данный Закон выполняет прежде всего государственный заказ на образование, а не удовлетворение индивидуально-общественных запросов, особенно при оценке качества образования. Феноменология аксиологической реальности транслирует также метафоры потребительского запроса как экономического обмена. В этом случае речь идет о качестве образования, зависящего от удовлетворенности потребителя образовательных услуг, что переводит образование из ценностной категории в разряд товара. Критерии предпринимательства, в данном случае, обусловлены экономической эффективностью образования.

Рациональное объяснение противоречий в метафоре образования и метафоре общественного сознания, обнаруживает ценностную инверсию в восприятии общественным сознанием системы отечественного образования. Поскольку универсальный ассортимент компетенций, которыми образовательные учреждения обязаны «обеспечить» потребителя образовательных услуг, не включают онтологического, эпистемологического и праксиологического содержания фундаментальных ценностей образования. Не влияют они на трансляцию как традиционных ценностных ориентиров (жизнь и здоровье, просвещение и свободное развитие, отношение к святому и любовь к Родине, этические нормы и эстетические взгляды, духовность и соборность, благородство и гражданственность), так и на приоритет фундаментальных образовательных ценностей (всеобщность, общедоступность, эгалитарность)⁹⁷. Опасности таких метафор в современном эпистемологически нестабильном мире обостряют в логос-содержащем знании необходимость рассматривать индивида не только как ресурс для развития целостности, но и как самодостаточный капитал, инвестируемый образованием. Метафорично законотворческий феномен подразумевает подготовку квалифицированного потребителя, а не квалифицированного специалиста и гражданина своего Отечества, обладающего широким кругозором, эрудицией и чувством нового.

⁹⁷ Яковлева И. В., Косенко Т. С. Феноменологический анализ российского образовательного пространства // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 471. С. 87–92.

Рыночные механизмы образования стали главной методологией формирования метафор общественного сознания в современных условиях. В истории России такие установки сознания как образовательные услуги, цена образования, образовательный продукт, рынок труда, рынок образовательных услуг, еще никогда не реализовывались, поэтому данные метафоры сегодня инверсируют традиционные ценностные установки о субъект-объектных отношениях, как в системе образования, так и в других общественных структурах. Приоритет рациональных решений, в данном случае, является важнейшей характеристикой российского образования и главной предпосылкой формирования такой системы власти, которая способна двигаться к устойчивому будущему посредством обновления всех институтов, включая образовательную систему.

Кроме игнорирования давно изменившейся системы требований общества и индивида к образованию, одной из причин является никак не оправданный российской социокультурной спецификой ориентир государственно-образовательной политики использования образовательных моделей, порожденных западноевропейскими условиями. Отсюда *феноменология противоречивости государственного, общественного и индивидуального заказа на образование* отражает противоречивую интеграцию образования, науки и бизнеса; подготовку «риск-ориентированной» модели специалиста широкого профиля.

Все перечисленное требует от системы образования изменения дистанции с центральными органами управления и сближения с региональными особенностями для решения проблем рационального использования образовательных ресурсов. Осуществлять данное сближение представляется возможным на основе договороспособности, и сложившихся новых обязательств между субъектами регионов, повышением степени взаимодействия всех ее участников. Эффективное использование образованием своих ресурсов (человеческих, информационных, материальных и идеальных) и гарантированная государственная поддержка образования, подкрепленная образовательной

политикой, способны преобразить социум отдельного государства, считают специалисты в области образования⁹⁸. Не разработанность научных представлений и инструментов в отношении прогнозирования образования и на этом фоне выдвижение противоречивых направлений образовательной политики, способствует возникновению декларативных позиций различных социальных групп. Заинтересованные в реализации на практике собственного взгляда на образование данные позиции в принципе не предполагают прорыва, так как за ними реализуются исключительно количественные показатели, но не разрабатываются показатели или критерии качественного результата, в основе которого главную роль играют инструментальные образовательные ценности. Поэтому становление аксиологии образования имеет первостепенное значение не только в ценностно-ориентированном плане, но и в степени разработанности уровня образовательной политики, тактики и стратегии развития образовательных систем в перспективных преобразованиях страны.

К ценностным ориентациям образования традиционно относятся знания, социальные запросы, эстетические взгляды, этические нормы, правосознание, идеология государства, патриотизм, гражданственность. Тем не менее, на смену перечисленным приоритетам выдвигаются ценности экономики, предпринимательства и рыночных отношений, порождая *противоречия во взаимоотношениях между образованием и бизнесом*. Данный феномен обусловлен усилением индивидуализма и прагматизма, складывающихся в условиях перехода к рыночным отношениям вопреки традиционным гуманистическим ценностям. Подобная бизнес ориентированная аксиология построена на инструментально-деятельностных ценностях, постоянно обновляемом опыте, прагматично-ориентированных общественных потребностей и прибыли, игнорирующих российскую специфику, обусловленную доминированием архетипа нерыночных, коммунитарных социальных отношений.

⁹⁸ Пузиков В. Г. Инвестиционный потенциал системы образования и качество подготовки специалистов // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 1 (26). С.126–130.

Необходимость рыночных отношений в российском варианте материального производства возможна при наличии дополнительной (компенсаторной) общегосударственной поддержки. В условиях ее отсутствия взаимоотношения между образованием и бизнесом приобретают неуправляемый стихийный характер. Кроме того, неспособность профессионального образования подготовить специалиста, соответствующего запросам бизнес-среды, отражаются на становлении предпринимательских взаимосвязей и договороспособности.

Традиционно ценностная сфера образования исключает получение прибыли, как самим образовательным учреждением, так и учителями или педагогами. Тем не менее, активные модернизационные процессы в мировой практике и неопределенный вектор экономического развития России, делают социальную и государственную волю не способной повлиять на феноменологию рыночных отношений и стихийного бизнеса как средств повышения образовательной эффективности, не ломая образовательные основы и не пренебрегая образовательными ценностями. В исследовании противоречивых взаимоотношений между образованием и бизнесом нет необходимости измерить степень агрессивности предпринимательской деловой культуры, значимость ее инструментальных ценностей (предприимчивость, спекуляция, неравноправная выгода и др.). Пренебрежение традиционными образовательными ценностями, постоянно сменяемые тренды, кичливость «продвинутостью», инверсия гуманистических и гуманитарных принципов, организационная изворотливость – все это уже ведет к парадоксальным ситуациям, которым характерны случайные процессы катастрофического типа, поскольку они лишены единой внутренней взаимосвязанной линии.

Противоречивость аксиосферы образования, бизнеса и социума порождает *феноменологический диссонанс в профессиональном и социальном статусе учителя или преподавателя*. Труд учителя с древних времен в России имел абсолютное значение и был приравнен к духовным практикам священника. В современной ситуации, под влиянием огромных аудиторий слушателей и дистанционно расширяющегося образования, труд учителя превращается в

ремесло. Данное противоречие характеризует не только условия реализации преподавательской деятельности, но и социальный статус преподавателя. Убеждение, что традиционный учительский труд не может ни обесцениться, ни обесмыслиться, вступает в противоречие со значимостью (ценностью) преподавательской деятельности. Мнение, что в новых противоречивых условиях рыночных отношений, преподаватель не может себе позволить быть амбициозным, эгоистичным и прагматичным, вступает в конфликт с преподавательской субъектностью. Этот конфликт заключается в невозможности раскрытия и развития творческого потенциала самого учителя, обусловленного равноправными отношениями в коллективе.

В условиях смены логики поведения большей части общества, с точки зрения ценностных критериев, будет продуктивным сосредоточиться на динамично меняющихся образах ученика и учителя, трансформации их идентичности, порождающей трансформации в формировании новой системы культуры учащегося и учителя⁹⁹. События последних десятилетий в пространстве глобального образования отмечаются «деспотией тестирования», порождающей феномен «стрижки под одну гребенку» и настойчивом стремлении сохранения традиционных субъект-объектных отношений; наличием огромного количества вторичной информации, лишенной эмоций, чувств, особенностей сенсорной системы и отсутствием моделей поведения; развитием конформизма у учащихся под внешним давлением педагога; отсутствием выбора специализированных школ в соответствии с желаниями учащихся и их родителей; чрезмерная продолжительность образования и стоимость обучения; «возрастающая потребность обучаемых в самостоятельных и творческих формах обучения»¹⁰⁰.

Отрыв теории от практики, онтологических образовательных ориентиров от праксиологии, не возможность оторваться от методологии начетничества и схоластики, вступают в противоречие с пониманием того, что современный

⁹⁹ Белокопытов Ю.Н., Никитина Н.А., Панасенко Г. В. «Блеск и нищета» реализации функции философии образования США // Философия образования. 2018. № 74, вып. 1. С. 139–147.

¹⁰⁰ Кошель В. А., Павлидис П. О. противоречиях системы образования в эпоху «когнитивного капитализма» // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 4. С. 2162.

обучающийся нуждается в индивидуально-ориентированном и деятельностно-ориентированном образовании. Это веление времени, поскольку социум от образования ожидает знания «хлебного», основанного на рационально-прагматичном опыте.

Противоречивость несоответствия содержания образования современному уровню развития экономики, техники, требованиям жизни в глобальной миросистеме требует от аксиологии образования разработки новых гибких ценностных установок, учитывающих социальные антиномии. Образование должно быть дорогим, чтобы быть качественным и в то же время дешевым, чтобы быть доступным большинству; образование должно быть добровольным, поскольку только в этом случае оно эффективно; и обязательным, так как некомпетентность стала социально опасна. Отсюда возникает императив необходимости строить такое образовательное пространство, чтобы в нем хотелось учиться всем.

Традиционно российские научно-образовательные и педагогические теории основывались на синтезе мировоззренческих подходов материализма (реализма) и идеализма, что в современных условиях существенно ограничивает успех в преобразовании эпистемологической и инструментальной методологии. Модернизация образования, в условиях формирования новых стратегий жизненного успеха для индивида и коллектива, требует учета того, что люди комфортно чувствуют себя в знакомой области и сопротивляются постоянному когнитивному обновлению или быстрому переходу в незнакомую среду. Специфика трансформационных инноваций, вызванных глобализацией и регионализацией, требует преимущественно эпистемологического и инструментально-ориентированного содержания применяемых методик, что порождает профессиональный консерватизм и отражается на способности воспринимать новые знания или непривычные ценности. Даже широкая эрудиция не всегда предоставляет возможность использовать потенциал «пробивных инноваций» эпистемологического содержания. Феноменология несоответствия эпистемологического содержания образовательной деятельности современному

уровню развития знаний показывает, что одна из причин – отсутствие вложений в «персонализацию у индивида», в его собственную интеллектуальную активность, эффективную реакцию на постоянные изменения технологий, обеспечивающих индивиду творческое удовлетворение, но не покорную исполнительность¹⁰¹.

Социально-экономические и информационно детерминированные противоречия несоответствия содержания образования современному уровню развития аксиосистемы и экосистемы мешают приблизиться к стратегическим планам будущего. В этих противоречиях обнаруживается сосуществование изживающих себя ценностных отношений и появление новых стратегий социального и образовательного взаимодействия, направленных на интеллектуальное развитие индивидов, коллективно управляющих своей учебно-образовательной деятельностью. Данный процесс начинается с глубоко мотивированных будущих специалистов на самостоятельность. Изменения аксиологических оснований современной системы образования, повышающих требования к специалисту, приобретают все более институционально противоречивый характер.

Принято считать, что специалист как идеальный тип выпускника образовательного учреждения является носителем общекультурных и профессиональных компетенций, основанных на обретении и постижении своей духовной традиции, осознании себя частью народа и нации (онтологический феномен)¹⁰². В тоже время, он рассматривается в когнитивном пространстве актуальной современности, постоянной смены образовательных технологий, причем, «недолговременного пользования» (эпистемологический феномен). Перечисленные феномены аксиологической реальности ставят человека в условия антилогосной искусственности многообещающего и потребительски иллюзорного мира. У российской и мировой общественности возникает потребность внесения ясности в ценностный мир образовательной деятельности. Складывается

¹⁰¹ Даниелян Н. В. Усиление роли «живого знания» при переходе к «обществу знаний»: проект и реальность // Высшее образование в России 2017. № 3. С. 71–77.

¹⁰² Колесникова А. В. Образование как личностное становление // Философия образования. 2017. № 70, вып. 1. С. 69–77.

убеждение, что современное образование не обладает возможностями рефлексировать, анализировать, систематизировать собственную аксиологическую суть, соотносить ее с реальностью. Сегодня ценность представляет само по себе приобретение какой-либо профессии, не важно, будет ли выпускник работать по данной специальности. Важно, что есть образование, которое можно будет применить, но не использовать. А это уже не противоречие, а парадокс или абсурд¹⁰³.

Образование, с одной стороны, стремится поддерживать отечественную образовательную традицию (духовность, соборность, коллективизм, постоянную взаимосвязь учителя и ученика, цельность знания и разума, отраслевую специализацию). С другой, мы видим, как широкий выбор специальностей в образовании, в ситуации ограниченного ресурса рынка труда, ставят индивида в центр проблемного поля, обусловленного выбором профессии для настоящего и будущего. О профессиях будущего президент России В. В. Путин говорил, что российская научно-образовательная база должна готовить профессионалов в области высоких технологий. Искусственный интеллект, геновая инженерия, летательные, подводные, наземные беспилотные аппараты будут взаимодействовать на стыке наук¹⁰⁴. Не смотря на столь грандиозные ориентиры, профессиональное образование за неимением заявленного президентом в реальности потенциала для интегративного содержания, вынуждено стимулировать самое себя поиском собственных резервов для создания образовательной базы в подготовке профессионалов будущего.

Каким образом образовательные ценности переходного периода способны задать импульс для активизации методологического инструментария философии образования? Во-первых, следует обратить внимание на роль аксиологических принципов, обусловленных качественными изменениями или изменчивостью идеальных объектов. Во-вторых, феномены аксиологических антиномий

¹⁰³ Яковлева И. В. Аксиологические противоречия современного образования и социокультурных реалий // Философия образования. 2018. № 4 (77). С. 107.

¹⁰⁴ Беседа президента России Владимира Путина в беседе с победителями международных олимпиад в центре «Сириус». 02 сентября 2018 г. URL: <https://ura.news/news> (дата обращения 03.09.2018).

способны привести любую систему в иное качественное состояние и даже разрушить ее, поскольку в результате их динамики произойдут необратимые качественные изменения, выраженные в ценностно-целевых установках¹⁰⁵. В-третьих, феноменология основных противоречий российской аксиологической реальности, отчасти, определяется деструктивными процессами в самом образовании. Одни из них – ускорение темпов модернизации по форме и усложнение адаптации к ним по содержанию. В целом оценка их состояния указывает на достаточно высокий уровень развития российского общества, по многим параметрам опережающий традиционную государственно-образовательную парадигму. Фактически обстоятельства не позволяют проектировать и реализовывать инновации, необходимые для «образовательного прорыва», центральным навигатором которого должна быть системно единая в многообразии цель образования.

Задавая вопрос: откуда в российском образовании берутся цели (ценности)? Ответ формулируется довольно просто: цели должны быть ориентированы на то, какие проблемы мы хотим решить. Если это проблема формирования индивида, то существующий плюрализм в запросах, интересах и мотивах основных субъектов образовательных взаимодействий (государства, общества, семьи, бизнес-структур, рынка труда и др.) на процесс и организацию этого «формирования» разнообразен и противоречив до антагонизма. Не смотря на противоречия, по многим параметрам реальность российского образования концентрируется на ценностных ориентирах одного субъекта (индивида)¹⁰⁶. Таким образом, самостоятельная институционализация индивида будет заключаться в адекватном восприятии феноменов общественного сознания.

Особенность исследования феноменов реальности российского образования заключается в социально-философском и аксиологическом осмыслении противоречий между конфликтующими общественно-экономическими

¹⁰⁵ Косенко Т. С., Яковлева И. В., Лигостаев А. Г. Соотношение социальных и педагогических факторов как фундаментальная основа стратегии управляемого развития образования в условиях глобализации (стенограмма вебинара) // Философия образования. 2019. Т.19. № 1. С. 173–193.

¹⁰⁶ Черных С. И., Паршиков В. И. «Паралич анализом» или осмысленное образование // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 4. С. 2148–2160.

формациями, современным образованием и социокультурной реальностью, образованием и индивидом, образованием и рыночной экономикой. Новая аксиология образования может состояться на основе новой аксиосистемы, а преодоление противоречий состоит в необходимости выработки системных ценностей (фундаментальных и вариативных) в отношении получения образования. Зависимость ценностных ориентиров общества, формирующих образовательный потенциал, от законов собственного развития, исключает заимствования западноевропейских образовательных традиции и новаций, поскольку в современной российской действительности они не «работают». В то же время, представляются вполне аргументированными социально-философские законы индивидуального воздействия на человека (воздействие на его природу, принципы свободной самоактуализации и самореализации, понимание человека как совокупности всех общественных отношений). Общественное и индивидуальное в России всегда имело противоречивый, но не абсурдный характер.

Интерес к обновлению аксиологии образования обусловлен рассогласованностью взаимодействия между образованием и государством, между образованием и обществом, между образованием и индивидом, что в целом отражается на всей российской экосистеме. Поэтому в рамках трансформации российского образования необходимо вести речь о новой аксиологии образования и новой аксиосистеме, включающих не только возвышенные идеалы эпохи Просвещения, но и заявленный в недавнем российском прошлом лозунг «Все для человека!».

Аксиосистема российского образовательного пространства в ее социальном формате только фрагментарно заявляет себя как феномен общественной аксиологической реальности. Эта фрагментарность есть следствие разновекторности развития экосистем образования, общества и индивидуального мировоззрения. Снятие порождаемых этим процессом противоречий, в аспектах «образование – государство», «образование – общество», «образование – индивид», возможно при условии познания и согласования их на аксиологической

основе, непосредственно обеспечивающей жизненный успех индивиду как основному субъекту образовательных практик. Потребность в разработке новой аксиологии образования ставит в основание современного образования осуществление самостоятельной институционализации индивида и терапию социокультурных институтов, противоречивость их интересов, целей, установок, порождаемых как деформацией субъектности образовательных взаимодействий, так и девальвацией общественной экосистемы ценностей. Для чего существует необходимость использовать потенциал аксиологии образования, способной обеспечить социальный порядок на основе системной взаимозависимости образования и индивида, образования и общества, образования и государства.

1.3. Сущность и существование современного образовательного пространства в контексте его аксиологических оснований

Аксиологический анализ современной российской действительности выявляет тот факт, что устойчивой потребностью, обнаруженной во всех феноменах противоречивого социального формата, является потребность признания смыслов индивидуального уровня в рамках прогнозирования будущего общественного устройства и места в нем человека. «В современном мире еще не существует понимания единой модели образования будущего, не актуализирована и философская теория фундаментальной значимости такой образовательной системы»¹⁰⁷. В тоже время, необходимость и потребность располагать особыми познавательными структурами тесно связана со спецификой стратегически важных онтологических и аксиологических первооснов развития образовательных траекторий. Их единство детерминировано общим ходом формирования знаний о человеке и образовании, реализуемых по единым законам общественного развития. Это приоритет роли общественного бытия в отношении к общественному сознанию; преемственность в развитии образования и общественных ценностей; зависимость состояния индивидуальности от общественных отношений и приоритета общечеловеческих ценностей над индивидуальными.

Для объединения научных усилий в аспекте определения исходных оснований аксиосистемы российского образовательного пространства становится значимым исследование взаимодействия «аксиологического фундамента образования» с «ядром системы социальных ценностей». Чтобы дать социально-философское обоснование возможности и необходимости изменения аксиологических основ образования в условиях противоречивых тенденций самой системы образования и современной социокультурной ситуации, необходимо

¹⁰⁷ Пфаненштиль И. А., Пфаненштиль Л. Н., Яценко М. П. Глобальный мир как единая аксиологическая система: проблемы и перспективы // Философия образования. 2015 № 3 (60). С. 6.

проанализировать первоосновы образовательной онтологии, с целью выявить устойчивые модели и конструкты, которые создадут возможность определить развитие индивида на рациональной основе. Уточняя по ходу рассуждения ценностное предназначение образования для общества и индивида, необходимо максимально обширно проанализировать понятийный инструментарий собственного исследования в соответствии с требованиями социально-философской методологии и сущности аксиологии образования в условиях непредсказуемой стратегии развития общества. Все это создает возможность построения новых образовательных конструктов, способных раскрыть ценностный потенциал образования и артикулировать вектор его развития.

Формулировать потребности социума абстрактно невозможно, так как они обусловлены нуждами конкретного общества, от которых зависит качество жизни конкретного индивида, адаптированного для проживания в реальном обществе. Эту миссию традиционно берет на себя образование, поэтому потребности человека как *онтологические основания философии образования* лежат в основе социального механизма выживания человечества и являются целью их реализации во всех сферах образования. Онтологическая область исследования новой аксиологии образования имеет целью рассмотреть ее основные исходные основания: образование, сфера образования, современная социокультурная ситуация, система образования, пространство образования, содержание образования, образовательный процесс, знаниевая и компетентностная модели образования, инновации в образовании, качество образования, образовательный продукт, а также принципиальный дискурс о платном и бесплатном образовании.

С точки зрения онтологических подходов (А. С. Запесоцкий, В. Н. Турченко, Р. Н. Шматков, С. И. Черных, В. И. Паршиков и др.) понятие «образование» трактуется как сложный полисистемный объект¹⁰⁸. Для решения исследовательских задач, существует необходимость заострить внимание на том, что в своей первооснове образование тесно связано с общественной аксиосистемой

¹⁰⁸ Черных С. И., Паршиков В. И. «Паралич анализом» или осмысленное образование // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 4. С. 2148–2160.

и индивидуальным институциональным запросом (обучением). Последний как важнейший социальный институт основан на деятельной активности, имеющей утилитарную полезность и индивидуально-общественную ценность. Обусловленный традиционными способами приобретения и передачи общественного опыта, вместе с семьей, производством и учреждениями культуры этот социальный институт обусловлен формальными и неформальными специально разработанными практиками, реализующимися в различных типах самостоятельно-индивидуальных и общественно-коллективных взаимодействий. Главное, что следует подчеркнуть, это то, что образование (в отличие от институционализации) является двусторонним процессом сознательно-волевой активности учителя и ученика. Этот процесс направлен на раскрытие сущностной природы индивида, получающего образование в соответствии с его эволюцией и смысложизненными ценностями, теоретико-практическая база которых сегодня имеет стойкий деятельностный характер. Таким образом, необходимо подвергнуть анализу функциональную направленность образования¹⁰⁹.

Трансформационные процессы в сфере образования – объективная необходимость для преобразования духовно-интеллектуальной общественной надстройки в соответствии с современными вызовами и необходимостью реформирования способов и видов социальной и индивидуальной институционализации. Фундаментальной структурно-онтологической частью современного общества или *сферой образования*, принято считать все образовательные организации в комплексе, а также частных лиц, занимающихся образовательной деятельностью. Главная их особенность – постоянное воспроизводство и способность влиять на ценностный аспект мировоззренческих, духовных, интеллектуальных и инструментально-деятельностных оснований. Образовательная сфера имманентно вбирает в себя сущность российского ценностного сознания как социокультурного феномена, обуславливает структурную динамику (культурные и образовательные соотношения и

¹⁰⁹ Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А., Амбарова П. А. Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 34–44.

взаимодействия) и предстает как особая объективная необходимость и основа разрешения наличных аксиологических противоречий, рассмотренных в 1.2. Главные из них – принципы образования, образовательная политика и реализация в них возможностей аксиосистемы¹¹⁰.

Сфера образования включена в многосложную систему социокультурных отношений, порождающих современные представления о культурных моделях человека и соответствующих образовательных идеалах. Имея целью подготовку новых поколений к жизни в глобально трансформирующемся и динамично усложняющемся социуме, образовательная сфера обусловлена *современной социокультурной ситуацией*. Характеризуя совокупность тенденций и контртенденций в обществе и культуре, ситуация определяет состояние данного общества на конкретном этапе его развития и выражает соотношение всеобщих, общих и особенных характеристик ценностных устоев бытия человека и общества. Обнаружение проблем и разъяснение характерных особенностей социокультурной ситуации (интересы, мотивы, поступки, ценностные ориентации огромных масс людей) сопровождается рефлексией комплекса проблем обусловленных современной образовательной ситуацией (реформы образования, создание школы новой формации, потребности в формировании социального интеллекта и нового типа человека, когнитивно превосходящего существующего)¹¹¹.

В онтологическое основание философии образования включено представление о *системе образования* как совокупности функционирующих на территории государства способов институционализации, организованных на единстве целей, ценностей, образовательном содержании и законов их взаимодействия, образовательной методологии, форм, средств обучения и воспитания. Системная организация образования представлена аксиосистемой и экосистемой, воздействующих на социокультурное пространство, составляющих

¹¹⁰ Кулипанова Н. В. Системные трансформации отечественного образования XX-XXI веков (социально-философский анализ). Автореф. дис... канд. фил. наук. Иркутск, 2014. 25 с.

¹¹¹ Яковлева И. В. Ценности и ценностные ориентиры в системе высшего образования: монография. Усть-Илимск: РИО УИФ КГТУ, 2006. 148 с.

основу государственного строя и уровень цивилизованности общества. Кроме образовательных организаций система включает, государственные образовательные стандарты и планы, согласно которым функционируют образовательные учреждения и управленческие органы.

Философия образования как научный гарант воспроизводства качественного состояния системы образования, учитывает теснейшую ее взаимосвязь с представлениями о целостности, структурности, связи элементов, единством с обществом и природой, представлением об образовательном идеале. Во взаимодействии с ними система образования проявляет свою целостность. Онтологические принципы системы образования строятся на приоритете общечеловеческих ценностей (императиве сохранения жизни, мира, культуры, природы); национально-культурном фундаменте общества (целостность системы образования, равенстве прав граждан на образование и др.); интеллектуально-научном потенциале (понимание связи, места и действий в новой целостной Картине Мира); ориентации на новые образовательные ценности (гуманизм, этизацию, экологизацию, информатизацию, персонализацию у индивида и др.); преемственность, последовательность и непрерывность; единство физического, умственного и духовного развития.

В соотношении с современной социокультурной ситуацией система образования имеет крайне обширную область применения. «Практически каждый объект образования может быть рассмотрен как система»¹¹². Основная характеристика системы – иерархичность, многоуровневость, структурность, которые есть результат взаимодействия всех ее сторон и частей, а отдельные ее уровни обуславливают целостное функционирование¹¹³. Онтологический подход к раскрытию понятия «система образования» предполагает выделение различных

¹¹² Например, классно-урочная организация, получившая классическое выражение в трудах Я. А. Коменского, или принятая в высшей школе лекционно-семинарская и другие всевозможные формы, а также различные экспериментальные модели образовательных учреждений и технологий. Особый научный и практический интерес представляют инновационные образовательные системы (дистанционные, электронные, виртуальные), эффективность которых намного превышает общепринятые стандарты. Например, в Томске их изучением и проектированием занимается Институт развития образовательных систем Российской академии образования.

¹¹³ Философский энциклопедический словарь. 2 издание. Ред. коллегия: С. С. Аверинцев и др. М.: Советская энциклопедия. 1989. 815 с.

ее типов: материальных (конкретные учебные заведения, учебные пособия, технические средства и технологии) и идеальных (образовательные традиции и практики, духовно-интеллектуальная деятельность, методы, методики, приемы, искусство воспитания и образования и др.). Комплекс статичных (различного уровня и направленности традиционные и инновационные образовательные программы, федеральные, региональные образовательные стандарты и требования, инструкции и положения) и динамичных условий развития (интеграция в глобальное образовательное пространство, заимствование западно-американских методов и технологий, динамика научного знания), а также закрытые (военные и религиозные учебные заведения, научно-исследовательские институты) и открытые (например, инновационный региональный образовательный кластер) способы образовательной деятельности, которые имеют свою субъективную онтологическую обусловленность. И сама система, опираясь на методологический каркас категории «образование как ценность», является фактическим субъектом образовательного действия (образовательных практик).

Аксиологический подход к раскрытию понятия «система образования» предполагает, что субъектом образовательного действия является также и сам индивид, для которого его собственные образовательные цели, ценности опираются на методологический каркас категории «ценность образования» и «образовательный идеал». Отсюда существует необходимость создания инновационной идеи, содержащей в себе созидательный смысл и конструктивное значение для переориентации общественного и индивидуального сознания в признании субъектности образования и субъектности в образовании, основанных на принципе самостоятельной институционализации индивида.

Суть предлагаемых образовательных институций как инструментов регуляции системы образования включает уже состоявшиеся современные представления о классической образованности в областях естественно-научных, инженерно-технических, социогуманитарных. И более детально представленных в более продуктивных перспективных институциях, основанных на

постнеклассических концептах (универсумность, космопланетарность, всечеловечность), включающих в себя широкий поток ноосферной мысли (науку и религию, технологии и искусство, философию и коллективное сознание, реализующие полноту и сложность бытия космопланетарного универсума).

Возможности новых институций обладают способностью снятия фундаментальных противоречий между традиционной и инновационной парадигмой образования и на общенаучных основах состояться в материально-экономических универсалиях, организационно-управленческих структурах, экологизации мужского и женского бытия, духовно-эстетических ценностно-ориентированных институциях, педагогическом воспроизводстве социального опыта и другие институциональные формы коэволюции естественного разума в соотношении с искусственным интеллектом. Концептуализация аксиологически ориентированных образовательных институций обусловлена востребованностью индивидуального и общественного заказа на универсализм, в котором «идеальное» (с помощью праксиологической методологии) переходит в «материальное». Проблема соотношения «идеального и «материального» в системе образования традиционной и инновационного содержания считается одной из самых эмоционально-дискуссионных, требующих общезначимого решения, поскольку в ней акцентируется аксиологически-методологическая диалектика природы «реального и виртуального», «духовного и природного», «субъективного и объективного». Подобные универсалии предполагают принципиальное обновление когнитивных измерений человеческой культуры (общения, поведения, образов и стилей жизнедеятельности), где на основе проблемной дополнительности будут решаться вопросы соотношения «общественного» и «индивидуального», «национального» и «глобального», «мужского» и «женского» и др.

Объективная необходимость нахождения консенсуса между категориями образование, сфера образования, система образования, современная социокультурная ситуация возможна на основе решений онтологических вопросов о смысле и предназначении образования. С целью определить пути

оптимизации и повышения эффективности его реального функционирования необходимо сосредоточить философско-методологические усилия на представлении об *образовательном пространстве* как системно-интегральной палитре явлений и аспектов социальной жизни в рамках природной среды и шире¹¹⁴. В конкретном историческом контексте под образовательным пространством понимается специализированная форма организации экосистемы социума с соответствующими механизмами взаимодействия, в которых происходит процесс образования (воспитания). Эти реалии включают представление о его содержании, процессах и моделях, инновациях, образовательном продукте и его качестве. Пространство демонстрирует различные идеологические конструкции (конфуцианство, буддизм, христианство), дидактические школы (изобретение письменности и арабских цифр), новые картины мира и педагогические технологии (классно-урочная система Я. А. Коменского, метод проектов Дж. Дьюи и экспериментальная работа в Л. Н. Толстого по реализации идей свободного воспитания и принципов ненасильственной педагогики и др.). Образовательное пространство всегда имело значение для воссоздания актуальных для жизни общества традиционных, современных и инновационных материальных и идеальных ценностей¹¹⁵. О. Ф. Морозова обращает внимание на функциональные зоны образовательного пространства, являющиеся центрами культурного развития. Обусловленные глобально-информационным, социокультурным, этическим, экологическим содержанием эти центры ценностно определяют перспективу исторического развития общества¹¹⁶. Значим также дискурс создания в России научно-

¹¹⁴ Черных С. И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества: монография. Новосибирск: НГАУ, 2011. С. 22.

¹¹⁵ Казначеев В. П., Молчанова Л. В. К проблеме формирования образовательного пространства в системе современного экологического воспитания-образования // *Методология и технология в образовании и воспитании (экологический и валеологический аспекты)*. Новосибирск, 1999. Т. V. Ч. V. С. 167.

¹¹⁶ Морозова О. Ф. Управление образовательным пространством // *Философия образования*. 2007. №4 (21). С. 53–61.

образовательных комплексов в рамках развития образовательных округов как основы формирования поликультурного образовательного пространства¹¹⁷.

В понятие «образовательное пространство» включены два представления: 1) об образовании и 2) о пространстве. В каждом отражается образовательная протяженность, структурное существование и взаимодействие разнообразных образовательных систем, их компонентов, принципов и событий. Пространство образовательной деятельности, обладая онтологической спецификой, владеет потенциалом необходимого разнообразия управленческих функций для регулирования экосистемой, чем формирует перспективу для становления аксиологии образования. Включая такие ее компоненты как онтологию образования, эпистемологию образования, праксиологию образования как методологическую основу образовательной деятельности. Образовательное пространство предполагает системную форму организации самой философии образования, призванной вскрыть основные законы и принципы строения, функционирования и развития образования как самостоятельной системы¹¹⁸, а также аксиологии образования как методологической рефлексии образовательной деятельности на основе целей, ценностей и принципов ее научной организации.

Одной из фундаментальных доминант онтологии образования, на которую направлен аналитический фокус, является *содержание образования* или система комплексного отношения к творческой деятельности, которыми овладевает учащийся в ходе образовательного процесса. Основанное на общечеловеческом опыте трудового, интеллектуального, физического, эстетического и нравственного развития, содержание образования традиционно соответствует потребностям общества¹¹⁹, и как философская категория предстает в единстве

¹¹⁷ Belogurov A.Yu., Voevoda E.V., Inozemtsev M.I., Romanova E.A., Khokhlova N.I. Development of education districts in the strategy of strengthening the axiological foundations of the russian education space // Higher Education in Russia. 2020. Т. 29. № 1. С. 25-36.

¹¹⁸ Наливайко Н. В., Паршиков В. И. Понятие «образовательное пространство» как условие системного анализа философии образования // Философия образования для XXI века. 2002. № 4. С. 54–60.

¹¹⁹ Традиционные потребности российского социума всегда имели определяющий фактор при характеристике содержания образования, это: *знание* или понимание, способность анализировать, воспроизвести и применить на практике определенные элементы общественного опыта, выраженные в понятиях, категориях, законах, фактах, теориях. Сегодня феномен знания все чаще проявляет себя и как субъективное проявление жизни индивида и как явление всего человеческого социума и существует как динамически развивающаяся, процессуально многоуровневая функциональная система. По форме всякое знание есть превращенная информация,

бинарных оппозиций всех его составных элементов (соотношений, процессов, взаимосвязей, противоречий и приоритетов)¹²⁰, отобранных для изучения в определенном типе образовательного заведения. Индивид, выступающий в виде формы и «сохраняющий субстрат всех образовательных изменений»¹²¹, в дальнейшем динамически трансформирует полученные знания, умения и навыки с целью успешного применения их в производственном труде или жизнедеятельности.

Система российского образования (национальная и государственная по форме), согласно болонских соглашений, перестроила свою деятельность именно по содержанию образования, переориентировавшись на формирование образовательных компетенций, основанных на «ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационно-коммуникативных»¹²² и других требованиях. Отчасти это продиктовано общей идеологией преобразований (перенос образовательных акцентов с содержания на результаты обучения). Принимая во внимание, что европейские университеты с помощью этого добиваются сопоставимости образовательных систем разных европейских государств, то подобная унификация самих образовательных программ по содержанию в России не возможна, поскольку образовательные заведения в Европе разные, при этом дорожат своей автономностью и независимостью, поэтому реализуются подобные образовательные образцы только на основе сопоставления (сопоставления, но не одинаковости!).

Для России подобное сопоставление становится актуальным с введением новых стандартов (ФГОС-3 и др.), где отражается список дисциплин и их содержание (т. е. само содержание образования). Таким образом, планируется

реализующая себя в локальных формах дискретного сознания индивида; *умение* – способность применить на практике полученные в процессе обучения знания; *навык* – составной компонент умения, доведенный до совершенства; *отношение* – способность к оценке и эмоциональному восприятию опыта поколений; и *творческая деятельность* как высшая форма человеческой активности и самовыражения. Содержание образования также включает общее развитие и социальный опыт, накопленный человечеством.

¹²⁰ Философский энциклопедический словарь. 2 издание. Ред. коллегия: С. С. Аверинцев и др. М.: Советская энциклопедия. 1989. С. 215.

¹²¹ Там же. С. 215.

¹²² Бобров В. В. Болонский процесс: вопросы и ответы // Философия образования. 2015. № 2. С. 39.

«сохранение единства образовательного пространства»¹²³, и, главное, предполагается что выдача диплома государственного образца (инженера, врача, педагога и т. п.) указывает на то, что уровень квалификации выпускника соответствует традиционным ценностям. К сожалению, стандарты обходят вниманием дискурс о качестве образования, т. е. из чего оно сегодня складывается, а также о должностных обязанностях лиц, непосредственно занимающихся его организацией и руководством в рамках содержания конкретных учебных дисциплин. Налицо конфликт между содержанием и формой образования, который В. В. Бобров (участник вебинара) осветил следующим образом: «Качество образовательной деятельности определяется его содержанием. В стандартах же такое понятие, как «содержание образование» отсутствует. Иначе говоря, эти вопросы объективно регулируются не законами, а нравами и обычаями. Эти недостатки Федерального Закона являются определяющими»¹²⁴.

В рамках обсуждения процессов изменения субъектности в образовательном пространстве, особого внимания заслуживает понятие «образовательный процесс» (течение, ход, продвижение) или последовательная смена векторов и направлений в развитии (трансформации, модификации, реформировании, преобразовании, модернизации) образования. Формат развития образовательного процесса сегодня определяется соотношением двух моделей знаниевой и компетентностной. Их интерпретация представляется возможной на методологическом комплексе эпистемологического способа исследования, который указывает на существенную специфику знаниево-ориентированного учебного процесса и его воспроизведение в деятельности¹²⁵. Знание как локальная форма дискретного сознания индивида, в отличие от информации, основано на высокой степени субъективности и постоянного поддержания связи ученика с

¹²³ Праздников Г. А. Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования // Социс. 2005. № 10. С. 46.

¹²⁴ Пространство и образование. Стенограмма вебинара // Философия образования. 2015. № 4. С. 208–227.

¹²⁵ Яковлева И. В., Косенко Т.С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 20. № 1. С. 83–93.

учителем. Подобная традиционная модель «знание – понимание – действие» демонстрирует опыт всей человеческой цивилизации. Таким образом, изменение образовательной системы под влиянием трансформационных процессов, требует перестановки главных ее структурных принципов на модель «действие – анализ – знание», что направлено на выработку новых способов мыслительных процессов. Одна из них компетентносная модель образования, основанная на информативно-интеллектуальной подготовленности субъекта к деятельности¹²⁶.

Конкретизация понимания компетентности требует привлекать к практической деятельности знания, умения и навыки как внутренние и внешние ресурсы индивида, что представляет для профессионального гуманитарного становления ценностно значимым и целесообразным. В тоже время, возможность с помощью компетенций решать определенные виды узкопрофессиональных задач или давать ответы на сложные социокультурные вызовы (в том числе в ситуациях неопределенности) не имеет рационального объяснения. Современные механизмы работы образовательной системы и новые конструкты институционального становления индивида, объединенные в современном образовательном процессе, в рамках знаниевой и компетентностной форм познания создают новые возможности для философской рефлексии, определяя способы контроля, обновления и улучшения стандартов рациональности. Принимая во внимание, что способность компетентностной модели влиять на ключевые экосистемные проблемы и формировать профессиональные навыки, в современной ситуации не имеет успеха. В тоже время, компетенции, сформированные для овладения коммуникативными способностями с целью кооперации с другими людьми, особенно в глобально-сетевом профессионально-образовательном пространстве способны создать фундаментальные навыки для адаптации и возможность встроиться в

¹²⁶ Жафяров А. Ж., Яровая Е. А. Требования госстандартов и компетентностного подхода к математике основной школы // Философия образования. 2020. Т. 20, № 3. С. 185–202.

нетрадиционно организованное или общественно-ситуативное профессиональное пространство¹²⁷.

Реализация компетентностной модели в образовательном процессе в целом формирует новую программу реализации алгоритмов, будучи алгоритмом реализации самой модели. Причем умение как процесс построен на субъектном алгоритме действия (как результата целеполагания) и представлен в виде «программы реализации алгоритма»¹²⁸. Отсюда интеллект индивида (основанный на компетенциях) и внешние материальные ресурсы (основанные на знаниях) в комплексе составляют алгоритм необходимый для самореализации индивида в сложных условиях реальности. Подобная инновация для российского образования, не просто заимствование европейского опыта, но объективная необходимость и требование времени. Н. В. Чекалева, во взглядах на разработку механизмов компетентностного образования и обучения, отмечает ценность субъективного опыта как интегративной характеристики компетентностных возможностей¹²⁹, наиболее полно представленном в конечном результате образовательной деятельности или «образовательном продукте».

Исключительно важной темой в образовательном процессе является обсуждение инноваций, воспринимаемых в виде объекта существенно отличающегося от созданного ранее¹³⁰. Инновации, вытекающие из его основного смысла (сущности, содержания и значения) способны коренным образом влиять на качество образования. Онтологическое значение в данном случае имеет основное противоречие в образовательных процессах. Противоречие между интенсификацией нарастания когнитивной сферы и ограниченными возможностями ее осмысления и усвоения, заставляет образовательную теорию сориентироваться на новый идеал образованности. Инновации в образовании

¹²⁷ Разуваева Т. А. Компетентносная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2012. № 28. С. 986–989.

¹²⁸ Майер Б. О. Знание, навыки, компетенции: эпистемологический анализ // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 2. С. 73.

¹²⁹ Чекалева Н. В. Проблемы оценки компетенций студентов вуза // Философия образования. 2015. № 1 (58). С. 146–155.

¹³⁰ Грудзинский А. О., Бедный А. Б. Трансфер знаний – функции инновационного университета // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 66–71.

подразумевают постоянный диалектический процесс изменений, как в общественном сознании, так и в образовательной сфере. Как правило, инновации сопровождаются совокупностью последовательных действий для преобразования научного знания в нововведение или новый продукт¹³¹; инновационными технологиями (индивидуальный подход, дистанционное образование, «изменения информационно-коммуникативного порядка», «академические рынки»¹³²); механизмами целеполагания, умением создавать новые технологии; способами планирования, анализом и рефлексией; инновационным обучением (организация и результат образовательной деятельности, стимулирующей принципиальные изменения в пространстве образования на основе развития способностей к самообразованию¹³³). Весь этот комплекс становится ценностно-ориентированным в случае владения творческими методами в условиях нескольких профессиональных позиций и способности к деятельности в условиях неопределенности. Накапливая опыт в нескольких областях практической деятельности, индивид приобретает возможность прогнозирования успешности собственной деятельности на основе получения только качественного образования.

Сегодня *качество образования* в большей степени, определяется не усилиями преподавательского сообщества в интеллектуальном развитии получающего образование, а ценностно-ориентированными потребностями социокультурной среды и новой представленностью в общественном сознании самой категории «качество»¹³⁴. Подходы понимания качества образования

¹³¹ Кузнецова С. А., Маркова В. Д. Инновации: от идеи до проекта: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2011. 95 с.

¹³² Соколов М. М. Трансформирующие и селективные системы: исследование по сравнительной социологии академических рынков и карьер // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 35–77.

¹³³ Наливайко Н. В., Пушкарева Е. А., Шматков Р. Н. Качество современного отечественного образования: сущность и проблемы. Монография. Новосибирск: НГПУ, 2009. 312 с.

¹³⁴ Категория «качество» сегодня является одной из самых обсуждаемых (качество жизни, здоровья, услуг, товаров и др.). Философское понимание сущности данной категории является основой современных исследований. Первым исследователем категории «качество» принято считать греческого философа Аристотеля, который этим понятием характеризовал все неколичественные свойства предмета, в таких значениях: «как видовое отличие сущности»; «как характеристика состояний сущности»; «как свойство вещи» [Аристотель. Метафизика]. В данном случае мы имеем основы предметного понимания качества. Определение, которое может применяться не только в философии, но и в управлении качеством было дано Г. В. Ф. Гегелем, который определяет качество через его признаки, т. е. способности объекта взаимодействовать с другими объектами особым образом [Гегель Г. Наука логики: в 3 т. Т. 1.]. Понятие «качество» у Ф. Энгельса рассматривалось как логическая категория, составляющая

современных философов включают такие онтологические индикаторы, как уровень целеполагания и удовлетворение ожиданий от результатов образовательных услуг¹³⁵, независимость в деятельности по оценке качества¹³⁶, правовое обеспечение государственной регламентации образовательной деятельности¹³⁷. Интегрально-аксиоматическое содержание качества образования обладает способностью отражать степень соответствия реальных образовательных результатов нормативным требованиям, что признается совокупностью его свойств в идеальном (совершенном) представлении об образовании¹³⁸.

Соглашаясь в целом, с интерпретацией интересов тех, ради кого осуществляется образовательная деятельность и ее качественные характеристики

различные ступени познания мира и вещей, как непосредственная характеристика бытия объекта [Энгельс Ф. Дialeктика природы].

Понятие «качество» – понятие субъективное, что подтверждается в Словаре русского языка С. И. Ожегова, Толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля, Большом и Малом энциклопедических словарях. Категория «качество» используется в различных отраслях науки, в частности – управлении социально-экономическими системами. Зарубежные специалисты по проблемам качества дали большое число определений этой категории: это удовлетворение ожиданий потребителя за цену, которую он может себе позволить, а высокое качество – это превышение ожиданий потребителя за более низкую цену (Дж. Харрингтон); это добротность, совершенство товара, что представляет собой абсолютный, признаваемый всеми признак бескомпромиссного соответствия стандартам (У. Шухарт); это объективные физические характеристики и субъективное мнение насколько вещь хороша (К. Исикава); это удовлетворение требований потребителя не только для соответствия его ожиданиям, но и для предвидения направления их будущих изменений (Демин Джуран).

Российские ученые и специалисты, занимающиеся проблемой качества, также многократно обращались и продолжают обращаться к трактовке понятия «качество» с точки зрения его содержания и определяющих его факторов. Ф. Татарский указывает на ситуативность и инвариантность качества по отношению к потребностям. В противоположность ему Э. М. Вейцман и В. Ю. Огвоздин рассматривают качество как объективно существующую данность. Л. А. Гоберман и В. А. Гоберман связывают качество с потребностями, но подчеркивают, что качество конкретного изделия имеет свои временные рамки, например, регламентированный срок службы. На рубеже 1970–1980-х гг. к специалистам пришло понимание универсальности основных принципов управления качеством любой отраслевой принадлежности.

С начала XXI в. в России стало складываться потребительское общество, что обусловило появление нового понимания рассматриваемой категории, в соответствии с которым качество – это то, чего ожидают потребители от результатов деятельности организации. Объектом исследования качественных характеристик сегодня становятся и общественные блага (образование, здравоохранение, социальное обеспечение и др.). Качество жизни признано международным сообществом одним из важнейших критериев, характеризующих уровень развития стран и народов. Следовательно, появилось интегральное понимание сущности качества как комплексное интегрирующее понятие всех сторон продуктивной деятельности, направленной на удовлетворение многообразных потребностей общества и индивида.

¹³⁵ Станкевич Е. Ю. К вопросу оценки качества образования // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 1. URL: <http://human.snauka.ru> (дата обращения: 22.07.2017).

¹³⁶ Рубин Ю. Б. Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, №3. С. 26–42.

¹³⁷ Никонов В. Насущная проблема – де бюрократизация системы образования // Качество образования. 2018. № 4. С. 4-9.

¹³⁸ Министерство образования Российской Федерации. Приказ от 25. 12. 2000 N 3784. О проблемах сохранения единства образовательного пространства в Российской Федерации. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_00/3784.html. (дата обращения: 24.11.2018).

как уровень достижения планируемых результатов¹³⁹, приходится считаться с социальными требованиями и нормами, которые в Письме Рособнадзора от 16.05.2005 определены нечетко и довольно размыто¹⁴⁰. Мнения отечественных исследователей по проблемам качества образования как ценности различны. М. А. Абрамова, Н. В. Наливайко, А. М. Новиков, Н. В. Тихомирова, А. И. Суббето, М. Л. Агранович, В. А. Болотов, Г. А. Бордовский, Г. С. Ковалева, Л. О. Денищева, С. Е. Дюкова, А. С. Корощенко, В. З. Резникова, И. Е. Суравегина и др. обсуждают требования всех заинтересованных сторон образовательного процесса: общества, государства, работодателя, индивида и рынка труда. Единогласно отмечается, что вопросы интеграции знаний в рамках образовательного и научного пространства, согласно требованиям международных рейтингов, не будут удовлетворять заказчиков, которыми «являются работодатели, желающие получить специалистов, соответствующих их требованиям»¹⁴¹. Обсуждение многочисленных проблем, связанных с экспертизой качества образования, сводится непосредственно к сформированности ряда компетентностей, мотиваций, разнообразных когнитивных практик и поведенческих навыков в ситуации неопределенности. Но главные ценностно-содержательные характеристики, способные на эмоционально-волевой основе регулировать образовательные процессы и приводящие к качественному результату, авторы не обсуждают.

В рамках онтологии образования качество образования отражает глубину проникновения в знание, которое будет определяющим в жизнедеятельности индивида. Именно в этой трактовке обнаруживается методологическая проблема необходимости в качественных характеристиках образования выделить конкретный однозначный признак и опираться на него в исследованиях при

¹³⁹ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432 (дата обращения: 02.08.2018); Концепция общероссийской системы оценки качества образования. URL: <http://vuo.ucoz.ru/load/9-1-0-39> (дата обращения 20.12.2018).

¹⁴⁰ Письмо Рособнадзора от 16.05.2005 № 01-203/08-01 «Построение общероссийской системы оценки качества образования» URL: <http://www.informika.su>. (дата обращения 20.12.2018);

¹⁴¹ Абрамова М. А., Балганова Е. В. Качество высшего образования как детерминанта общественного развития // Философия образования. 2018. № 77, Вып. 4. С. 3–13.

определении основных характеристик образованности. Главное, что необходимо подчеркнуть в данном параметре, что это не рейтинговая система, и не среднестатистический бал аттестата зрелости или диплома как результат усредненного вывода по разным предметам и дисциплинам.

Философско-аксиологическая рефлексия понятия «качество» указывает на его определенность и устойчивость, несмотря на то, что в исторической динамике это понятие все больше обрастает многозначностью, которая убивает суть. С аксиологической точки зрения «качество» – это абсолютная категория и ей не должна быть свойственна многозначность. Не имея в философии образования общепризнанного определения «качество образования», невозможно однозначно определить его устойчивое взаимоотношение составных элементов¹⁴². Не представляется возможным отследить глубину проникновения в знание в рейтингах его востребованности работодателем и практической реализации в конкретных жизненных условиях. Поскольку на фоне производственных требований (динамизма, вовлеченности, соучастия, преданности и мотивированности сотрудников) качество, полученных знаний и компетенций в образовании, должно быть одновременно и объективно устойчивым и динамично готовым к изменчивости¹⁴³.

В рамках образовательного учреждения показателями качества образования будут познавательная мотивация (желание учиться и желание учить); самостоятельность обучения; умение оценивать себя (самоконтроль); представление о желаемом будущем (умение видеть перспективу); уровень материального обеспечения образовательного процесса. Статусом понятия «качество образования» в системе рационального знания можно считать восхождение возможностей индивида в аспекте повышения качества его жизни на определенный уровень, в соотношении с изначальным положением, а также аккумуляция сил, направленных в будущее. Опираясь на общественные и

¹⁴² Философский энциклопедический словарь. 2 издание. Ред. коллегия: С. С. Аверинцев и др. М.: Советская энциклопедия. 1989. 815 с.

¹⁴³ Философские и социологические аспекты качества: учебное пособие. / Ред. Б. С. Алешин, Л. Н. Александрова, В. И. Круглов, А. М. Шолом. М.: Логос. 2004. 438 с.

индивидуальные ценности, характеризующие качество образования, можно отметить, что это:

- традиционно воспринимаемые и приобретенные индивидом в процессе образования социальная зрелость, фундаментальность полученных знаний и их востребованность экосистемой, а также стремление получать новые знания¹⁴⁴;

- эффективность работы учебных заведений, выраженная в эффективности для всех;

- образование, приобретенное как в концентрированном знании, так и знание, представленное в самых общих категориях, включающих интеграцию смежных и взаимоисключающих наук, но самое главное имеющих определенную стоимость или экономическую целесообразность¹⁴⁵.

Подобная онтологическая проблема также характерна для уточнения понятия «образовательный продукт»¹⁴⁶ как возможности оценки знаний, навыков, умений выпускников образовательных учреждений. Сложность интерпретации понятия «образовательный продукт», и связанных с ним понятий «знания», «компетенции», «навыки», «умения», обусловлена демонстрацией рыночно-экономической мысли в философии образования, и противоречивостью осмысления европейского опыта в понимании образовательного результата. Л. В. Журавлева, Н. В. Чекалева, Н. Ю. Терехова, А. Н. Леонова, Е. И. Кудрявцева, Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова и др., обсуждают такие свойства образовательного продукта как идеальность, востребованность обществом, планируемость и

¹⁴⁴ Абрамова М. А., Крашеников В. В. Реформа высшего образования: от количества к качеству // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 44–51.

¹⁴⁵ Лубский А. В. Междисциплинарные научные исследования: когнитивная «мода» или социальный «вызов» // Социологические исследования. 2015. № 10 (378). С. 3–11.

¹⁴⁶ Образовательный продукт – интегративное понятие, включающее в себя характеристики различных наук: социологии (образовательный продукт – продукт, удовлетворяющий потребности человека и через него потребности общества), экономики (образовательный продукт – единица обмена, имеющая определенную цену), образования (образовательный продукт есть усвоенное содержание, которое планируется, организуется и контролируется) и др. В современном значении, включающее компетентность как компонент образовательных стандартов, применяемый в оценке эффективности профессиональной деятельности. Наиболее распространенным является взгляд на образовательный продукт, как на образовательную услугу или на специфическую форму образовательного товара. Под образовательной продукцией понимается, во-первых, материализованные продукты учебной деятельности (учебники, методические пособия, презентации и т. п.) и идеально представленное понимание, суждение, продуктивная деятельность ученика; во-вторых, это изменения качеств ученика, развивающихся в учебном процессе. Обе составляющие (материальная и идеальная), создаются одновременно в ходе конструирования образовательного процесса. Из сказанного следует, что рассматривать образовательную продукцию необходимо во взаимосвязи ее внешнего материализованного проявления с внутренним – идеальными качествами, которые проявятся и разовьются в будущей деятельности выпускника.

проектность (онтологическая точка зрения). А также адекватность цели, сущностное качество, духовный потенциал, гуманизм и культуросообразность, зависимость от механизмов институционализации, «системность и уровневость, эвристичность, интегрированность и динамичность»¹⁴⁷ (аксиологическая точка зрения). Перечисленное в целом, указывает на то, что «образовательный продукт есть феномен, представляющий собой объективную ценность и формирующий субъекта»¹⁴⁸ (точка зрения философии).

Кроме этого, существуют различные трактовки как содержания самого понятия «образовательный продукт», так и понимание явлений, которые это понятие включает. Генезис научных оснований, связанных с образовательным продуктом и тесно коррелирующая с ним стоимость до сих пор не является устоявшимся. Задавая краеугольный вопрос: каким образом оцениваются знания или компетентности в российском образовательном и социокультурном пространстве? Необходимо иметь в виду, что «цена», «ценность», «стоимость» и «оценка» с точки зрения экономической целесообразности, указывает на неоднозначность понятия «образовательный продукт», суть которого в разных цивилизациях отражает специфику культуры образовательной практики и своеобразие общественно-экономических отношений. Например, во французских образовательных стандартах образовательный продукт, производимый в конкретной образовательной организации, понимается как деятельностный ресурс, включающий эпистемологическую, коммуникативно-опытную и аналитико-поведенческую составляющие. Немецкие аксиологические основы образовательного взаимодействия понятие «образовательный продукт» рассматривают в тесной корреляции с профессиональными компетенциями и навыками в конкретной трудовой деятельности. Немецкие рыночно-образовательные ценности, обеспечивающие возможность трудоустройства, включают основы повышенной индивидуальной капитализации. Культура

¹⁴⁷ Журавлева Л. В. Образовательный продукт: понятие и ценность // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 321. С. 159–163.

¹⁴⁸ Чекалева Н. В. Проблемы оценки компетенций студентов вуза // Философия образования. 2015. № 1 (58). С. 146–155.

самостоятельности, мобильность, творческая инициативность, предприимчивость, стремление к непрерывному получению образования, готовность работать в команде в высококонкурентной среде у немцев совпадают с российской трактовкой образовательного продукта. Феномен «охоты» за интеллектуальным потенциалом, повышенной индивидуальной капитализации в национальной образовательной системе Англии отражает способность индивида выполнять требуемые трудовые функции, согласно требованиям стандарта. Причем, в английском практико-ориентированном дискурсе доминируют понятия «умение» и «модель поведения», которые считаются результатами образования.

Сравнительный анализ российского и зарубежного образовательных стандартов приводит к самой дискуссионной теме в современном российском образовательном пространстве – это дискурс о платном или бесплатном образовании и образовательных услугах, тесно связанный с понятием «оппортунизм»¹⁴⁹ как проблемой экономических компромиссов в нахождении приемлемой «золотой середины» между основными позициями в традиционных подходах к образованию (общедоступному, бесплатному) и современной платно-образовательной идейной разобщенностью¹⁵⁰. Размышляя о приемлемом оппортунизме в образовании как экономической толерантности неприемлемого оппортунизма или как предательстве идей социализма, философ Н. С. Розов предлагает операционный уровень применения оправдания платного или комбинированного отношения к получению образования, указывая на вполне правомерную экономическую (государственно-предпринимательскую) гибкость. Поскольку в праве на образование согласно Конституции РФ, в статье 43.: «Каждый имеет право на образование», по сути, никакого преступления не просматривается. Таким образом, образовательный оппортунизм вполне оправдан, а деятельность современной образовательной политики следует

¹⁴⁹ Под оппортунизмом обычно понимается достижение или выгода. Например, рост популярности, расширение влияния власти и т. п., вопреки строгому следованию ранее принятым идеалам, ценностям и принципам. Оппортунистическое действие (компромисс, соглашение) следует считать предательством, если оно ведет к наступлению или закреплению той ситуации, при которой страдают или подвергаются прямой угрозе жизнь, здоровье, достоинство, права и свободы людей.

¹⁵⁰ Розов Н. С. Колея и перевал: макросоциологические основания стратегий России в XXI веке. М.: Российская политическая энциклопедия, 2011. С. 470.

классифицировать не как предательство высоких идеалов социализма или нестяжательских ценностей православия, а как проявление разумного оппортунизма и толерантности¹⁵¹.

Формирование новых отологических оснований науки об образовании (образование, сфера образования, современная социокультурная ситуация, система образования и др.) и их интерпретации «требуют выработки четких общественных представлений о направленности и мотивации человеческой деятельности, напрямую связанных со смысложизненными ценностями, которые зачастую не связаны с результатами теории познания. Понятие «образовательное пространство», фиксируемое через представления о содержании образования, образовательных процессах, инновациях в образовании, качестве образования, образовательном продукте, а также обсуждение демонстрации экономической необходимости как экосистемного компонента, отождествляется с новой идеологией социального развития, в котором человек черпает жизненную энергию. Данные положения, к сожалению, не совместимы с истиной, но соотносятся с представлениями об образовательном идеале, достойном образце гражданского самосознания и желаемом будущем.

Сегодня остро стоит вопрос: на сколько совместимы и достижимы две противоречивые целевые установки в изменении аксиологических основ образования? Имеется в виду ценностно ориентированное развитие индивида и обеспечение конкурентоспособности на рынке труда в условиях надвигающегося цифрового бытия, рыночной экономики и постоянно обновляемого информационного пространства. Поскольку выпускники образовательных учреждений вынуждены встраиваться или приспособливаться к социальным,

¹⁵¹ Понятие толерантности возникло в политико-религиозной сфере. Речь шла о веротерпимости, идейное обоснование которой дано в классических «Посланиях» Дж. Локка. Он возвел в этический принцип практики многостороннего оппортунизма (увеличение популярности, влияния, власти) изначально нетерпимых друг другу конфессиональных групп в Англии конца XVII в. Крайне острыми были конфликты относительно церковной власти над университетами. Получи эту власть одна конфессия, пострадали бы все иноверцы (профессора, аспиранты, студенты и другие желающие поступить в университет). «Патовую» ситуацию конфликта разрешили через отказ от принуждения или запретов в области веры. Англичане «поступились принципами», но от этого выиграли и выигрывают живые люди, причем во многих странах, и уже на протяжении трех сотен лет. Так религиозный оппортунизм (по сути – «предательство веры») обрел статус толерантности – одной из главных ценностей современного цивилизованного мира.

научно-техническим, технологическим структурным изменениям, т. е. быть не инициаторами своего бытия, а исполнителями или заложниками необходимости. Подобное состояние современной аксиосистемы также требует аксиологической рефлексии процессов, происходящих в образовании. С позиции *аксиологических оснований философии образования* необходимо отследить генезис и выработать соотношение понятий «образовательные ценности» и «ядро системы социальных ценностей», составляющих фундаментальные основы философии образования. А также обсудить понятия, обусловленные рыночно-экономическими и социокультурными отношениями, такие как «ценностная инверсия», «человеческий капитал» и «культурный капитал», «конкурентоспособный специалист», «интеллектуально-креативный ресурс», «культурная модель современного человека», представленных в социокультурной динамике постнеклассического рационализма.

На первый план выдвигается задача теоретического анализа развития ценностей общества в соотношении и взаимосвязи с ценностями образования, что позволит приблизиться к пониманию ценностной природы индивида и представлению о справедливом обществе, гармонично согласующихся между собой. Уточняя понятия «ценности»¹⁵² и «образовательные ценности»

¹⁵² «Ценность» - предпочитаемая людьми значимость бытия объекта, а также определенность, выраженная его качественными характеристиками. Научное понятие ценности в ее функциональной значимости – ориентировать поведение людей, направлять их внимание и деятельность на желанные предметы, явления, события. Ценности представлены многоликостью и парадоксальностью ценностного мира, но их объективная значимость может познаваться теоретическими науками. Область действительности, которая может снабдить теорию ценностей материалом для ее изысканий – это социокультурная действительность или аксиологическая реальность. В большинстве случаев ценности соотносятся не с истиной, а с представлением об идеале, желаемом, значимом, которые придают смысл человеческой жизни. Онтологически ценности обусловлены феноменологическими характеристиками, понимаемые как возникающие в сознании смыслы предметов и событий. Наличие множества человеческих потребностей и способов чувствования объясняет существование разнообразия оценок: то, что для одного имеет большую ценность, для другого – малую или вообще никакой. Ценности можно создавать, развивать, культивировать. С формальной точки зрения, ценности делятся на позитивные и негативные (малоценность, отсутствие ценности), на относительные и абсолютные, кардинальные и субкардинальные, субъективные и объективные, материальные и идеальные, фундаментальные и вариативные.

Ценность поэтому не принадлежит только к миру объективного или к миру субъективного, так как через интерес оказывается тесно связанной с понятием «потребность», «польза», «вред», «нужда» и др. Ценностью становится тот предмет, который позволяет в большей (меньшей) мере: удовлетворять потребность или соответствовать интересу. Содержание ценностного отношения представляет собой человеческое отношение к материальной и духовной культуре, природной и социальной действительности. На общеполитическом уровне ценностные ориентации стали рассматриваться как вид ценностных отношений. Их специфика усматривалась в том, что они образовывали механизм связи практического и познавательного взаимодействия субъекта и объекта. Выявлено, что при деятельностном подходе к субъект-объектным отношениям обе субстанции играют одинаково значимую роль, при аксиологическом подходе к рассматриваемым отношениям более значимой предстает роль

необходимо вести речь о классических гуманистических и гуманитарных познавательных ориентирах, которые в близком или отдаленном будущем придадут ценностную направленность будущей профессиональной деятельности индивида.

Образовательные ценности – самокорректирующиеся и самоподдерживающиеся экосистемой, значимые установки аксиологически ориентированного массового сознания, генерируемые в образовательном пространстве. Дискурс об образовательных ценностях имеет значение не только как продукт формирования массового сознания, но и как результат соотношения внешних и внутренних факторов всех социальных институтов. Для успешного расширения человеческих возможностей и общественно-индивидуальной деятельности образовательные ценности становятся онтологически целостным комплексом идеалов и убеждений, где получающий образование индивид рассматривается высшей ценностью. А целью образования является формирование мировоззрения, развитие профессиональной культуры, мотивационной и комплекса «капиталов» (культурных, человеческих, интеллектуальных и др.). Аксиологическое знание о феноменологии образовательных ценностей информирует о методологической возможности с помощью непосредственного и опосредованного соотношения внешних и внутренних, объективных и субъективных, стихийных и целенаправленных факторов, актуально и потенциально изменять традиционные условия подготовки человека к жизни¹⁵³. Таким образом, выступая в качестве наиндивидуального или социального ориентира образовательные ценности, определяя диалектику общего и особенного¹⁵⁴ влияют на императивы совершенствования образования в контексте академических ценностей, ценностей индивидуального роста и благополучия, ценностей гражданского самосознания и самоопределения,

субъекта. Глубинным основанием данных мировоззренческих установок и ценностных ориентаций является особое понимание человека, окружающего его мира, целей и предназначения человеческой деятельности.

¹⁵³ Яковлева, И. В. Аксиология образования как формирующаяся система: социально-философская рефлексия // Философия образования. 2020. Т. 20. № 2. С. 31–47.

¹⁵⁴ Фомичева Т. В. Образовательные ценности: диалектика общего и особенного // Социальная политика и социология. 2013. Т. 2 (95). №3. С. 138–154.

ценностей организационных форм, т. е. того, без чего человек не мыслит полноценной жизни, и что определяет тип значимости ее предметов и явлений, имеющих исключительно «человеческое измерение». Один из принципов аксиологии образования указывает на то, что образовательные ценности производны от взаимодействия Мира и Человека и проявляются в том, что влияет на весь процесс жизнедеятельности или практически значимо для человека.

Процессы современной социокультурной определенности во многом соизмеряются нормами, целеполаганием, образцами, эталонами всего образовательного пространства, которые, в свою очередь, подвержены трансформациям, под влиянием эволюционных процессов общероссийской и общечеловеческой глобальной культуры. В данном формате не представляется возможным состояться «аксиологическому развороту» в онтологических смыслах образования как ценности и ценности самого образования. В тоже время, можно вести речь об относительной самостоятельности образовательных ценностей, о состоятельности «ценностного пространства» в возможности взаимопроникновения ценностей фундаментальных и вариативных, традиционных и инновационных, «актуальных и потенциальных, субъективных и объективных»¹⁵⁵.

Поэтому, в контексте обсуждения аксиологических оснований образования, стоит вопрос о возможности влияния на социокультурное пространство, используя так называемое «ядро системы социальных ценностей». В повседневных ориентирах предметной и социальной действительности человека ядро системы социальных ценностей играет роль обозначений его различных ценностно-деятельностных отношений к миру объектов, явлений и смыслов. Данная методология подразумевает под системой социальных ценностей то, что индивидуум ценит в окружающем его социуме. А. Г. Асмолов, видит тесную взаимосвязь образования и приоритетных ценностей российского общества на

¹⁵⁵ Касаткин П. И. Ценностная аксиоматика образовательного пространства. Автореферат дис. на соискание ученой степени док-ра философ. наук. Москва, 2018. 53 с.

основе «культуры полезности» и «культуры достоинства»¹⁵⁶. Основные ориентиры новых подходов системы социальных ценностей содержат гуманизм, мультикультуризм и полиэтничность, общечеловеческие ценности (кардинальные и субкардинальные), укрепление единства российской нации, усиление патриотического и гражданского воспитания, правовую культуру и взгляд на образование как возможность управления обществом. В этом контексте ядро системы социальных ценностей есть внеличностная и надличностная и внеисторическая сфера бытия человека.

Именно это «ядро» обладает способностью обосновать абсолютные ценности, обозначенные ранним периодом становления института образования. По мнению теоретиков философии образования Б. С. Гершунского, Р. М. Нугаева, В. М. Розина парадигма образования должна быть универсальной, общечеловеческой и культуросообразной. Отсюда, ценность образования выступает сущностной характеристикой ядра системы социальных ценностей во всех его аспектах, становясь многозначным понятием, включающим научное и обыденное сознание и воспринимаемая индивидом как универсальная смысложизненная ценность¹⁵⁷.

Понятие «ценность» И. Кант обсуждает с позиции сопоставления свободы (в моральном аспекте) и необходимости (как сферы природы). Данное сопоставление имеет целью управлять поведением людей. Другое мнение философа, что «всякая ценность – цель сама по себе, ... поскольку она – идеал»¹⁵⁸, указывает на возможности ценностей быть деятельностными ориентирами на желанные предметы, явления, приоритеты, события. М. Шелер полагал: «Если мотивы конкретной деятельности задаются ситуацией, то ценности порождаются социальными и культурными условиями бытия и более глубинными факторами существования человека»¹⁵⁹. Субъект выступает здесь главным носителем

¹⁵⁶ Асмолов А. Г. От культуры полезности – к культуре достоинства: социальная биография культурно-исторической психологии // Известия Академии педагогических и социальных наук. 1996. №1. С. 12–26.

¹⁵⁷ Нугаев Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения // Вопросы философии. 2002. № 11. С. 134.

¹⁵⁸ См. Столович А. Н. И. Кант и проблема ценности // Теоретическая философия Канта. URL: <http://journals.kantiana.ru/upload/iblock/44>. (дата обращения 13.12.2017)

¹⁵⁹ Шелер М. Избранные произведения. М.: Гнозис, 1994. С. 295.

ценностей. Как смысловые универсалии рассматривает ценности В. Франкл, подчеркивая их смысложизненное значение – это ценности творчества, ценности переживания, ценности отношения¹⁶⁰. П. С. Гуревич отмечал, что есть ценности, которые «продолжают существовать в разных культурах, сменяющих друг друга»¹⁶¹. Для исследования характеристик ядра системы социальных ценностей также имеют значение принципы ступенчатости или иерархии ценностей, а также ответ на главный вопрос: во имя чего совершается определенная деятельность? Фундаментальными, в таком случае, необходимо считать предпочтительность (правильность) и интенсивность (атрибут в отношении к миру) как принципы самодостаточные, систематизирующие внутренние признаки. Второстепенными характеристиками следует считать включаемость и наполнение жизни общим смыслом для всей жизнедеятельности. Этот принцип устанавливает формальную связь между фундаментальной и вариативной ценностью, поскольку «включаемость» характеризует степень обусловленности и взаимосвязи образовательных и социальных ценностей.

Русские мыслители Н. А. Бердяев¹⁶², В. С. Библер¹⁶³, Г. В. Иванченко¹⁶⁴, И. М. Ильинский¹⁶⁵, Н. С. Розов¹⁶⁶, Н. М. Чуринов¹⁶⁷ осуществляли искания ядра системы социальных ценностей как основ русской духовности и культуры, имеющие непосредственное отношение к проблеме смысла жизни, и поэтому, являющиеся опорой для человека. Отечественные исследователи аксиологии образования А. В. Кирьякова, А. В. Наливайко, О. Д. Олейникова, В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква считают, что экстремальные условия трансформации ценностных процессов в культуре и обществе влекут за собой изменение

¹⁶⁰ Frankl V. E. *Man's Search for Meaning*. 1985. Washington Square Press. Перевод Маргариты Маркус, mmarkus(a)bg.u.ac.il. URL: <http://lib.ru/DPEOPLE/frankl.txt>. (дата обращения 14.12.2017)

¹⁶¹ Гуревич П. С. *Философия: учебник для студентов вузов*. М.: Юнити-Дана, 2005. С. 283.

¹⁶² Бердяев Н. А. *Судьба России // Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Судьба России*. М.: ЗАО «Сварог и К». 1997. С. 85.

¹⁶³ Библер В. С. *От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. М.: Политиздат, 1990. С. 368–409.

¹⁶⁴ Иванченко Г. В. Самоопределение личности как открытый проект // *Человек*. 2005. № 3. С. 5–16.

¹⁶⁵ Ильинский И. М. *Образовательная революция*. М.: Моск. гуманит. соц. академ, 2002. 592 с.

¹⁶⁶ Розов Н. С. *Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии*. Новосибирск: НГУ. 1998. С. 208–283.

¹⁶⁷ Чуринов Н. М. *Совершенство и свобода: философские очерки*. Красноярск: САА, 2001. 557 с.

аксиологической природы самого образования. Именно в условиях экстремальности осуществляется формирование ядра системы социальных ценностей, нуждающихся в философском осмыслении. Кризисное состояние в культуре, обществе и образовании призывает философию образования к необходимости исследования архетипов русского национального сознания как динамики культурно-образовательного процесса, основанной на воспроизводстве прошлого и конструировании будущего. Здесь необходимо отметить иррациональность российского самосознания и его ценностей, ментальных представлений и установок. В связи с чем, актуально переосмыслить аксиологический статус российского образования, его стратегию, в условиях макросоциальных факторов.

Есть устойчивое ощущение, что современное образование, столь важное для индивида, семьи, группы, нации, народа борется со свободным информационным потоком, в котором основные ценностные императивы обусловлены системным негативизмом, цинизмом по отношению ко всему отечественному. Ценностная инверсия в социальных сетях, идущая от людей, достигших определенного статуса, разрушающим образом влияет на формирование предпочтительности, правильности и интенсивности, составляющих ядро системы социальных ценностей. Общественный диссонанс информационного потока влечет общее снижение статуса смысложизненных ценностей. Образование неизбежно отражает ценностные координаты индивидуального и общественного уровней, отражает также взаимоотношения людей в сфере образования, проявляющем ценностные установки социума в целом, отражает и представление о себе как сфере проблемной и неадекватной индивидуально-общественным потребностям. В связи с чем все более заявляет о себе проблема: как сохранить ценностное сознание и эмоциональный интеллект общества и человека в новом электронном бытии, в котором, к сожалению, нет того ценностно определенного, что должно возникнуть как наиболее значимое в человеке? Несмотря на тенденции рефлексивности, вариативности, непрерывности и неопределенности будущего, уже определивших ценностные ориентации современного образования,

отмечается их неспособность повлиять на процессы ценностной инверсии¹⁶⁸, что выражается в конфликте между классическим образовательным идеалом и реальным индивидом, выстраивающим стратегию собственной жизни в соответствии с рыночно обусловленной экосистемой и аксиологической реальностью¹⁶⁹.

Потребность во всеобщей единой парадигме образования для XXI в. можно считать основной целью, которую решает современное российское образование. На мифологическом уровне эта парадигма построена на конструктивизме, творчестве, проектировании будущего, любви к Родине и потребности непрерывного интеллектуального и духовного совершенства. Каким образом возможно реализовать на практике этот стратегический посыл? Исследования российской специфики ядра системы социальных ценностей (Л. М. Полянова, В. И. Разумов, В. П. Сизиков, Е. Н. Стрижакова, Е. А. Сергиенко и др.) указывают на возможности эмоционально-интеллектуального отклика сообществ, во многом зависящего от смысложизненных ценностей, в которых обнаруживается позитивный потенциал заинтересованности в познании и многовекторности будущих планов¹⁷⁰. Однако отсутствие осознания и понимания роли эмоционального интеллекта в самоорганизации, концентрации волевых усилий на фоне безразличия к происходящим событиям, делают задачу развития человеческого интеллектуального потенциала тривиальной и примитивной. Обсуждение эмоционального интеллекта в рамках образовательной практики в 1990-е годы рассматривалось как необходимость самоконтроля и саморегуляции.

¹⁶⁸ Потребность философского анализа ценностной самобытности русской культуры, причин ее расцвета, распада и современного состояния, столь тревожного своей очевидной стагнацией, становится все более настоятельной в силу происходящего в нашем отечестве цивилизационного разлома, сопровождающегося некоторыми чертами духовной деградации, а именно – ценностной инверсией. Ценностная инверсия – тип ценностной мутации, заключающейся в разрыве традиций, разрушении ценностной иерархии, сопровождающейся кардинальным изменением комбинаторики, когда «низовые ценности» начинают доминировать в культуре и играть роль ценностей определяющих, а ценности изначально подлинные, абсолютные оттесняются на культурную периферию. Инверсия сопровождается доминированием в культуре кардинальных изменений комбинаторики, например, растет смысложизненная ценность образования, но в тоже время падает его инструментальная ценность. В условиях отсутствия четкой стратегии образовательной политики происходит деградация традиционной структуры образования и образовательного продукта.

¹⁶⁹ Сарычев Ю. В. Феномен «нового человека» в культуре XX века: предварительный анализ // Человек. Культура. Образование. 2014. №1. С. 71–79.

¹⁷⁰ Стрижакова Е. Н. Эмоциональный капитал: понятие, оценка и использование // Менеджмент в России и за рубежом. 2017. № 2. С. 48–53.

В XXI в., эта тема стала рассматриваться с позиции активизации эмоционального капитала как потенциала, формирующего интеллект. Эмоциональный капитал или первичный интеллект (эстетико-художественный, познавательный, индивидуальный, культурно-родовой социально-исторический, семантический), суть ценностная основа и особенность российского типа мышления в отличие от восточного или западноевропейского. В его отсутствии может произойти непоправимое «усыхание» спонтанного творчества и духовного развития нового поколения, что в будущем может вызвать эмоциональную глухоту, неспособность к эмпатии и рефлексии, совести и милосердию как основ конкретно-эмпирических мыслительных процессов¹⁷¹.

Мир развивается на эмоциональной основе, поэтому аксиологическая природа эмоционального интеллекта обнаруживается в единстве с Миром, в счастливом пребывании в Настоящем («здесь и сейчас»), в целостности восприятия и отсутствии навязчивых стереотипов. Все это позволяет индивиду быстро освоиться в материальном предметном мире, социуме и новом электронном периоде нашего бытия. Особенно остро этот вопрос возникает в связи с сохранением человеческой эмоциональности. Сегодня основные проблемы интеллектуального ресурса индивида и общества выражаются в диссонансе смысложизненных знаниевых структур со стремительным развитием «автоматизации вычислений в сравнении с автоматизацией рассуждений»¹⁷², поэтому создание условий в образовании для формирования абстрактного, параметрического, образного (обликового) мышления, развитие мыслительных образов на основе художественных, музыкальных и других способов чувственно-эмоционального восприятия мира, повлияет на интеллектуально-креативный ресурс системы образовательных ценностей. Прежде всего, это члены образовательного сообщества (педагоги), несущие в себе «ген оптимизма», альтруистичные и оказывающие положительное воздействие на коллектив,

¹⁷¹ Яковлева И. В., Кучинская И. А. Эмоциональное отражение действительности в содержании художественного творчества (ценностно-образовательный аспект) // *Философия образования*. 2022. Т. 22. № 1. С. 59–68.

¹⁷² Разумов В. И., Сизиков В. П. Новые интеллектуальные технологии в обучении // *Философия образования*. 2015. № 5 (62). С. 11–25.

способные подчинить свой интерес общему, сознательно определяя зоны ответственности. Оплата труда и комфортный эмоциональный климат в сфере образования – это далеко не полная характеристика рассматриваемой категории «управление ресурсами», предполагающая ряд методических действий как федерального, так и регионального уровней, не учитывающих изменившийся традиционный статус преподавателя. В современном представлении преподаватель или учитель – это «навигатор по проблемам», «проводник в информационном поле», обладающий критическим мышлением, навыками поведения в цифровой среде, творчески самостоятельный, способный к работе в разноуровневой аудитории, владеющий информационно-креативными знаниями и т. п. Как мы видим, налицо так называемые «антропологические ножницы», требующие ответа на вопрос: преподаватель – это человек или робот? Обсуждение данных вопросов сходятся на процессах, связанных со становлением, развитием и самореализацией самого преподавателя в знаниевом, культурном и правовом пространстве. По мнению А. В. Пугачева: «государство в лице законодательной власти ограничилось декларативными нормами в данном вопросе, предоставив собственно преподавателю решение вопроса минимального объема актуальных и предметных знаний»¹⁷³.

Возникают и более насущные вопросы в условиях, когда ценности потребительского общества игнорируют гуманистические и гуманитарные ценности понимаемые как доверие к образовательному капиталу, основанному на человеческом капитале¹⁷⁴ и культурном (социальном) капитале¹⁷⁵ и, в целом, на

¹⁷³ Пугачев А. В. Проблемы формирования отдельных качеств преподавателя в правовом образовательном пространстве // Философия образования. 2015. № 2 (59). С. 58–65.

¹⁷⁴ Человеческий капитал – совокупность ценностных качеств индивидов (общих и специфических), которые можно использовать для получения конкурентных преимуществ на рынке труда: знания, умения и навыки, здоровье, устойчивость к стрессам, приятную внешность, физическую силу, ловкость, выносливость и др. В целом, это совокупность воплощенных в человеке экономических и социокультурных ценностных ресурсов (потребностей, мотиваций, способностей к восприятию и продуцированию новой информации), полученных им в процессе образования и практической деятельности, которые динамичнее традиционных, а мотивация и вовлеченность индивида в их формирование зависит от качества разнообразного спектра услуг, которые общество может предоставить индивиду, а индивид обществу. Человеческий капитал, с точки зрения экономических теорий, включает знания, умения и установки, позволяющий человеку создавать доход и другие полезные эффекты для себя, работодателя и общества в целом, превосходящие первоначальные инвестиции и текущие затраты [Кузьмин Я., 2019].

Современное образование, приобретая функционал услуги, капитализируется в новых условиях иначе, чем раньше. Реализация образовательных услуг как потребление, распределение, производство и обмен – в условиях

представлении о конкурентоспособности современного специалиста. Обсуждая проблему образовательных капиталов (Аникин В. А., Я. Кузьминов, П. Сорокин, И. Фрумин, В. Е. Гимпельсон, Д. В. Диденко, Р. И. Капелюшников, М. Г. Рогов, Ю. В. Цвенгер и др.) как индикаторов конкурентоспособности, следует обратить внимание, на то, что социальная философия в вопросах проблемы формирования ценностных критериев к профессиональному росту, утверждает воззрение: «Быть лучшим в предлагаемых обстоятельствах!»¹⁷⁶. Для этого необходимо наличие прежде всего диплома (сертификата) университета или другого учебного заведения с высоким индексом узнаваемости. Обсуждая понятие «образовательный капитал», исследователи выделяют и другие его формы: культурный, материальный, социальный, политический. Особенность всех этих капиталов для поддержания ядра системы социальных ценностей заключается в конвертировании из одного вида в другой, поэтому существует необходимость модернизации российского общества по экономическому образцу, что предъявляет особые требования к системе образования, ориентированной на приоритетное развитие человеческого капитала.

Многообразие суждений об образовании, обусловленном направленностью на рыночно-экономические социокультурные тенденции, рефлекслируемые в рамках ценностной инверсии социального и эмоционального интеллекта как

тотальной коммерциализации образования имеют различную динамику. Это становится базисным основанием диспропорций в ценностных смыслах бизнеса, рынка, системы образования, семьи, гражданского общества и самого индивида. В таких условиях по мере роста общественных затрат и массовизации образования предельная отдача образовательного ресурса снижается. Эта экономическая максима ведет к получению фиктивного капитала и его стоимости. «Согласно методологии воспроизводственного подхода, человеческий капитал можно рассматривать как интеграцию трех составляющих: биологической (природной), стационарной (постоянной) и динамической (адаптивно-инновационной). В создании эффективной индивидуальной экосистемы, оптимально сочетающей фиктивные и действительные ее элементы смысл воспроизводства биологической компоненты заключается в воспроизводстве и оптимизации природных способностей как залога лабильности и успешности; смысл воспроизводства стационарной компоненты – в образовании, профессионализме, компетенциях; воспроизводство динамической компоненты – в адаптивности, инновационности, конкурентозможности и конкурентоспособности» [Черных С. И., 2020].

¹⁷⁵ Культурный капитал – усвоенные человеком традиции, нормы поведения, ритуалы и навыки деятельности в той или иной этнокультурной среде и способность адаптироваться к их изменениям. Кроме этого культурный капитал индивида определяют следующие признаки: качество и разнообразие знаний, умений, навыков; степень самосознания; самодидактика; творчество; характер отношения к людям; направленность личности; результативная сторона деятельности и т. п. Понятия «культурный капитал» появилось в связи с актуальностью внедрения стратегического планирования в практику профессионального образования, ориентированного не только на воспитание интеллектуальных и творческих возможностей, но и способности к успешной конкурентной борьбе на рынке труда.

¹⁷⁶ Аникин В. А. Человеческий капитал: становление концепции и основные трактовки // Экономическая социология. 2017. Т. 18. №4. С. 120–156.

интеллектуально-креативного ресурса образования¹⁷⁷, указывают на его неспособность выполнять миссию «сеять разумное, доброе, вечное». Подобная трансформация аксиологических аспектов российского образования медленно, но неуклонно мигрирует в сторону невозможности успешно управлять интеллектуальными ресурсами. Несмотря на то, что во всем мире действуют образовательные системы, тем не менее, огромное число людей остается не образованными, не способными ориентироваться ни в своей, ни в глобальных культурах. Это отражается в других кризисах разного масштаба и характера (экономическом, технологическом, экологическом, политическом, психологическом, семейном, корпоративном и др.). Как избежать острых кризисов и их противоречивых последствий? Какие существуют аксиологические возможности для определения «*совершенного качества образования*»¹⁷⁸? Понимая остроту данных вопросов, необходимо подчеркнуть ценность эволюционных преобразований в образовательном пространстве, основанных на поддержании непротиворечивого понимания образовательного идеала или представления о совершенном качестве образования.

Совершенство как полнота всех образовательных достоинств, во-первых, подразумевает идеальный образец, выражающий высший, совершенный уровень оценки и управления качеством образования; во-вторых, это сущностный признак аксиологической схемы взаимодействий ценностей, потребностей, идеалов и убеждений, выражающих полноту социальных и индивидуальных объектов; и в-третьих, это беспрепятственный переход к более совершенным образовательным моделям (в организации и планировании, в использовании потенциала сотрудников и рациональном использовании ресурсов, управлении процессами учебной деятельности). Например, в рамках Инициативы по глобальному

¹⁷⁷ Социологический опрос о результатах, проводимых в России образовательных реформ, показал, что большинство отмечают положительные изменения в учебно-материальной базе образовательных учреждений. Что же касается качественных изменений в самом образовательном процессе и в результатах воспитания и обучения, то большая часть опрошенных считает, что «ничего не изменилось» либо «стало хуже» [Никитенко В. Н., 2016].

¹⁷⁸ Определение понятия «совершенное качество образования» было впервые сформулировано на международном уровне американским исследователем Дж. Силбером в статье «Парадокс демократического образования», в которой он заявляет: «После запуска первого спутника в 1957 г. началась повальная погоня за целью достигнуть считающегося доказанным совершенного качества (excellence) советского образования».

инженерно-совершенному качеству (Global engineering excellence – GEE) сформулированы требования к инженеру: «технически грамотен; обладает широкими знаниями; способен к инновациям и предпринимательству; обладает коммерческой смекалкой; владеет несколькими языками; культурно просвещен; осведомлен относительно явлений и процессов на мировых рынках; обладает профессиональной гибкостью и мобильностью»¹⁷⁹. Подобные требования во многом коррелируют с ключевыми компетенциями исходя из образовательных стандартов, заявленных в компетентностной модели конкурентоспособного выпускника. Модель системы обеспечения профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций¹⁸⁰ предъявляет требования прежде всего к «человеческому капиталу» (компетентность, профессионализм, способность самостоятельно определить свой статус, конструирование будущего, условия применения активных методов обучения и контроля) и «культурному капиталу» (четкие представления об общественном идеале и ценностях, ориентированность на результат).

Современный идеал или культурная модель современного образованного человека включает такую ценностную категорию как предприимчивость. Данная культурная основа жизнедеятельности, по большому счету, противоречит православно-христианским и советским ценностным ориентирам. Обсуждая совершенное качество образования в соотношении с понятием «культурная модель человека», необходимо вести речь об отдельных фрагментах социальной реальности или продуктах человеческой культуры, которые служат образцом для преобразования или управления человеком. Главная роль сформированного культурой ядра системы социальных ценностей как модели для формирования образовательных ценностей – это быть средством объяснения, предсказания и эвритстики. Поскольку «ядро социальных ценностей» возникает из коллективного опыта, разделяется большинством представителей культуры и связано со всей

¹⁷⁹ Волкова Е. И., Иванов С. С. Российский Проект 5-100: конкурентоспособность или совершенное качество? М.: Федеральный институт развития образования. Вып. 10. 2015. 80 с.

¹⁸⁰ Шакирова Т. И. Бутенко А. П., Кузьмина М. В., Миронова Н. Ю. Компетентностная модель конкурентоспособного выпускника в контексте реализации профессиональных и образовательных стандартов: монография. Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. 215 с.

глобальной системой ценностей, то обычно оно усваивается в готовом виде и может не осознаваться человеком. Отсюда позиция новой аксиологии образования не креационная, но созидательно-консолидирующая, по-новому осваивающая и свою человечность, и свою социокультурную жизнеспособность. Вектор ценностных изменений в образовании зависит от того, какие именно основания изменяющегося человеческого бытия приобретут в самом недалеком будущем аксиологический смысл и содержание. Новой углубленной философской рефлексии потребуют персоналистические подходы, соответственным образом закрепленные в правовом аспекте, т. е. институционализированные.

Основные концептуальные положения культурной модели индивида раскрываются в многочисленных трудах отечественных исследователей (Е. И. Волкова, С. С. Иванов, Т. И. Шакирова, А. П. Бутенко, М. В. Кузьмина, Н. Ю. Миронова, Д. В. Черникова, Д. А. Коноплянский, Б. П. Невзоров и др.), где понятие «профессионализм» уступает место понятиям «конкурентоспособность»¹⁸¹ и «конкурентоспособный специалист»¹⁸². Общее положение в данных исследованиях гласит, что под конкурентоспособностью выпускника любого образовательного учреждения понимается комплекс профессиональных и нравственных качеств, которые позволят ему занять (относительно других соискателей) определенное место на рынке труда.

Проблемы формирования исходных оснований аксиологии образования объединяются в онтологических, эпистемологических и праксиологических структурно-функциональных положениях, «завязанных» на вопросах прогнозирования и целеполагания. Часто в работах по прогнозированию образования (Н. Г. Багдасарьян, Н. П. Ващекин, Б. С. Гершунский, Я. С.

¹⁸¹ Понятие «конкурентоспособность» вошло в образовательную практику в связи с исследованиями таких зарубежных авторов как, Р. Мартенес, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др. Так, Э. Эриксон считал, что человек, взаимодействуя с окружением в процессе своего развития, становится все более и более конкурентоспособным. В его концепции психосоциального развития индивида появление чувства конкурентоспособности является главным содержанием четвертого этапа развития школьного возраста.

¹⁸² Обзор научной литературы [Шакирова Т. И. (2015); Волкова Е. И., Иванов С. С. (2015); Коноплянский Д. А., Невзоров Б. П. (2016)] показывает, что в настоящее время отсутствует четкое определение понятия «конкурентоспособный специалист», учитывающих точку зрения, как образовательного учреждения, так и потенциальных работодателей. В целом данное определение рассматривает конкурентоспособность специалиста как степень востребованности его как профессионала на рынке труда, на предприятии, фирме в силу имеющихся у него преимуществ перед другими кандидатами.

Турбовской, А. В. Тодосийчук, А. Д. Урсул) философы указывают на то, как ценности и цели общества и образования расходятся. Исследования на предмет возможного совпадения целей сходятся на смысложизненных ценностях индивидуального уровня. Возникает проблема образовательной ответственности за формирование такого прогноза или такой цели, где субъект не наблюдатель, но актер этого преобразования. Для решения этой задачи необходима концептуализация практик, интегрирующих образовательные ценности с ценностями индивидуального уровня и объединение научных усилий в аспекте нового понимания пролегоменов аксиологии образования на основе смысложизненных ценностей, открывающих возможность для выработки принципов индивидуального развития.

Поиск новых аксиологических основ образования приводит к пересмотру социокультурной ситуации, когда «культурная модель человека» определяет суть социального бытия. Но для этого необходим соответствующий (фундаментальный и вариативный) общественно-индивидуальный интеллектуальный потенциал как комплекс образовательных капиталов. Его проблематика и исследовательская устремленность обусловлена общей целью – поиском устойчивых «сквозных» ценностных ориентиров индивидуального уровня, обнаруживаемых именно в аксиологии образования. Исследование пролегоменов ценностного состояния образования в соотношении с «аксиологическим ядром» системы социальных ценностей современности, с возможностью прогнозирования новых аксиологических оснований образования, обнаруживает комплекс устойчивых смысложизненных ценностей индивидуального уровня, требующих от образовательной политики разработки принципов субъект-объектных конструктов взаимодействия.

Глава 2. Трансформация аксиологических оснований образования: структурно-функциональный анализ

Рефлексивный анализ второй главы ставит задачей исследование категорий «образование как ценность» и «ценность образования», в которых раскрыт теоретический конструкт формирования новой аксиологии образования. Обсуждаются определяющие факторы девальвации экосистемы ценностей общества, взаимосвязанные с изменением субъект-объектных отношений между образовательными акторами (государство – общество – индивид). Речь идет о трансформации структурно-функциональных алгоритмов ценностной институционализации, с точки зрения диалектической динамики развития от общего к особенному, что определяет необходимость разработки нового методологического содержания фундаментальных и вариативных ценностей в системе образования. Осуществляется поиск прогнозирования перспектив развития аксиологии образования в условиях демократизации и унификации социальных процессов.

2.1. Теоретический конструкт формирования новых аксиологических оснований образования в категориях «образование как ценность» и «ценность образования»

Активное становление такого раздела социальной философии, как философия образования, имеющая предметом рефлексии систему образования в онтологическом, эпистемологическом, аксиологическом и практическом измерениях, характеризуется дилеммой: с одной стороны, ее определяет социально-философское знание об обществе; с другой, концептуальная

представленность философского рассмотрения системы «общество – образование – человек» на уровне статуса аксиологической теории. Новая аксиология образования как новый вектор философской мысли с двумя противоположными положениями обладает способностью породить новое знание об образовании и создать возможность для разработки фундаментальных основ образовательных ценностей¹⁸³. Адекватное понимание образования, в большинстве случаев, формируется вокруг аксиосистемы и его пространственных характеристик (экосистема, аксиосфера, образовательные институции, аксиологическое измерение). Их содержание не только имеет отношение к происходящим переменам в обществе, но и методологическую возможность формулировать идеал человеческого существования. Формулировка понятия «единое категориальное пространство аксиологической действительности» имеет основание стать теоретическим конструктом новой аксиологии образования.

Исследования основных направлений развития российского образования в условиях перехода к новым ценностям концентрируются вокруг поиска новых устойчивых аксиологических императивов, методов оценки поведения участников образовательного взаимодействия и изменений в образовании на ценностной основе. Единое категориальное пространство аксиологической действительности включает такие первоосновы как понятие «общество» в соотношении с категориями аксиологии образования «образование как ценность», «ценность образования» и «образовательные ценности». Применение структурно-функционального анализа позволит на основе качественно-количественных ценностных связей и отношений разработать теоретический концепт новой аксиологии образования, выстроенный на фундаменте этики образования (в соотношении с ценностями общества) и онтологии образования (с параллельно формирующимся информационным бытием).

Рассматривая общество с точки зрения аксиологических оснований социального бытия и роли субъекта в становлении и развитии общества,

¹⁸³ Yakovleva Irina. Philosophy of education and pedagogy: the common and particular // Philosophy of education +. 2017. № 1. P. 22–29.

необходимо пересмотреть общепринятое определение понятия «общество». Классическое философское определение указывает на то, что обществом принято считать отделившуюся от природы часть материального мира, в которой исторически эволюционирует жизнь и деятельность и людей¹⁸⁴. Исходя из данного определения, оформляется соответствующее представление об образовании как необходимости становления материального мира. Современные реалии (информационные, экологические, этические, потребительские и др.) диктуют иные определения общественного бытия, включающие информационно-обусловленную систему социальной деятельности, бриколажное общественное сознание и самого человека как деятельностьную субстанцию социального бытия, ценностное сознание которого, по сути, и формирует аксиосистему. Метафизический характер общественного бытия обсуждается в рамках социальной философии В. М. Золотухиным, А. А. Овчаровым, В. И. Красиковым и др. Философы определяют понятие «общество» как «дом идеального социального бытия» или «коррелят конкретно-идеального бытия»¹⁸⁵. Таким образом, существует необходимость на социально-философском уровне уточнения понятий «общество» и «общественное бытие», с поправкой на новые социальные условия бытия и в соответствии с этим строить новую парадигму образования.

Структурно-функциональный анализ категории «образование как ценность» указывает на то, что это единое категориальное пространство аксиологической действительности, актуально существует на феноменологическом уровне в общественном сознании. Фундаментальность этой категории выражается в конкретных отношениях к происходящим изменениям в обществе. Поэтому, обладая методологической возможностью определять бытие образования на базовом уровне, эта категория определяет экосистему взаимодействия образования с обществом и человеком, информацией и

¹⁸⁴ Философский энциклопедический словарь. 2 издание / ред. С. С. Аверинцев и др. М.: Советская энциклопедия. 1989. 815 с.

¹⁸⁵ Золотухин В. М., Овчаров А. А. Метафизика общества // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2003. № 6. С.102–109.

социальной энергией, временем и материей, природой и пространством. В целом, характеризуя ценностные координаты макроуровня образования и общества, категория «образование как ценность» обеспечивает уровень достаточности (или недостаточности) образовательной аксиологии. Последняя в соотношении с аксиосистемой, обладая определенным влиянием на ее природу, смысложизненные ценности человека и специфику его ценностных суждений (рефлексию, идеалы, предпочтения, приоритеты, отношение, успешность, комплекс материальных и духовных благ и др.), предстает в качестве общезначимых базовых мировоззренческих ориентиров. На эпистемологическом уровне категория «образование как ценность» отражает представление о социально-индивидуальном интеллекте в рамках дидактико-гносеологической институциональной методологии, ориентированной на закономерности изучения знания и формирования когнитивных практик общества, отрицающих ценности традиционно-техногенной социокультурной парадигмы.

В определении основных точек эффективности управления образованием становится возможным предложить ценности новой аксиологически обусловленной методологии образования. В этой связи, существует необходимость консенсуса духовных ценностей многоликого российского социального пространства, демонстрирующего кризис идентичности, поиск идеологических основ и разночтения в историческом прошлом. Кардинальное смещение иерархии традиционных ценностей (семья, Родина, друзья, любовь, здоровье, профессия, богатство, талант, общение, слава и др.) на ценности постиндустриальной цивилизации (технический и технологический прогресс, электронное бытие, культура плюрализма и потребительства и др.) требует избирательности интеллектуального отражения в применении новых онтологических сфер, таких как технологическая среда, виртуальная среда, коммуникационная среда, и новых парадигм развития образования ценностно ориентированных на общество.

Обсуждение понятия *«ценность образования»* указывает на дидактические константы, представленные в динамике индивидуального бытия. Главная ценность

персонально-ориентированного образования заключается в ориентации образования на персонализацию у индивида в аспекте состоятельности методологии самодидактики, ее инструментальной (праксиологической) значимости (увеличения собственного благосостояния, конкурентоспособности, «лифта» для восходящей социальной мобильности; обретение власти, престижа, славы; приобретения новых знаний, умений, навыков для лучшей ориентации в делах; возможность обретения первичного социального капитала). В комплексе инновационные и традиционные установки индивидуального сознания в современных условиях указывают на необходимость переориентации в образовательной деятельности ценностной установки «персонализация для индивида» на «персонализацию у индивида». Отмечается, что в представлениях о «персонализации у индивида» начинают расходиться общественные и индивидуальные позиции в отношении образовательного идеала. Для индивида – это не только возможность эффективно действовать в социальном плане, но и уверенно себя чувствовать и полноценно реализовываться.

Перечисленные ценностные компоненты общественного и индивидуального сознания составляют матрицу российского образования, в котором ценность образования решается с позиции соотношения процесса и результата на границе двух параметров – глобального образовательного пространства и историко-культурного пласта традиций. Поиск нахождения равновесия ценностных основ глобализационных (унификационных) процессов и историко-культурного пласта российского традиционного своеобразия, становится рефлексивным компонентом именно аксиологии образования. Ценностными приоритетами нового вектора аксиологической мысли становятся компромиссные решения, удовлетворяющие одновременно интересы общества, различные социальные группы и индивидов, основу которых составляют рационализм и перспективное виденье образования.

Новые условия российского общественного бытия и новая субъектность образования все чаще осмысливаются с феноменологических позиций, значительное влияние на трансформационные процессы которых оказывают государственное целеполагание, социальный интеллект, информационно-

аналитические способы мыслительной деятельности, научная рефлексия и семейная преемственность. Самокорректирующиеся и самоподдерживающиеся аксиосистемой эти феномены генерируют в образовательном пространстве успешную общественно-индивидуальную деятельность, где выступают не только как продукт сознания, но и как результат соотношения внешних и внутренних факторов всех социальных институтов, которые в комплексе формируют *образовательные ценности*. С точки зрения аксиологии образования главной образовательной ценностью признается, получающий образование индивид, а формирование его мировоззрения, профессиональной культуры, мотивационной сферы считается целью образования. Образовательные ценности как онтологически целостный комплекс взглядов, убеждений, идеалов общества и человека в концентрированном виде представлены в комплексах «капиталов» (социальных, культурных, человеческих, интеллектуальных и др.).

Изменение традиционного статуса человека на статус индивида как саморазвивающейся гармонии (целостность, уникальность, смыслополагание, творчество, развитость в целом) осознаются через призму противоречий и реальных возможностей. Наличие противоречий и неопределенностей, сопряженных с рисками создают условия для четкой артикуляции смыслоуниверсалий общественно-индивидуального уровня. В тоже время, сознание молодого поколения, подвергает сомнению, критикует и не признает, в лучшем случае, вытесняет на периферию смысложизненных ценностей, ценности, сформированные христианской и советско-коммунистической формацией. Главными ценностями молодого поколения объявляется субъективность, желание быть счастливым, самоактуализация в любимом деле, «Жизнь – прекрасна!», «Я не один» и др. Современный человек сравнивает различные позиции, выбирает, и его выбор не всегда основывается на общепринятых ценностях существования и сосуществования, которые сегодня определяют ценностное ядро общечеловеческого бытия. Понимание обусловленности собственной деятельности духовно-нравственными критериями и смысложизненными ценностями, многообразие подходов для их реализации означают для общества

отказ от материальной фундаментальности, что изменяет общепринятое определение понятия «общество».

Огромные возможности современного выбора, создают условия для сущностного понимания «Кто мы? И за что стоим?», «Куда идем? И куда хотим прийти?». Подобный выбор пути человеческого развития, делает картину мира ценностно маркированной. Для того, чтобы выявить и обосновать источники ценностей нового общественного бытия, руководствуясь стремлением к раскрытию понятия «аксиосистема» как «единое категориальное пространство аксиологической действительности», необходимо обратиться к аксиологии образования способной выполнять функцию перспективных стратегических жизненных целей индивида, определяя и регулируя принципы его поведения, «которые учат искусству жить разумно»¹⁸⁶. *Аксиология образования* – методологический регулятив философии образования, содержащая многоаспектное и концентрированное ценностное содержание образовательных целей и ориентиров, характеризует и классифицирует ценности важные для образовательной деятельности, образовательной политики и общественной экосистемы. Ее статус определяется положением в социальной системе, общественным и персоналистическим подходами. Сам аксиологический подход к исследованию образования ориентирован на анализ закономерностей формирования системы ценностей человека, общества и культуры. Феноменология общественного сознания служит транслятором и аксиологических императивов в образовании в виде традиционных образовательных ценностей, современных ценностных ориентиров, инновационных и общечеловеческих (миросистемных) образовательных ценностей. На индивидуальном уровне – это смысложизненные ценности индивида, представление об образовательном идеале, способность к применению новых онтологических сфер образования, эпистемологически эффективное поведение в условиях смены «когнитивной

¹⁸⁶ *Наливайко Н. В.* Введение в философию образования: учебное пособие. Изд. 2-е, дораб. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. С. 175.

перспективы» и инструментальное встраивание образования в реальные индивидуальные способы бытия.

Новая аксиология образования, обучая искусству разумной жизни, как система «рождается» из двух дихотомий «образования как ценности» (статус образования в системе других общественных оснований) и «ценности образования» (индивидуальный уровень), включая также и такие категории как «образовательные ценности», «смысложизненные ценности», «образовательный идеал», «самостоятельная институционализация индивида» и др.

Аксиология¹⁸⁷ как философская область знания допускает, что в процессе образования (воспитания) у человека происходит развитие определенных деятельно-ориентированных качественных характеристик (самостоятельности, настойчивости, целеустремленности, самодидактики, волевой саморегуляции и др.), что способствует расстановке акцентов на определенные смысложизненные ценности. *Смысложизненные ценности* в аспекте индивидуального существования человека значимы как сфера его возможностей. Это ценности, соотносящие человека с миром (идеалы, представления о совершенном, вера, принципы и убеждения), построения жизненного маршрута на основе предельных оснований человеческого бытия. Это ценностная сфера соприкосновения субъективного и объективного бытия, всеобщего и особенного. Субстанциональное значение смысложизненных ценностей специфично для каждой цивилизации, национальной культуры и исторического типа общества. Смысложизненные ценности имеют прямое отношение к понятию «*смысл жизни*» как свойству человеческой природы. Для формирования новой аксиосистемы современного российского образовательного пространства смысл жизни человека представляет ценность для успешной реализации жизненных целей. Методология

¹⁸⁷ Аксиология – философское учение о структуре мира ценностей, их месте в реальности. Это знание ставит вопросы о соотношении ценностей между собой, природой, обществом и человеком и указывает на особое значение для человека или общества тех или иных объектов, отношений или явлений действительности. Поиск решения проблемы подлинного бытия не решает того, что является ценным. Главная задача аксиологии – показать какое значение имеет ценность в структуре бытия, и каковы ее отношения к фактам реальности. В начале XXI в., когда относительность и субъективность стали нормами философского размышления о мире, аксиология как раздел философии, становится относительно устойчивой и значимой для субъекта, поскольку обусловлена жизненным опытом и совокупностью переживаний человека, а целостность и устойчивость – определяет его зрелость.

его исследования излагается через интерес к жизни, к людям; через целеполагание всесторонне разливает все свои способности; оптимистическую веру в прогресс человечества, его неограниченные возможности; самовоспроизводство новых смыслов и значений; реализацию готовности к сотрудничеству, взаимному признанию; смягчение позиций и понимание различных смысложизненных ориентаций; взаимопонимание и взаимоуважение. В чем заключено их субстанциональное значение? Огромный материал исследования смысложизненных ценностей затрагивает проблему, связанную с необходимостью раскрытия содержания сфер соприкосновения объективного и субъективного бытия, идеального и материального, внутреннего и внешнего, диалектике единичного-особенного-общего, логики соприкосновения миров и антимиров. Главное, что смысложизненные ценности в образовании лишены бесконечных дискуссий о стандартах, но сконцентрированы на переживании человеком своей значимости и исключительности. Перечисленные ориентиры, как правило, бывают сконцентрированы на экосистеме образовательных институтов.

Именно смысложизненные ценностные начала феноменологически организуют человеческое сознание, поскольку представлены ценностно иерархически. Понимание процесса, формы и содержания смысложизненных ценностей предполагает высокий уровень абстракции, анализ соответствующих категорий и понятий, а также всеобщие законы развития общества и индивида. Постоянно накапливая ценностную базу, необходимую для адекватной рефлексии изменяющихся образовательных и социокультурных ценностей, на современном этапе главной задачей аксиологии образования является исследование возможностей образовательных ценностей в общей онтологии образования и демонстрация их отношения к феноменам аксиологической реальности. В подходах к решению сложностей данных отношений существует необходимость обратиться к категориям «качество» и «количество». Феноменологически эти категории способны выразить неотделимую от бытия объекта существенную

определенность.¹⁸⁸ Исследуя онтологию качества образовательной деятельности, можно констатировать факт, что в мире информации становится все больше, но, в тоже время смысла все меньше (Ж. Бодрийяр). Новая аксиология образования, используя рефлексию в качестве рабочего инструмента, стремится выявить общие смысложизненные ценности общественно-индивидуального уровня в соотношении с реальными возможностями достижения образовательного идеала и наметить перспективы новой субъектности образования. Указанные положения анализируются Н. А. Бердяевым, А. Ф. Лосевым, М. М. Бахтиным, М. М. Мамардашвили, С. С. Аверинцевым, Н. С. Розовым, А. В. Ахутиным, Л. М. Баткиным, Л. М. Брагиной, П. П. Гайдено, В. Т. Звиревичем, А. Х. Горфункелем, С. И. Григорьевым, М. А. Гуковским, В. П. Зубовым, В. Н. Лазаревым, В. А. Лекторским, В. В. Соколовым, К. А. Сергеевым, В. М. Розиным, Н. В. Ревуненковой и др. За рубежом данный предмет обсуждения находим у Э. Фромма, Э. Кассирера, А. Койре, И. Леклера, Л. Ольшки, К. Леви-Стросса, Э. Гарена, Х. Ортега-и-Гассета, Ф. Нитхамера и др. Также необходимо учитывать и альтернативные формы образовательной деятельности, разработанные Д. Дьюи, Т. Куном, А. Нилл, М. Мид, Р. Штайнером, Р. Рорти, Д. Фоксом, И. Илличем, П. Фрейре и др.

Фундаментальное аксиологическое знание, обусловленное материалистическим представлением об общественном бытии, сегодня подвергается серьезной модификации под влиянием фрагментарности современного научного и вненаучного, явного и неявного знания; не убедительности и не востребованности философского знания; размытости (не четкости) формулировок, целей и задач образовательной политики применительно к системе образования¹⁸⁹; иллюзорности популярных императивов (вестернизации, американизации, европоцентризма и др.) в построении

¹⁸⁸ Философский энциклопедический словарь / ред. С. С. Аверинцев и др. М.: Советская энциклопедия, 1989. 815 с.

¹⁸⁹ Петров М. А. Проблема субъектов в глобальном образовании: особенности взаимоотношений в контексте новейших информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. № 3. С. 2909–2919.

поведенческих моделей российского индивида¹⁹⁰. Перечисленное порождает недоверие к образованию как ценности. В тоже время, отслеживается образовательная ценность как смысл, необходимый для адаптации, выживания, конкуренции, в которых особое значение приобретают исследования направленности желаемых перемен в ценностном сознании молодого поколения.

Современная аксиосистема представлена социокультурным и ценностным состоянием общественного сознания, которые подвергаются переструктурированию и обновлению под влиянием императивов семьи, образовательных учреждений, сферы культуры и множества индивидуальных творческих процессов. В частности, обсуждая ценности в рамках образования и обучения, необходимо вести речь о становлении нового электронного бытия, основанного на ценностях информационного общества. Информатизация, будучи инструментальной ценностью уже требует веерных образовательных стратегий (создание специальных школ, специализированных образовательных кластеров), обладающих способностью интегрировать индивида в более широкую профессиональную общность. Веерные стратегии в профессиональной подготовке потребуют от индивида общей культуры, социальной и гражданской зрелости, экономической независимости и, в целом, внутренней свободы для успешной реализации умений и компетенций как необходимые внутренние и внешние ресурсы индивида для деятельности в сложных условиях и нестандартных ситуациях, в том числе способность решать определенные виды профессиональных задач. Таким образом, в условиях информатизации знания, навыки, умения и компетенции, представленные в динамике, следует признать онтологически фундаментальными образовательными ценностями. Со слов А. Печчеи, информатизация как инструмент регуляции системы собственного образования отвечают потребностям современного качественного анализа; методологически раскрывает закономерности интеграции многоуровневой и многомерной картины действительности; представляет существенное значение

¹⁹⁰ Яковлева И. В. Аксиология образования и проблемы изучения современного человека: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 183 с.

для синтеза и систематизации научных знаний. Умение мыслить системно – одна из основ информатизации, поскольку попытки изучить процессы вне их системнообусловленных отношений воспринимаются как показатель низкой культуры мышления и непрофессионализм¹⁹¹.

Исследование исходных принципов аксиологии образования, основанных на онтологической системности, связано с изменением природы образования как результата изменений, происходящих в связи со становлением и проблемой адаптации к новой информационной среде бытия. Следует подчеркнуть то обстоятельство, что образовательное пространство – составляющая информационного бытия, которое, в свою очередь, включает в себя, кроме обучения и воспитания, еще и информационно-техническое развитие всех субъектов этого процесса. Согласно одному из законов социального развития, если один из объектов его развития становится доминирующим и от него зависит благополучие всех субъектов процесса, то результат развития, с неизбежностью, подлежит деформации. Широкое внедрение информационного обучения в образование приводит к изменению (искажению) самих фундаментальных основ образования (структуры, форм, содержания, методов и организации образовательной деятельности). В *онтологии образования*¹⁹² – это гуманистическое и гуманитарное осмысление таких сфер человеческого бытия, как «информатизация», «электронное бытие», «технологическая среда», «электронная среда», «коммуникационная среда», «цифровое государство», «человек новой формации» и др. Все это востребует системного развития и становления, в тесной

¹⁹¹ Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1985. 312 с.

¹⁹² Онтология образования обусловлена выбором предмета и определением смысла образования, пониманием необходимости подготовки к жизни человека, осознающего себя частью природы и мироздания, разбирающегося в логике функционирования мировых систем, способного осуществлять разумные преобразования. Онтология образования, будучи учением о бытии образования, предполагает анализ образовательных систем и теорий, объективно существующих в социуме, обусловленных конкретно-историческими, национальными и мировыми реалиями, а также тенденциями развития общества. Онтологическая системность в образовании является с одной стороны, фактором интеграции научного и образовательного типов знаний, а с другой, категорическим императивом научного и учебного познания. Иными словами, системный (онтологический) подход сегодня является одним из действующих компонентов процесса образования. Онтология образования предполагает включение системного знания науки в современную общественно-культурную жизнь и образовательную действительность. Наиболее онтологически системное знание в образовании представлено естественнонаучной сферой, которое в сравнении с философским значительно более конкретно, поскольку нацелено на анализ и изучение реальных свойств конкретной материальной действительности, что создает проблему для создания концептуальной основы модернизации образования в рамках гуманизации и гуманитаризации.

связи с подготовкой к ним, человеческого потенциала, что возможно создать только в условиях измененных онтологических доминант в рамках методологического содержания фундаментальных и вариативных ценностей обновленного образования¹⁹³.

Можно предположить, что параллельно формирующееся информационно-электронное бытие сможет преодолеть этические и идеологические проблемы, порожденные глобально-информационными процессами и появлением в будущем искусственного интеллекта. Этическая рефлексия особенно актуализируется в цифровом бытии, когда массовое сознание становится предрасположенным к философской рефлексии. В условиях отсутствия фундаментального аксиологического консенсуса, включение этики в метафизический контекст образования должны способствовать новому их структурированию и дисциплинарному оформлению. В недалеком будущем интеграция образования с искусственным интеллектом потребует подготовки по-новому организованного труда преподавателя (персонализированного обучения, воспроизведение и мгновенная оценка знаний, оценка компетентности учителя, виртуальная помощь, перевод и обработка языка, возможность получать образование в рамках своих возможностей, уведомлять о материалах, сложных для понимания и др.). Так же следует учитывать, что в новых, искусственно созданных, образовательно-интеллектуальных коммуникациях обострится антиномия между культурой и цивилизацией, что возможно примирить только с помощью выработки новых фундаментальных и вариативных онтологических ценностей.

Признавая, что образование, консолидируясь в своем развитии с обществом, порождая друг друга на фундаменте мировоззренческих основ классического гуманизма и гуманитарной культуры, вынуждено конструировать свои экосистемные начала на *этике образования*. Традиционно этика, есть естественная составляющая деятельности любого образовательного учреждения. Образцы морали и нравственности участников образовательного взаимодействия

¹⁹³ Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 606 с.

характеризуют специфические проявления индивидуально-общественного сознания и удерживаются традицией в виде стиля взаимодействия, уровня самосознания, текстах и кодексах, определяющих целенаправленную деятельность образовательного учреждения. Выраженный в ценностях, которые разделяет данное учебное заведение (принципы, правила взаимоотношений, уровень нравственной оценки¹⁹⁴), этический контекст образования заключается в осмыслении социокультурного, научного и экономического реформирования российского общества. Поэтому потребность их эффективного разрешения, в том числе и через подготовку специалистов, обладающих высокой профессиональной компетентностью, обусловлена поиском новых философско-образовательных технологий формирования этической компетентности. Этика образования призвана культивировать усиление воспитательного потенциала учебных заведений, обеспечивать индивидуализированное сопровождение каждого обучающегося, профилактику девиантных и асоциальных явлений¹⁹⁵.

Многочисленные исследователи и критики ценностных ориентиров современной социокультурной ситуации (А. Согомонов, В. Л. Иноземцев, А. Неклесса, А. Г. Глинчикова, И. Бусыгина, М. Филиппов, Е. Н. Данилова, В. Ш. Сабиров, О. С. Соина и др.) обсуждают феномен под названием «травма приватизации». «Травма» обусловлена «моральной коррупцией», «коротким горизонтом планирования», «постиндустриальной контрреволюцией», «социальной деградацией», несовпадением «ценностных ожиданий» и «ценностных возможностей». Данный феномен массового сознания обусловлен деформацией субъектности образовательных взаимодействий и девальвацией

¹⁹⁴ Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: учебное пособие. М.: Логос, 2001. 224 с.

¹⁹⁵ Морально-этические категории совести и стыда в контексте диалектики сознательного и бессознательного обсуждает Т. И. Бармашова. Анализируя проблему бессознательного о проявлениях этих феноменов в механизмах человеческой активности, невозможно не говорить о высших потенциях человеческого духа. В рамках философского понимания недопустима их интерпретация как чисто психологических явлений. Совесть и стыд являются концентрированным выражением социального в человеке и врожденных предпосылок для реализации этих феноменов. Детерминированные этим влиянием, стыд и совесть имеют различную степень рефлексивности и выраженности у различных субъектов, начиная от смутных, неосознанных проявлений и, завершая высшей степенью осознанности, доходящей до моральной осознанности. Вне зависимости от степени осознанности совесть и стыд выполняют функцию одного из важнейших социальных регуляторов человеческой активности, являются неизменным атрибутом процесса социализации индивида, представляющем диалектику сознательного и бессознательного [Бармашова Т. И., 2006].

общественной экосистемы ценностей, использованием криминальных и полукриминальных методов. Этические проблемы в образовании, также обусловлены кризисом национального духа и самосознания, коррупцией, «оптимизацией» (в финансовом смысле), феноменом потребительства, нарушением экологической этики, отсутствием гражданско-патриотического сознания, неоправданного представления о справедливости¹⁹⁶. Отдельная тема этики образования – морально-этическая экспертиза научных проектов и понимание науки как средства решения социальных проблем. И. Т. Касавин, обсуждая противоречия между наукой и обществом, поднимает ряд вопросов, касающихся непосредственно образования – «профессия – призвание», «общество – индивид», «моральная свобода – эпистемологические добродетели»¹⁹⁷

А. А. Гордиенко, обсуждая этико-определяющие феномены раскола современного общества (ориентация на «бытовое благоденствие», «трофейная экономика», «распределение или перераспределение природной ренты»¹⁹⁸), задает вопросы. В чем едино расколотое российское общество? На какие этические ценности следует опереться разбалансированному образованию? Какими средствами обеспечивать качество предоставляемого образования и, соответственно, требования при оценке знаний обучающихся? И отвечает, что эти и другие феномены обусловлены состоянием взаимодействия этики образования и социокультурных реалий. Социокультурная этическая проблема образования кроется в бюрократическом подходе к оценке уровня квалификации (анкетные требования к квалификации, формальное получение дипломов и др.). Комплексный характер данной этической проблемы деформирует научные основания аксиологии образования, такие как «качество образования», «образовательный продукт», «компетентность», «человеческий капитал» и «культурный капитал», «конкурентоспособный специалист», «интеллектуальная

¹⁹⁶ Апресян Р. Г. Этика в высшем образовании // Ведомости НИИ Прикладной этики. 2005. № 26. С. 25–36.

¹⁹⁷ Касавин И. Т. Амбивалентность научного этоса непреодолима // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 4. С. 36–49.

¹⁹⁸ Гордиенко А. А. Советский непотребительский моден, постиндустриальная контрреволюция в России и инновационное развитие. Статья 2. Срывы постсоветской модернизации и инновационное развитие // Философия образования. 2016. № 6 (69). С. 76.

собственность». Последняя как основная профессионально-этическая характеристика индивида основана на таких этических категориях как конкуренция, соревнование (бескомпромиссное, жесткое, однозначное), соперничество с людьми разного возраста, разного уровня подготовленности. Все это уже сейчас требует от этики образования, создания необходимых справедливых форм организации оценки знаний обучающихся, стремления конкретными действиями подтвердить этически ценностную направленность образования.

Обсуждение социокультурных, политических и образовательных границ этики, опираясь при этом на онтологическое и аксиологическое содержание данной проблемы, в качестве особой нравственной ценности выделяется всеобщее представление о справедливости как самой болезненной теме общественно-индивидуального бытия. Если справедливость систематически игнорируется, то разрушительную энергию социального взрыва, как правило, никому не удастся предусмотреть заранее¹⁹⁹. Нет никакого сомнения, что все образовательные (воспитательные) ценности лежат в плоскости представления о справедливости, обусловленной нравственной динамикой общественной ментальности. В этом аспекте наблюдается асимметрия между системой образования и общественным сознанием, например, в установках и притязаниях выпускников на получение высокооплачиваемой работы. В связи с чем, напрашивается вопрос: за счет каких ресурсов возникают ничем не оправданные, завышенные ожидания студентов в заработной плате по окончании вузов? И другой не менее этически значимый вопрос, касающийся профессиональных действий преподавателя в ситуации, когда существует рыночная необходимость сохранения контингента учащихся как получателей образовательных услуг и реальных требований образовательных стандартов.

Наличие аксиологических противоречий не типичных для традиционной социальной философии предлагает рефлексию в ситуативных обстоятельствах

¹⁹⁹ Сабиров В. Ш., Соина О. С. Этика и нравственная жизнь человека. СПб.: Дмитрий Буланин, 2010. С. 359.

формирования современного индивида и «пограничных проблемах», сопровождаемых сложностью их изучения. Современный приоритет цивилизационных утилитарных ценностей над культурными деонтологическими, призывает все делать ради реального блага. Но, проблема в том, что эти блага реальны только для ограниченного числа людей, живущих с убеждением, что «деонтологическим этическим ценностям следует верить гораздо реже»²⁰⁰. Аксиологические противоречия порождают как ценностный релятивизм, так и плюрализм множества ценностных систем. Их многокачественность и разнонаправленность ведут к релятивистскому хаосу, универсалистскому пониманию ценностей и в ситуации неопределенности не гарантируют успех любому начинанию или проекту.

Аксиологические противоречия в современном образовании заявляют о себе, с одной стороны, в отчетливо артикулированном содержании современной фундаментальной онтологии человека и традиционной ориентацией на его изучение, с другой. Фундаментальная онтология человека – явление характерное для XVIII–XIX вв., когда образование реализовывалось как деятельность восхождения к идеалу, находящемуся в зависимости от миропонимания эпохи. Другое аксиологическое противоречие заключается в том, что ведущей константой человеческого бытия в XXI в. все также рассматривается как состояние инертное, неизменное, внеисторическое²⁰¹. В тоже время, мир с точки зрения философии образования рассматривается как объект познания, изменения и потребления в условиях постоянного противостояния человека и объективированного мира.

Разнообразие глобальных кризисных явлений отражается на противоречивости образования в целях и ценностных ориентирах, особенно в вопросах подготовки к обеспечению безопасности самого образования, в возможностях решать последствия «демографического взрыва» и миграционных процессов, повышении уровня образованности в развивающихся странах,

²⁰⁰ Юдковский Э. Гарри Поттер и Методы рационального мышления // Аудиокнига своими руками. 2017. URL: <https://www.livelib.ru> (дата обращения 14.05.2019)

²⁰¹ Пфаненштиль И. А. Особенности становления евразийского вектора отечественного образования // Философия образования. 2016. № 1. С. 3–15.

удовлетворении духовных потребностей человека и ответов на вопросы о его собственно человеческом содержании. Ценностно-обусловленной проблемой становится ситуация неопределенности в образовании, связанная с инновационными рисками, отсутствием целостной методологии философского понимания соотношения определенности и неопределенности с онтологических и эпистемологических научно-исследовательских программ, что отражается на удовлетворении познавательных человеческих потребностей²⁰². Перечисленное открывает новые возможности для аксиологии образования в вопросах генерации идей, способных породить новое знание о человеке и образовании на конструктивных ценностно-смысловых и социокультурных установках сознания.

Аксиологические преимущества формирования ценностных основ образования имеют потребностно-мотивационную природу в экосистеме как закономерный фактор смыслообразующих ценностей высшего уровня обобщенности. Исследование новых аксиологических сфер позволяет обнаружить точки соприкосновения социально-философского и аксиологического воззрения на анализ того, к чему устремлен современный человек и как он представляет себе свое будущее. Это возможно на основе глобального миропонимания и новых образовательно-аксиологических стратегий.

Зарубежные философы подчеркивают, что система образования не может быть ценностно-нейтральной²⁰³. Одной из общих точек соприкосновения социальной философии и аксиологии образования следует считать поиск основ духовности, где человек самостоятельно преодолевает себя и свое природное начало, особенно в условиях коллективизма²⁰⁴. Следует принципиально подчеркнуть исключительные возможности массового образования в формировании главных ценностных ориентиров общества и индивида.

²⁰² Яковлева И.В., Косенко Т.С. Социально-философское познание феномена неопределенности и прогнозирование в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2021. Т. 11. № 4. С. 19–27.

²⁰³ Stan Liliana. Specialist Training in Pedagogy – A Recurring Challenge for Adult Education. Case Study: «Al. I. Cuza» University of Iași // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 142. 2014, Pages. P. 220–226; Gallego, J. P. Methodology and axiological content of value educational programs // Fore de education. 2016. Vol. 14. Issue 21. P. 217–226.

²⁰⁴ Dudina M. N. New educational paradigm: problems of education quality // Modern problems of science and education. 2006. № 5. P. 32-34.

Необходимо вспомнить, как в начале XX столетия, только на основе всеобщей грамотности или массовой образованности, сложилась возможность построения индустриального государства, в основу которого легли ценности труда, трудового подвига, просвещения, устремленности человечества в светлое будущее.

Для формирования новой аксиологии образования имеет значение роль коммуникативного подхода в образовательном взаимодействии, организованного на основе равноправного дискурса. В рамках данного подхода философами рекомендуется разработать методологию формирования «Модели коллективного сознания» (Ю. М. Коротченко, М. Ю. Морозова, С. Х. Хантингтон, М. Хайдеггер и др.). Эта модель включает ансамбль систем, которые мыслят по-разному, но действуют одинаково. Связь в ней условна, содержит неявное знание, что необходимо для выработки общезначимого языка или коллективного решения, которое способствует взаимопониманию, т. е. создает так называемое «нужное размытое множество». Обсуждая это «множество», на аксиологическом уровне, в виде блока образование как ценность государственная, общественная и индивидуальная²⁰⁵, необходимо отметить, что в каждом из блоков довольно четко просматривается многомерная аксиологическая проблематика и высшие приоритеты и цели образовательной деятельности. Тем не менее, они не отражают сознательного и мотивированного отношения индивида к уровню и качеству собственного образования²⁰⁶.

Сегодня данные проблемы обсуждают Т. А. Арташкина, В. И. Паршиков, Н. С. Розов, О. Н. Смолин и др., согласные с тем, что к доминированию в образовании ценностей субъектных, обстоятельно разработанных в философско-религиозных трудах гуманитариев дореволюционной России, необходимо вернуться российскому образованию. И снова, как должно, становится посредником между новым поколением и новыми образцами культуры. Аксиологические приоритеты образования должны пройти жестокую проверку

²⁰⁵ Ardashkin I. B. Philosophy of Education as a Social Development Factor: World Trends and Prospects for Russia // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 166. P. 277–286.

²⁰⁶ Мысли об образовании. Портал дистанционного обучения. Гимназия Мстиславль. 2014. URL: <https://sites.google.com/site/obrazovaniemstislavl/word-of-the-week> (дата обращения 21.03.2018)

преодоления противостояния ценностям как западноевропейского, так и постнеклассических культурных норм российского сознания. Кроме преодоления противостояния главными показателями жизни общества стало широкое распространение и господство многовекторных рационально-прагматичных идеологий, требующих от образования демократичности, многоуровневости, гибкости, дополнительности, преемственности, интегративности и непрерывности. Подобная полифония должна основываться на методологическом содержании фундаментальных и вариативных ценностей, что и генерирует аксиологическое ядро содержания нового образования.

Причина необходимости определения единого категориального пространства аксиологической действительности заключается в изменении вектора мирового развития и, соответственно, ценностных оценок жизненных реалий и появления нового типа мышления вообще. Данное положение требует для своего обеспечения новой иррационально-антропологической картины мира, основы которой были заложены в философских исканиях А. Бергсона, Э. Гуссерля, А. Камю, Г. О. Марселя, Ф. Ницше, Г. Плеснера, Ж. П. Сартра, З. Фрейда, Э. Фромма, М. Хайдеггера, М. Шелера, А. Шопенгауэра, К. Г. Юнга, К. Ясперса и др. Перечисленные философы спрогнозировали изменение представлений о мире, заложили основы философии жизни и новой гуманистической философии, под влиянием которой уже складывается новая образовательная парадигма, соответствующая пониманию нового человека, обусловленного новой субъектностью, в которой выдвигается идея «Человек для себя»²⁰⁷. Подобный призыв также синтезирует идеи К. Маркса и З. Фрейда о новом человеке, его потребностях, сознании и поведении, что дает возможность с научной точки зрения вести дискуссию о построении «гуманистического социализма». В нем объективно актуализировано каждое «Я», из которого извлекается представление

²⁰⁷ Фромм Э. Человек для себя. М.: АСТ, 2014. 290 с.

о цели и смысле своей жизни, свободе и необходимости, благе и любви для оценочной ревизии своего существования²⁰⁸.

Неиссякаемый интерес научного сообщества к проблеме человека и всем формам его жизнедеятельности вызван признанием нового способа бытия человека, делающее заказ на формирование его новой социокультурной модели, основанной на эстетических, этических, идеологических, аксиологических идеях и подходах. Постиндустриальная эпоха выдвигает идею о человеке как «способности строить самого себя и изменять содержание собственной сущности»²⁰⁹, а также «стремление к уникальности и самобытности»²¹⁰. Критикуя рефлексию исторических представлений о человеке Ж. П. Сартр стремится «онтологизировать сам феномен человека, <...> в рамках сознательной, свободной деятельности, <...> и обретении смысла жизни»²¹¹. Главный пункт размежевания экзистенциализма с классической философией заключается в возможности индивидуального выбора свободного образа жизни, стиля жизни, возможности строить самостоятельную реальность. В новом понимании человека на первый план выходит умение интегрировать рационализм и духовность, мыслить системно и целостно, оценивать любые явления природы и общества. Эти идеи развивали в России Н. А. Бердяев, в СССР «философ подполья» Я. Друскин, в европейских странах К. Ясперс, М. Хайдеггер, М. Бубер, Г. Марсель, М. Мерло-Понти, А. Камю, С. Бовуар, В. Франкл, Э. Кастелли, Н. Аббаньяно, Э. Пачи, Х. Ортега-и-Гассет, А. Мердок, У. Голдинг, В. Гомбрович, Э. Сабато, Э. Коцбек. В США идеи экзистенциализма популяризировали В. Кауфман, У. Лоури, У. Баррет, Дж. Эди, И. Ялом, Э. Хемингуэй и др.

Один из принципов аксиологии образования указывает на невозможность выхода за рамки человеческого существования и активности, которые сегодня не

²⁰⁸ Фромм Э. Пути из больного общества. В кн. «Проблема человека в западной философии». М.: Прогресс, 1988. 286 с.

²⁰⁹ Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 88 с.

²¹⁰ Там же. С. 18.

²¹¹ Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989. С. 119; Кьеркегор С. О. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам». СПб.: Изд-во. Санкт-Петербургского университета, 2005. С. 190 с.

обеспечивают сохранения равновесия и порядка, особенно в реализации свободы и прав человека. Основные положения синергетики как теории открытых неравновесных систем, в том числе феноменов человеческого сознания и общества, основаны на реализации одной из нескольких равновесных альтернатив. А именно: осуществляя методологический синтез, философы убеждают нас в том, что противоречие структурных полюсов, достигшее наивысшей степени, выводит всю систему из равновесия²¹². В подобной ситуации поведение и общества, и человека непредсказуемо. Данная обусловленность уступает место комплексу случайных обстоятельств и зависит от уровня ценностного сознания каждого участника событий, стереотипов поведения или представленности в его сознании картины мира. Главное в таком индивиде, его устремленность в будущее, поэтому А. Маслоу²¹³, Г. Алтпорт²¹⁴, К. Роджерс²¹⁵ считают, что познание человека должно быть сосредоточено на анализе того, к чему он устремлен, как он представляет себе свое будущее и какие ценностные ориентиры побуждают его к постоянному поиску творческого напряжения.

Обращаясь к анализу внутренних движущих сил современного общества и индивида, учитывая переориентацию аксиологических основ образования, напрямую связанных с ценностями общества регионального, всероссийского и глобального масштаба, все больше убеждаемся, что не условия жизни и образование определяют жизненную стратегию индивида, но индивид проектирует собственный маршрут самообразования. В данном случае речь должна идти о поиске более эффективных форм дополнительности философско-аксиологического и рационально-гуманитарного (алгоритмичного) дискурсов. Это обстоятельство требует необходимости разработки прикладных наук о человеке, которые будут иметь интегрированный междисциплинарный характер на основе ценностно-

²¹² Методологический синтез: прошлое, настоящее, возможные перспективы: монография. Томск: Изд-во. Томского ун-та, 2002. С. 128.

²¹³ Altport G. The Nature of Pesonality: Selected Papers. Cambridge. 1950. 154 p.; Роджерс К. Эмпатия / Психология эмоций. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 235–237; Роджерс К. Творчество как усиление себя / Вопросы психологии. 1990. №1. С. 164–168.

²¹⁴ Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности. Тексты // Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. М.: Изд-во. МГУ, 1982. С. 108–117;

²¹⁵ Роджерс К. Эмпатия / Психология эмоций. Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 235–237; Роджерс К. Творчество как усиление себя / Вопросы психологии. 1990. №1. С. 164–168.

ориентированного знания, способного согласовать гуманитарные и естественно-научные знания. Отсюда и убеждение, что образование, обусловленное многовекторным развитием индивида и общества, постоянно изменяющимися ценностными смыслами, предназначениями, целями и замыслами, должно быть обращено к индивидуальным смысложизненным ценностям.

В условиях статичности программ обучения, шаблонности образования, превалирования теории над практикой, отсутствия образовательной гибкости и возможности подстроится под рынок труда, современному индивиду приходится действовать, опираясь на выработанные обществом традиционные и стихийно формирующиеся общественно-индивидуальные ценности. В данных условиях анализ единого категориального пространства аксиологической действительности позволяет сосредоточиться на том, к чему устремлен человек, как он представляет себе свое будущее. Исходя из этого, возможно на основе определяющего влияния на аксиологию образования онтологии и этики образования, сформировать философское ценностно-ориентированное мировоззрение. В тоже время, понимание новой аксиологически маркированной картины мира и новой образовательной парадигмы, соответствующей определяющим тенденциям научно-технического прогресса и измененным типам общественного сознания, указывает на необходимость отличать аксиологическое учение о ценностях от этических и идеологических учений. Учение о ценностях основано на критериях деятельностного усовершенствования, на потребностях индивида и общества в выработке определенных необходимых ценностно-целевых установок сознания (метафизика), и соответственно ценностно-действенных компонентов бытия (диалектика). Их взаимодействие, реализованное в пространстве образования, создаст новые возможности для развития человека и нового вектора парадигмы образования, основанного на совместных усилиях социальной философии, философии образования и аксиологии образования.

Данное исследование заключается в аргументированном утверждении научного статуса аксиологии образования, конструирования ее содержания и структуры с позиций методологического синтеза «образования как ценности»

(статус образования в системе общественных отношений) и «ценности образования» (индивидуальный уровень самостоятельной институционализации). В условиях роста и усложнения социокультурных отношений и технологического витка развития общества, формирование новых аксиологических сфер представляется возможным на основе переформатирования традиционных фундаментальных и инновационных вариативных образовательных ценностей, выделение в них деятельностно-инструментальных доминант. Готово ли современное образование к новым вызовам: «пограничным проблемам» человека, обусловленных асимметрией между системой образования и культурой общества; изменениям самой онтологии образования (адаптация к новой среде бытия, искусственному интеллекту и др.); ценностному релятивизму и плюрализму, порождающих комплекс противоречий в образовании? Анализ и обсуждение аксиологических возможностей формирования ценностных основ образования дает основание считать, что заявляющие о себе ростки самостоятельной институционализации обладают способностью снятия противоречий не типичных для традиционной социальной философии за счет смысложизненных ценностей индивидуального уровня. Дальнейшая рефлексия обретения образованием новой субъектности на аксиологической основе восполнит дефицит знаний об организации самостоятельной институционализации индивида в условиях динамики многовекторности будущих сценариев общества, углубляющейся специализации в образовании, сложностей адаптации в условиях конкуренции, неопределенности и прерывности общественных процессов.

2.2. Деформация субъектности образовательных взаимодействий как фактор девальвации общественной экосистемы ценностей

Российская система образования, начиная с 1990-х гг. испытывает значительную деформацию ценностного, структурного, содержательного, функционального характера, осмыслить которую представляется возможным глубоким социально-философским анализом и методологией современной аксиологии образования. Исследуя представления об инновационной образовательной парадигме²¹⁶, необходимо отметить ее распад на несколько абсолютно фрагментированных социально-образовательных субъектов, требующих обоснования и особой организации своего пространства. Состоятельность инновационной российской образовательной парадигмы²¹⁷, обусловлена девальвацией общественной ценностных императивов, нуждается в ценностно-рациональных принципах в области информационно-интеллектуальной деятельности; в ценностно-экологических положениях в области физического развития и здоровьесбережения; в ценностно-этико-эстетических началах в области духовного совершенства и др. Противоречивые тенденции развития системы российского образования требуют анализа парадигм, теорий и концепций, учитывающих требования объективной оценки сложности социальных явлений. Поэтому основной задачей данного параграфа будет анализ

²¹⁶ Хазова Л. В. Концептуальные основы и опыт модернизации образования: гуманистические и гуманитарные аспекты. Красноярск: КГТУ, 1997. С. 145.

²¹⁷ Всякая образовательная (воспитательная) деятельность обусловлена исходной концептуальной схемой, которую считают парадигмой образования. В социальной философии и философии образования – это теоретическая модель постановки образовательных проблем и их решения. Многоуровневость и многоаспектность современной российской системы образования создает условия для существования различных подходов к ее организации. В ходе исторического развития сложились различные парадигмы образования. Сегодня можно говорить о том, что существует определенное множество парадигм образования, среди которых наиболее распространены следующие: традиционно-консервативная (знаниевая парадигма); рационалистическая (бихевиористская, поведенческая); феноменологическая (гуманистическая парадигма); технократическая; неинституциональная парадигма; гуманитарная парадигма; обучение «через совершение открытий»; эзотерическая парадигма. Эти парадигмы различаются своими подходами к выбору главной цели образования, к пониманию роли и предназначения образования в системе общественных институтов, к его видению в системе подготовки человека к жизни, формирования общей и профессиональной культуры подрастающих поколений.

современного образовательного пространства, заявляющего о себе в различных образовательных моделях, в значительной мере, зависимых от отклонений, изменчивости, неустойчивости общественной экосистемы ценностей и деформации субъектности образовательных взаимодействий.

Для понимания сущности новой аксиологической реальности, в соотношении с традициями и новациями, целесообразно раскрыть причины деформации прежних способов образовательного взаимодействия с государственной, производственной, научной, культурной, семейной, информационной сферами. Деформацию порождает также субъектность дистанционного образования; система многоуровневого непрерывного открытого или свободного образования. Противоречивость взаимосвязи государственных, общественных, индивидуальных целей и ценностей в данных взаимодействиях указывают не только на коренные перемены в коллективном сознании, основанном на традиционной экосистеме ценностей, но и на возможности обеспечения новых форм воспроизводства социального интеллекта, основанного на новой аксиоматике как потенциала будущего общественного развития.

Рассмотреть ценностный дискурс образования в соотношении с общественно-индивидуальным сознанием возможно с использованием аксиологического инструментария, относящегося к новому типу отраслевых междисциплинарных и социально-философских исследований. В этой связи выдвигается гипотеза о том, что нетрадиционный тип образовательного взаимодействия, построенный на новой аксиологии как системе общественных и индивидуальных противоречий и возможностей, создаст условия для появления альтернативного понимания феноменологической сути «образовательного продукта». Предполагается, что современная парадигма образования, определит новые аксиологические основания своего развития, задаст будущий вектор социального развития общества, снимет противоречия в концептуальной метафоре образования и метафоре общественного сознания.

Практика создания новой субъектности образовательных взаимодействий для воспроизводства социального интеллекта потребует всесторонне

сформированного индивидуального сознания, включающего потребности, нормы, смысложизненные ценности, условия для автономного развития с учетом информационных, экологических, экономических и социальных факторов. Аксиосистема общественного сознания, традиционно по объему и значимости превышающая индивидуальное, отражает прежде всего материальные условия жизни, и только после удовлетворения первого, способна воплощать в жизнь главные ценности духовной составляющей (идеологию, этику, эстетику, политическое и правовое сознание и др.). Последнее представляется возможным на базе развитого интеллектуального потенциала и ценностных приоритетов индивидуально-образовательной и общественно-образовательной парадигмы, в которых обновляются традиционные представления об образованности.

Социально обусловленные образцы образованности (интеллектуальности, совершенства, интеллигентности) выстраивают планы их реализации в разных сферах: социокультурной, производственной, научной, информационной, семейной и др. Традиционное призвание сферы образования осуществлять деятельность по воспроизводству, развитию и совершенствованию прежде всего общественного сознания, от которого зависит сознание индивидуальное, проявляется как несомненная гуманистическая ценность. Верно сформированная образовательная деятельность, способна одновременно изменить как множество людей, так и способна дать мощный толчок в развитии отдельного индивида, в чем и заключается ценностная сторона сущности философии образования как философии для человека.

На фоне разбалансированных образовательных взаимодействий и переформатирования общественного сознания необходимо обратить внимание на *факторы девальвации общественной экосистемы ценностей*, детерминирующих возникновение новой образовательной парадигмы. Их причины связаны с переоценкой общественно-индивидуальных способов жизнедеятельности. Самый общий взгляд на феномен девальвации общественно-индивидуальной экосистемы ценностей указывает на ценностный дискурс образования с общественно-индивидуальным сознанием. Их основания:

1) Несоответствие традиционных образовательных технологий современным условиям функционирования социального интеллекта. Смена на этом фоне акцентов во взаимоотношениях субъектов образовательного процесса, что уже позволило «современному человеку быть самостоятельным в доступе к обширному объему информации»²¹⁸. Но, несмотря на это, по мнению специалистов IT-технологий, существенных прорывов в информационном обеспечении не наблюдается. Появилась возможность лишь организационного прорыва (эксплуатация, гипертрофия и трансформация элементов информационных технологий в образовательном процессе). Отсюда создание востребованного научно-образовательного продукта (виртуальных лабораторий, разнообразных форм виртуальной практики, электронных форм проектной работы и др.), с возможностью выхода на мировой рынок будет способствовать, самим обучающимся, становиться ответственными за свое образование.

2) Аксиологическая оценка проблемы рыночных отношений в сфере образования указывает на то, что образование согласно его миссии «сеять разумное, доброе, вечное», а значит противостоять природе человека, не может быть сведено к услуге. Феномен торговли традиционно определяется предпринимательско-рыночными взаимоотношениями между продавцом и покупателем, но не учителем и обучаемым. Профессионализм педагога как творца знаний, не может быть измерен категорией «информационный товар» или «информационный продукт», а в аспекте образовательной услуги, индивид не может рассматриваться как ресурс для достижения определенных экономико-консьюмеристских потребностей²¹⁹. Образование как услуга может быть рассмотрено в виде необходимого компонента более выгодных (во времени и пространстве) инвестиционных мероприятий.

3) Появление, пока еще несанкционированного, дистанционного обучения, позволяет реализовать потребность учиться в любое время и в любом месте. При

²¹⁸ Наливайко Н. В., Фотина О. В. Философский уровень рефлексии специфики развития российского образования // *Философия образования*. 2017. № 1 (70). С. 3–12.

²¹⁹ Яковлева И. В., Косенко Т. С. Феномен потребительства в обществе и образовании: учебное пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 206 с.

этом, совершенно очевидно, что данная форма обучения ведет за собой формализацию и имитирование различных процедур образования. Многочисленные авторы (О. В. Фотина, Л. В. Вознюк, С. А. Новосадов, В. Н. Турченко, Р. Н. Шматков и др.) в этом вопросе указывают на: соблюдение меры в формализации, стандартизации и унификации процедур обучения²²⁰; расхождение теории и практики образовательных программ²²¹; бесконтрольную дистанционно-массовую интеграцию национальных образовательных систем в глобальном масштабе²²²; необходимость создания персонализированных образовательных потребностей, способных стать точками роста новых образовательных кластеров; на особое внимание к творческому потенциалу российского национального образования²²³.

Отсутствие условий для адаптации в изменяющейся среде и стремление к тому, чтобы образование само становилось инициатором обновления указывает на девальвацию общественной экосистемы ценностей и на то, что возлагать надежды на дистанционное обучение, основанное на высоких технологиях, требующих больших затрат и постоянного обновления, не представляется возможным. Аксиологическое противоречие этого положения обнаруживает возможность четкой дифференциации образовательных фундаментальных и вариативных ценностей только в рамках небольших, гибких образовательных институций, способных к быстрым переменам и обновлению своих моделей, максимально адаптированным к смене ценностной иерархии.

4) Главный дискуссионный вопрос девальвации экосистемы ценностей заключается в ответе на вопрос: кто является основным заказчиком идеально представленной системы образования? Предположительно считается, что этим заказчиком будет постиндустриальная экономика или экономическая элита, заказ

²²⁰ Фотина О. В. Системы LMS // VI науч.-мет. конференция «Совершенствование подготовки IT-специалистов по направлению «Прикладная информатика» для инновационной экономики»: сб. тр. М., 2010. С. 274–277.

²²¹ Вознюк Л. В. К вопросу об образовании холистической парадигмы образования // Вектор науки Тольятинского государственного университета. 2010. № 3. С. 37–41.

²²² Новосадов С. А. Изменение парадигмы образования путем ее вписывания в мировоззренческую матрицу социального развития общества // Философия образования. 2016. № 2. С. 109–121.

²²³ Турченко В. Н., Шматков Р. Н. Онтологические и гносеологические проблемы качества высшего образования: методологические особенности // Философия образования. 2013. № 5. С. 15–24.

на их образование будет строиться в соответствующей рыночно-ориентированной парадигме. Принимая во внимание генезис развития российского образования, ценностно ориентированного на индивидуальность человека и его продуктивно-деятельностную ориентацию, включающих соотношение смысловых и структурно-содержательных параметров, знаниевых и компетентных подходов²²⁴, необходимо признать, что современное образование из института наследования переходит в инновационный режим развития. Инновативность требует от образования нового уровня развития, оформленного в соответствии с индивидуальными ценностными ориентирами. Это, рациональность, разумность, целесообразность и практическая результативность конкретного индивида. Новое мышление требует разработки образовательной аксиоматики как совокупности методологического содержания на основе ценностных структур, представленных в образовательном процессе. В качестве универсального средства в образовательном пространстве выступает диалог различных парадигм, теорий и концепций, универсальной целью которых становится самостоятельная институционализация индивида в социокультурном контексте его существования. Философско-аксиологической рефлексии необходимо подвергнуть деформационные процессы как инновационные, так и традиционные варианты состояния образовательной экосистемы, которые могут представлять интерес в аспекте философского анализа социокультурной ситуации, интериоризирующей планы реорганизации системы образования в неблагоприятных модернизационных условиях.

Очень трудно интегрировать традиции и новации в массовом масштабе. Конструктивные изменения традиций или создание абсолютно новых образовательных технологий реалистичны на региональном уровне, в рамках корпоративной потребности или отдельного образовательного учреждения. Условия смены традиционной институционализации уже влияют на способность

²²⁴ Кузьминов Я. И., Фрумин Д. И. Двенадцать решений для нового образования: Доклад центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. М.: НИУ ВШЭ. 2018. URL: https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf (дата обращения 25.06.2022)

образования выполнять, как управленческо-регулятивные функции, так и осуществлять преемственность и выработку новых знаний, а также самостоятельно взаимодействовать с разнообразными социальными рекреациями. В. А. Дмитриенко, Г. П. Щедровицкий, Л. В. Хазова, В. Н. Турченко, С. А. Новосадов, Я. С. Турбовской убеждают нас в том, что массовое образование может существовать как устойчивая форма организации экосистемы в глобальном обществе. Одновременно быть и «социальным полем», и «социальной энергией» для развития своей собственной субъектности. В этом случае реализация образовательных концептов и расширение горизонтов по вопросам модернизационных прорывов становится возможной в условиях свободной образовательной экосистемы²²⁵.

В условиях возрастания взаимосвязанности, взаимообусловленности и системной сложности современного социума, определяющим фактором становится приобретение все большего объема знаний, дисциплин, специальностей интегративного характера (нейроэкономика, наномедицина, киберфизика, медиа специальности, SMM-специальности), претендующие на доминирование в социуме. Прогнозисты утверждают, что уже через двадцать-тридцать лет потребуются космические архитекторы, работающие на ближайших к Земле планетах и спутниках, пригодных для строительства. Эти и другие закономерности развития современного мира, требуют обратиться к последовательному философскому анализу социума, культуры и образования. В связи с чем, возрастает интерес к философии образования как рефлексивно-прогностическому знанию, способному на основе моделирования и разнообразных способов мыслительного анализа (форсайта, футурологии, анархономики, экстраполяции, прогностического теоретизирования) создать в широком обществоведческом аспекте общие контуры образования будущего²²⁶. Прогнозируется, что смена ценностных образовательных векторов произойдет

²²⁵ Яковлева И. В., Глиос Г. Н. Условия интеграции инновационных и традиционных подходов в образовании (аксиологический аспект) // Философия образования. 2019. Т. 19. № 4. С 83–93.

²²⁶ Асмолов А. Г. Установочные эффекты как предвиденье будущего: историко-эволюционный анализ // Российский журнал когнитивной науки. 2017. Т. 4. №1. 26–32.

под активным влиянием информационно-глобализационных процессов и вынужденной интеграции национальных образовательных систем в миросистему. Их рациональная организация на основе консолидации ценностных ориентиров, согласования деятельности, технологий, ресурсов, услуг – закономерный глобальный процесс. Этот процесс уже воспринимается как необходимый выход экономической, технологической и производственной систем развитых стран за рамки государственных границ, что, в большей степени, вызовет сопротивление со стороны национальных государств, ощущающих угрозу потери национальной идентичности. Представляется, что только образование, интегрированное в глобальную мировую систему на основе единой мировоззренческой матрицы социального развития будет способствовать решению насущных проблем человечества и сохранению земной цивилизации от конфликтов.

Обсуждая глобальные проблемы²²⁷, массовое образование и перспективы интеграции российского образования в миросистему исследователи (А. М. Пятигорский, И. М. Ильинский, Л. В. Хазова, С. Л. Кортез, А. Н. Фалеев, К. К. Бегалинова, В. И. Панарин, В. И. Паршиков и др.) обсуждают такой социополитический термин как «массовость», смещающий ценностно-образовательные ориентиры на образовательные притязания. В понимании подавляющего большинства сегодня этот термин приобретает эпистемологическую характеристику («среднее мышление», «массовое сознание», «уровень мышления»). Самое ценное в этих характеристиках значимость того, что другие думают точно так же, как и Я. В массово-глобализирующихся

²²⁷ Глобальные проблемы, как правило, указывают на демографический взрыв, бедность, болезни и страдания, рост национализма и религиозного фанатизма, утрата этических и моральных ориентиров в культуре и т. п. Эти процессы, которые можно считать распадом и разложением традиционных ценностей, заменяющихся гонкой за индивидуальным экономическим успехом, что вместе с достижением материального благополучия, часто приводит к глубокому чувству недовольства, несчастья, неуверенности, дезориентации обществ и индивидов. Позитивными тенденциями считают культурное сотрудничество и диалог; политическое и экономическое взаимодействие государств, которое приобретает планетарный характер; осознание и выработка международным сообществом политики, призванной обеспечить жизнеспособность всей современной цивилизации, создание индустрии досуга; СМИ, единого информационного пространства. Негативными – усиление борьбы за сферы духовного влияния; ментальную несовместимость человеческих сообществ; культурную, экономическую и политическую экспансию стран «третьего мира»; культурно-этические различия и противоречия; использование глобализации супердержавами и гигантскими корпорациями в целях создания однополярного мира и замены международных структур регулирования отношений между государствами управлением из единого центра. В большинстве случаев, глобализация порождает девальвацию культурной идентичности.

образовательных процессах философы отмечают девальвацию национальных особенностей образования, собственной культурной уникальности²²⁸, в которых заложен основной ресурс для самостоятельно реализуемого интеллекта и демонстрация причастности к своей культуре.

Рассматривая позитивный потенциал организаций, фондов и программ в развитии международных интеграционных процессов, необходимо вести речь о разработке глобально-универсальной системы, в которой главенствует идея не эффективной профессиональной подготовки, но образованность в широком смысле слова (образование для жизни, для полноценного бытия), которое не имеет функционального приложения. Цель нового образования не навязывание смысложизненных ценностей, но подготовка получающего образование к восприятию этих ценностей, их самостоятельной реализации в дальнейшей жизнедеятельности. Именно в этой области отмечается противоречивость создания единого образовательного пространства. Особенно в вопросах языковой подготовки как успешного фактора интеграции образовательных систем²²⁹, развертывания в процессе образования «когнитивной перспективы» и понимания обусловленности жизни, культуры, природы новой целостной картиной мира («биосфера планеты Земля как единое целое»²³⁰). Прогнозируется, что глобализирующееся образование будет сопровождаться системным конфликтом противостояния на онтологическом уровне таких принципов образования, как массовое и элитарное, а также девальвацией фундаментальных образовательных ценностей (целеполаганием, качеством образования, доступностью и всеобщностью образования и др.), заложенных в основе российской образовательной системы.

Важнейшей тенденцией глобального мирового развития, существенно изменяющей образовательные ценности, является информатизация, ускоряющая

²²⁸ Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ): монография. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2010. 398 с.

²²⁹ Хазова Л. В., Кортес С. Л. Информационное общество: диалог культур // Культура информационного общества: мат. науч.-пр. конф. Красноярск: РИО КГТУ, 2002. С. 17–28.

²³⁰ Майер Б. О. Эпистемологические аспекты философии образования: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. 213 с.

преимущественно технологии и организацию образовательного процесса. Информатизация, крайне ограниченно затрагивает обеспечение достоверного, исчерпывающего и Логос-содержащего знания во всех общественно значимых видах образовательной деятельности. Порождая новую реальность, где легко адаптируется молодое поколение и интенсивно формируются новые ценности, эта новая информационно-технологическая волна, на базе Smart-технологий, Smart-устройств, Smart-ресурсов, соединяется в Smart-системы и в комплексе с применением дистанционных образовательных технологий создает условия для непрерывного получения образования, формирования и развития Smart-общества²³¹. Одним из ценностных аспектов становится формирование Smart-компетентности субъектов информационного взаимодействия, которые формируют нового человека как основного субъект Smart-взаимодействия²³².

Отмечается новый, активно формирующийся потенциал общества, позволяющий эффективно использовать информационные ресурсы на основе расширенного сетевого взаимодействия, обладающий способностью влияния на общественное сознание в идейно-ценностном, этико-экологическом, политико-правовом ориентирах. На современном этапе понимание ценности информации, забота о своей информационной репутации (в соотношении Логоса и Атилогоса) и интеграции индивида в возможно более расширенную общность, обладают способностью изменить мир в сторону более интенсивного использования умных технологий, робототехники, что в целом зависит от объема их потребления. Э. Тофлер, М. Кастельс, А. И. Ракитов, К. К. Колин, Л. Черняк указывают на то, что сетевое взаимодействие творит собственные противоречивые ценности (экономику, эстетические и этические идеалы, культуру публичности) на легитимной и нелегитимной основе. Морфология сети в глобальном масштабе, охватывая все сферы жизнедеятельности общества, одновременно девальвируя информационно-коммуникативное пространство. Каким образом существует

²³¹ Борисенко И. Г. Виртуальные тенденции в глобальном образовательном пространстве: Smart-технологии // *Философия образования*. 2015. № 3 (60). С. 55–64.

²³² Черных, С. И. Цифровая образовательная среда – основной тренд трансформации образования // *Философия образования*. 2021. Т. 21. № 3. С. 5–17.

возможность с помощью морфологического структурно-функционального подхода снять противоречия между человеком и информацией, человеком и информационной средой?

Во-первых, важно оценить проблемы сетевого взаимодействия, связанные с информационным неравенством, возникающим в процессе информатизации общества. По причине того, что высокоавтоматизированная сеть оказывается в различной степени доступной для отдельных людей, регионов и стран глобального сообщества, ее последствием становится информационная война. Война с целью получения определенного реванша в экономической, военной, политической, идеологической, образовательной и других сферах. Информационная война в современном понимании – это война ценностей, смыслов и идеологий. В этой войне возможно победить только рациональными и логос-содержащимися знаниями²³³. Во-вторых, глобально-информационные процессы от образования требуют разработки универсального понятийно-категориального аппарата, пересмотра образовательной архитектоники, избегание «шоковой образовательной политики», разработки когнитивно-эпистемологических алгоритмов в учебно-методических комплексах, преодоление разрыва между теорией и практикой в условиях вариативных образовательных стратегий²³⁴.

Аксиологический подход в интерпретациях ценностных процессов Smart-образования основывается, как на стандартизации субъект-объектных отношений в процессе обучения, так и на ценностных критериях результатов функционирования всей системы образования. В данном контексте можно согласиться с оценкой А. И. Ракитова, что «с возникновением искусственного интеллекта и гиперинтеллекта исторический процесс приобретает новую качественную определенность»²³⁵. Ее основные характеристики мы обнаруживаем

²³³ Колин К. К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция // Сб. науч. тр. «Глобализация: синергетический подход». М.: Изд-во РАГС, 2002. С. 323–324.

²³⁴ Касаткин, П. И. Аксиология образования: архитектоника современного образовательного пространства: монография. М.: МГИМО-Университет, 2018. 252 с.;

²³⁵ Ракитов А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России // Вопросы философии. 1994. №4. С. 24.

в девальвированности традиционной модели образованности и необходимости новой структурно-содержательной программы, которой во многом придется отойти от традиционной модели. Причиной тому, не только информационно-глобализационные процессы, массовизация, сетевое взаимодействие, информационное неравенство и война. Но и сопровождающие их тенденции – социальная фрагментация общества и созревание «мира нового индивидуализма». Все это крайне *деформирует субъектность образовательных взаимодействий* и требует конструирования немодельной системы образования, ориентированной на мировоззренческую матрицу социального развития общества²³⁶. Методологическим фундаментом «матрицы» может стать аксиология образования, способная определить реальные возможности достижения образовательного идеала на основе смысложизненных ценностей общества и индивида. Это, онтологическая переориентация образования с установки «иметь» на установку «быть», вариативные образовательные стратегии, эпистемологически эффективное поведение на основе смены «когнитивной перспективы» и инструментальное встраивание образования в реальные общественные способы бытия²³⁷.

Рассмотрим, как на фоне перечисленных информационных, научных и культурных перспектив развития, в российском образовательном пространстве одновременно функционируют государственная, производственная, научная, социокультурная, информационно-коммуникативная, семейная и холистическая образовательные парадигмы. Концептуально представленные сложностями непрерывного образования, данные парадигмы требуют аксиологической экспертизы, поскольку обусловлены деформацией собственного взаимодействия.

Государственная (фундаментальная) сущность образования обоснована действующей Конституции РФ, с учетом государственной идеологии, прошлого

²³⁶ Под «мировоззренческой матрицей социального развития общества» понимается, выстроенный вектор цели (ценностей), который состоит из иерархически упорядоченных подцелей (ценностных ориентиров), в свою очередь образующих форму данного вектора, представленную в разновидностях фундаментальных и вариативных ценностей.

²³⁷ Новосадов С. А. Изменение парадигмы образования путем ее вписывания в мировоззренческую матрицу социального развития общества // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 109–121.

образовательного опыта и вызовов современности. *Государственно-образовательная парадигма*, обеспечивая баланс традиций и новаций, осуществляет по отношению к образованию онтологические (целостное определение системы, императива и смысла образования) и аксиологические (комплекс ценностных представлений о деятельности, значимость результата или достижений, пользы, целеполагания, ответственности, самореализации) функции. Во все времена она поддерживала целостность образовательного пространства, осуществляла моделирование и алгоритмизацию его структуры. Сегодня «самым продуктивным аспектом в государственно-образовательной парадигме является формирование мировоззрения и национальной идеи»²³⁸. А ценностный дискурс об образовании как объективации общественного сознания, имеет целью на государственном уровне преодолевать и постоянно совершенствовать управленческую структуру, своевременно корректировать формат управления образовательной системой.

В мировой практике выделяют три вида связи между государством и образованием – свободный, жесткий, ослабленный. Их характер зависит от уровня демократичности государства и его роли в организации самой системы образования²³⁹. Ее уникальность заключается в том, что через эту систему проходит каждый гражданин нашей страны. Причем, проходит в самый сенситивный период своего развития и становления, формирования ценностных ориентаций, убеждений, способности ставить цели, достигать эти цели, соотносить их с целями других людей, общества и государства, в соответствии с той группой, с которой он себя идентифицирует. Поэтому «целеполагание – важное, ключевое слово в системе образования и воспитания, культуры и политики, законотворчества и предвосхищении результата. При этом, с одной стороны, государство должно обеспечивать право свободы, как индивиду, так и образовательному учреждению, и, в тоже время, ставить их в условие

²³⁸ Яковлева И. В. Эпистемологический анализ образовательных парадигм и поиск путей выстраивания нового образовательного вектора (социокультурный подход) // *Философия образования*. 2017. № 3 (72). С. 38–50.

²³⁹ Россия в XXI веке: Политика. Экономика. Культура: учебник для студентов вузов / ред. Л. Е. Ильичевой, В. С. Комаровского. М.: Изд-во «Аспект Пресс», 2016. 496 с.

определенной необходимости»²⁴⁰. Дискуссии по поводу влияния государства на образовательные институты всегда велись с позиции свободы и необходимости, спонтанности и детерминизма, противостояний индивидуального и общественного. Современные реалии требуют от образования демократичности, ориентации на смысложизненные ценности общественно-индивидуального характера; создания единого категориального пространства аксиологической действительности, основанных на принципах свободного выбора, исходящих из потребностей, нужд и намерений самостоятельно институционализирующегося индивида, которые считаются традиционно-индивидуализированными единицами человеческой социальности.

Самое ценное в государственно-образовательной парадигме – это возможность целеполагания на каждом этапе образовательного процесса. Традиционно в российском образовании процесс целеполагания рассматривается в соотношении триады «индивид-общество-государство», где актуализированы цели каждой составляющей. Сравнительный анализ законов об образовании 1992, 1996 и 2012 гг. обнаруживает многоцелевую направленность в целеполагании, что требует необходимости моделирования иерархии целей, адаптивности к рынку труда, его прогнозирование, гибридность, транзитивность и др. Отдельного рассмотрения так же требуют концепции индивидуального целеполагания, а также практико-ориентированные цели, связанные с непрерывным и профессиональным образованием.

Критический анализ целеполагания с аксиологических позиций позволяет осмыслить фундаментальные документы, касающиеся вопросов образования. Например, в Конвенции о правах ребенка²⁴¹ особое внимание уделяется правам, равноправию, развитию талантов и способностей, общемировым и национальным ценностям, сознательной жизни в свободном обществе и основным свободам человека. Подчеркнем, что в Российском Федеральном Законе об образовании от

²⁴⁰ О целях и целеполагании в образовании. Стенограмма вебинара. // *Философия образования*. 2015. № 1 (58). С. 207–231.

²⁴¹ Конвенция о правах ребенка. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года. URL: <http://www.un.org/ru/documents/decl>. (дата обращения 08.02.2018)

29.12.2012 г. понятий «целеполагание» и «цель образования» не присутствует, тем не менее, постановка целей в документе (без указания этого термина) проходит красной нитью. Следует обратить внимание на очень важный момент: как обеспечивается реализация подобного «скрытого» целеполагания? Разумеется, основным механизмом в Законе считается государственный стандарт и как основа реализации стандартов третьего поколения – компетентностный подход²⁴². Но для реализации на практике компетентностный подход не имеет ни инструментария, ни систематизации, ни методического оснащения особенно в области контроля и оценки компетенций. Кто и как оценивает универсальные компетенции, мировоззренческие взгляды, моральную устойчивость, критическое мышление, наличие гражданской позиции? Этому пока не знает никто. Эта проблема должна решаться в рамках государственно-образовательной парадигмы в целях защиты государственных интересов, и, особенно, в целях формирования мировоззрения.

Общепризнано, что от степени государственного вмешательства в образовательный процесс зависит качество образования, определяемое в большей степени инструментальными ценностями. Массовое сознание признает образовательные инновации как возможности для получения прибыли, коренных улучшений, качественного превосходства и прогресса. И это в условиях нарастания неравновесности общественных систем, ненадежности, непредсказуемости, риска. Подобные обстоятельства наиболее целесообразно решать только в условиях свободной связи образования с государством. Зависимость образования от государства возможна в онтологическом содержании фундаментальных ценностно-целевых ориентиров, так как только они обеспечивают готовность всего государства к вызовам неопределенности²⁴³. Один из этих вызовов – формирование и становление «общества знаний»²⁴⁴, требующее от системы образования динамики и мобильности. Особенно обращает на себя

²⁴² Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>. (дата обращения 21.03.2021)

²⁴³ Указ президента Российской Федерации «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». От 1 декабря 2016 года, № 642. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207967/ (дата обращения 21.03.2019)

²⁴⁴ Друкер П. Ф. Управление в будущем обществе. Нью-Йорк: Truman Talley Books, 2002. С. 39.

внимание в этом становлении «подвижность и изменчивость эпистемологического и инструментального содержания образования»²⁴⁵. Современный дискурс образования по вопросам динамичности государственно-образовательной системы вызван проблемой реализации инновационной компетентностно-знаниевой динамической моделью, в которой от обучаемых требуется желание и умение добывать информацию, творчески ею пользоваться, а не получать в готовом виде²⁴⁶. Налицо деформация государственного управления образованием, целеполагание которого как субъекта не нацелено в будущее.

Сегодня определены основные области, имеющие наибольшее влияние на производство будущего – это компетентность кадров и экологичность; информационно-коммуникационные технологии и интеллектуальное производство; нано-материалы и инновационные методы их обработки и др. Современная производственная футурология обсуждает прогнозы технико-технологического развития, когда доминирующими в экономике будут группы управляемых магнитным полем микророботов, 3D-печать станет основой промышленности будущего. Это возможно при условии, если государственная система российского образования сконцентрируется на знаниях о будущих технологиях, которые уже сегодня должны встраиваться в существующую систему образования, и которые, в силу инновационной изменчивости современных технологий, требуют постоянной смены производства. Именно такое государство получит стратегическое преимущество в глобальном мире.

В соответствии с *производственно-образовательной парадигмой*, основы которой были заложены в XIX в. (см. 1.1.), выделяют соотношение двух его уровней допрофессионального и профессионального²⁴⁷. Традиционно образование

²⁴⁵ Дрейвс В., Коутс Д. Педагогика XXI века. Издательский отдел Сети Учебных ресурсов (LERN). Ривер Фоллс, Висконсин 54022. США, 2012. С. 106.

²⁴⁶ Самофалова Ю. Российские заводы вынуждены сами готовить себе инженеров // Взгляд: деловая газета. 2016. 18.09.2016. URL: <https://vz.ru/economy/2016/9/18/832755.html>, (дата обращения 15.06.2019).

²⁴⁷ Связь производства с допрофессиональным образованием не столь очевидна, как с профессиональным. Отмечается, что производство от этапа к этапу своего развития требовало все более тесного подчинения себе профессионального образования, которое затем, в условиях перехода к развитому промышленному производству, стало постепенно ослабевать. Требования производства к профессиональному образованию в начале XXI в. состоят в том, что полученные знания и умения должны легко модифицироваться в смежных сферах применения, что будет способствовать успешной адаптации работника, получившего профессиональное образование, к мировым изменениям в той или иной области деятельности. Цель такого допрофессионального образования

советского периода было инициатором связи с производством. Сегодня приоритеты меняются: инициатором связи с образованием объявляется производство, где «...по своему значению образование носит не приоритетный, а абсолютный характер»²⁴⁸. Сегодня причины кризиса российской производственно-образовательной парадигмы лежат вне сферы образования, поэтому спасти производственно-ориентированную систему образования средствами самого образования невозможно. Для этого потребуется принципиальное изменение курса всей экономической, производственной и социальной политики. А пока, не смотря на «новое мышление» в производственно-образовательной парадигме (рейтинги, стандарты, сильные или слабые связи, кого и сколько нужно готовить в образовании и др.) никакие теоретические положения планирования кадровых потребностей в приоритетных отраслях российской экономики в значительной степени не касаются. Не касаются они как процессов, так и перспектив развития современного производства.

Без производственно-образовательного мировоззрения, без логики образования как нового понимания условий времени, сути и сущности такого взаимодействия не понять. Новый тип производственно-образовательного взаимодействия требует от философии образования, в наиболее общих деформационных проблемах, решать отклонения в субъектности образовательных взаимоотношений с производством. Опирается на ценности постнеклассической рациональности (в аспекте аксиологии образования) и на «когнитивные комплексы, связанные с различными историческими и духовными практиками, выходящими за рамки традиционных представлений о рациональности»²⁴⁹ (в аспекте эпистемологии образования), а в прикладном аспекте – на теорию успешного действия (в аспекте праксиологии образования).

является не только внутренней (подготовка квалифицированных работников для их участия в экономике собственной страны), но и должна отражать требования производства в только что нарождающихся системах профессионального образования [Маврин А. С., 2011]

²⁴⁸ Пушкарева Е. А. Философское фундаментальное знание в системе современного образования // Философия образования. 2008. №3. С. 55-61.

²⁴⁹ Бабайцев А. Ю. Эпистемология // Всемирная энциклопедия: Философия: М.: АСТ; Мн.: Харвест; Современный литератор, 2001. С. 1265.

Существует ли возможность обновить производственно-образовательную парадигму в условиях, когда предприятия все более малопривлекательны и малоэффективны с различных сторон модернизации, оплаты труда, экологичности и сокращения объемов производства? Отсюда, во взаимосвязи с образованием идет цепная реакция. Становятся меньше востребованы учебные заведения, специализирующиеся в тяжелой металлургии, машиностроении, энергетике и других производствах с вредными условиями труда. В технико-технологических учебных заведениях данные направления профподготовки закрывают, по причине дезориентировки в аспекте планирования и обеспечения производства кадрами, требуемого уровня, в нужное время и в нужном месте. В данном случае речь должна идти о связи производственной сферы с государственным социально-экономическим прогнозом развития. Заявленная модернизация образования оторвана от оптимизации бюджетной деятельности служб управления человеческими ресурсами и неразрывного единства этих сфер во времени и пространстве с глобальными рыночными взаимодействиями и технико-технологическими инновациями. Но, главное она оторвана от потребностей производства и от функциональных законов собственного развития²⁵⁰.

Рассматривая подходы современных авторов Н. А. Князева, П. О. Липовко, А. А. Горелова, В. А. Канке, В. Н. Лавриненко, В. П. Ратникова, К. К. Колина, В. Е. Шукшунова и др. к анализу *научно-образовательной парадигмы*, обнаруживаем взаимосвязь влияния на образование революций в науке, появление новых картин мира, технологических укладов и теорий. Установление взаимосвязи между ними требует использования общефилософской методологии, способной объяснить новое научное мировоззрение, понятия и методы его исследования, законы и принципы, стили мышления и способы организации образовательного процесса. В этой связи современная система образования обладает огромным арсеналом научных обоснований естественнонаучного и

²⁵⁰ Макарова Н. И., Наливайко Н. В., Паршиков В. И. Введение в теорию профессионального образования: философский анализ концепции: монография. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. С. 229.

гуманитарного профиля. Например, по критериям различения естественнонаучные знания объектом исследования имеют природу, гуманитарные – человека и общество. Отсюда влияние ценностей на естественнонаучные знания неявны и малозаметны, на гуманитарные знания – значительны и открыты. Возможности их сопряжения или интеграции в рамках образовательного процесса, позволяют расширить вопросы глубинного мировоззренческого характера. Каким образом это возможно?

Многочисленные авторы, обсуждая данную тему, выделяют такие деформации в общественном сознании, как самоорганизующееся, калейдоскопическое или бриколажное мировоззрение (Р. С. Ноговицина, В. В. Слюсарев, Д. К. Стожко, Е. В. Брызгалина, Л. Я. Дорфман и др.); отсутствие избирательности интеллектуального отражения, интегративного опыта мыслительного анализа, которые возможно развить только в условиях творческой деятельности (Е. А. Пушкарева, Б. О. Майер, С. А. Новосадов, А. Карташова, М. Н. Дудина и др.); отставание образования от темпов жизни, в которых современный человек более динамичен, универсален и креативен, чем вся система образования (Ю. И. Колужов, Е. В. Торощенкова, Л. Я. Осипова, О. Х. Мирошникова, П. В. Ушаков и др.). В контексте данных проблем аксиологическая рефлексия рационального и внерационального познания, ставших во многом современным критерием истины, и определяющим артефактом социума и культуры, приводит к необходимости рассматривать аксиосистему образовательного пространства как парадигму «когнитивной перспективы» для организации практической деятельности в новой целостной картине мира. Это когнитивные и организационно-деятельностные ценности, приобретенные наукой и образованием; это процедуры поступательного характера и связи между элементами разных форм знаний, теорий доказательности понятий и принципов; это традиционный профессионализм, основанный на стремлении построения карьерного маршрута. К сожалению, данная аксиосистема и сегодня, все также ориентирована на массовость и государственно-индустриальные потребности, не считаясь с тем, что современностью востребованы основы рационально-

экономически эффективное поведение, выраженное в практических, мыслительных, сенсорных компетенциях²⁵¹. Их инструментальная ценность воспринимается как новая трансформация сознания, ориентированная на активное использование инноваций. Это прибыль, энциклопедизм, приоритет, широкий кругозор, качественное превосходство, эрудиция, чувство нового, креативность, прогресс, адаптивность к постоянным изменениям, культура самостоятельности²⁵².

Трудно с уверенностью, ссылаясь на эпистемологическую структуру европейского типа мышления, которую отечественное образование заимствует вместе с теорией образовательной деятельности, вести речь о противоречивости знания и его синтезе (по Г. Гегелю), о мировоззренческих картинах мира (по В. И. Вернадскому и по А. Л. Чижевскому). Рассуждения о новых мыслительных навыках, в рамках современной социокультурной ситуации, обусловленной непредсказуемостью и неопределенностью, порождают нагромождение эпистемологических конструкций, которые невозможно осмыслить методологией русского языка. Образовательная же практика делает выводы что, прочно сформированные навыки с детско-юношеского возраста приводят индивида к консервативности, одномерности в мышлении и поведении. Постоянно же сменяемые навыки приводят к разбалансированности интеллектуально-физиологических характеристик индивида. Отсюда, надежды на универсальность в мыслительной деятельности как идеальной сущности человека, не подкрепленной волевыми качествами, пока ничем не оправданы. Скорее всего, актуально вести речь о реконструкции и трансформации жизненного опыта человека. Поскольку компетенции, которые, несмотря на свою противоречивость, сменяемы, заменяемы, обновляемы и являются отображением материального бытия. Для этого потребуются принципиальное изменение курса всей научно-

²⁵¹ Князев Н. А., Корольчук О. И. Актуальные аспекты взаимодействия образования и науки как социальных ценностей // *Философия образования*. 2009. №2 (27). С. 5–12.

²⁵² Яковлева И.В., Косенко Т. С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // *Профессиональное образование в современном мире*. 2020. Т.10. № 1. С. 3474–3480.

образовательной парадигмы и установление жесткого характера связи науки и образования, их зависимости друг от друга, поскольку существует необходимость быстрого перевода научных достижений в образовательный процесс.

Дискуссии о роли образования для создания науки, работающей на общественно-экономическое процветание (решение вопросов здоровьесбережения, медико-биологических и экологических проблем), обсуждение лучших региональных практик по реализации в российских регионах Национальных проектов, демонстрирует статистика, представленная в «Белых» и «Черных книгах»²⁵³, рекомендованных национально-исследовательским университетом «Высшей школы экономики». Новый экономико-ориентированный тип взаимодействия образования и науки требует развития в аксиосистеме образовательного пространства когнитивных инициатив проективного и прогностического характера. Это обеспечит в планах на будущее диалектику и методологию преобразования современного мира²⁵⁴, что будет выгодным для нового понимания ценностных принципов экономической философии и экономической технологии, основанных на раскрытии содержания мира в ценностном значении. Слияние научно-технического знания с искусством, правом, экологией, этикой, эстетикой, а главное, с общественными ценностями, сократят разрывы в науке и образовании, производительности труда и обеспечат новое качество жизни населения. Технологическая самостоятельность приобретения информации и ее целевая конкретизация, приобретают сегодня абсолютную значимость. Перечисленные ценностные ориентиры обладают возможностями достижения инструментальности философии образования, с

²⁵³ «Белая книга» проконкурентных региональных практик. ФАС. 2021. URL: [Белая_книга_за_2020_год-1633009534.pdf](#) (дата обращения 11.02. 2022); «Белая и черная книги» проконкурентных и антиконкурентных региональных практик за 2020 год. ФАС. URL: <https://kbr.fas.gov.ru/news/11329> (дата обращения 11.02. 2022); «Белая книга». Проблемы защиты населения России от облучения 5 G. И вообще облучения электромагнитными полями. Россия 2020. «Центр Экологии Человека «Валкон». URL: https://vk.com/wall-1422564_1145 (дата обращения 11.02. 2022); «Черная книга» антиконкурентных региональных практик. 2021 год. URL: https://admomsk.ru/c/document_library/get_file?p_l_id=1018324&folderId=1018260&name=DLFE-81975.pdf (дата обращения 11.02. 2022); Развитие отдельных высокотехнологичных направлений. Белая книга. / Редакционная коллегия Т. Л. Броницкий, К. О. Вишневецкий, Л. М. Гохберг, Т. С. Зинина, О. В. Кочеткова, С. Г. Приворотская, П. Б. Рудник, Р. С. Тихонов, Ю. В. Туровец, В. В. Федулов, Д. В. Щербинин. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. 186 с.

²⁵⁴ Шукшунов В. Е., Буланова-Топоркова М. В., Сучков Г. В. Интеграция гуманитарного, естественнонаучного и инженерного знания. Новочеркасск: УПЦ «Набла», 2002. С. 12 с.

целью включенности ее в научно-образовательную парадигму и жизнь современного социума. Все эти вопросы имеют первостепенное значение для системы образования и ее связи с наукой, особенно в контексте функции опережающего рефлексивного прогностического моделирования и отражения²⁵⁵.

Деформация ценностей в образовании продиктована и культурным плюрализмом как «пластом социально-дифференцированной культуры»²⁵⁶, представленных культурой советской, западно-американской и комплексом российских маргинальных культур. От признания культурного плюрализма, отражающегося на ценностно-образовательном дискурсе, зависит будущее человечества. Его осмыслению посвящены исследования многих специалистов (В. С. Библер, О. Н. Смолин, Э. А. Орлова, О. А. Митрошенков, И. А. Ильин, А. А. Корольков и др.), направленных на поиск «устойчивых связей между сообществами и способов их регулирования»²⁵⁷. Результаты подобных исследований устанавливают факт того, что культура и образование традиционно образуют единый социальный институт, все-таки, с доминированием образования. Таким образом, набирающая силу *культурно-образовательная парадигма* осуществляет связь между «духовной ситуацией времени» и образованием, иначе, чем в других парадигмах, т. е. уровень культуры обусловлен состоянием и уровнем образования²⁵⁸.

Следование государственным принципам сохранения национально-культурной самобытности страны (культуроцентризм и культуросообразность) предполагает трансформацию современных аксиологических основ в представлениях об образовании свободном, свободе образования и свободы в

²⁵⁵ Новые технологии и продолжение эволюции человека. Трансгуманистический проект будущего. Материалы обсуждения, состоявшегося в Институте Африки РАН Совместный проект Центра цивилизационных и региональных исследований Института Африки РАН и Российского Трансгуманистического Движения. Сер. «Диалоги о будущем». Т. 1. Москва, 2007. 273 с.

²⁵⁶ Yakovleva Irina. Philosophy of education and pedagogy: the common and particular // Philosophy of education+. 2017. № 1. P. 22-29.

²⁵⁷ Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию: учебное пособие. М.: Изд-во МГИК, 1994. 320 с.

²⁵⁸ Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтон; пер. с англ. А. Захарова. М.: Московская школа политических исследований, 2002. 315 с.

образовании²⁵⁹. В европейской философии образования свобода в образовании трактуется как ценностный ориентир для вхождения в существующую систему социальных норм, гарантирующих свободу в вопросах выбора образования, морально-этических стандартов, идеологии, религии. В российской социально-философской традиции реализовывался комплекс стандартов свободы (творить добро, жить в гармонии с социальными нормами, общие стандарты прав человека, уважение достоинства и справедливость). Социальные институты права и демократия, российского варианта культурного плюрализма, всегда стремились обеспечить их реализацию. В рамках отечественной философии образования, сложившейся в советский и постсоветский период, где культура образует второй план бытия человека, стандарты образования декларируют необходимость просвещения, введения молодого поколения в условия действующей системы социальных норм. Последние сегодня представлены академической свободой, многоликостью культурных традиций, свободным выбором желаемой формы, уровня образования и др. В современных условиях повышенной реакции социума на стесненные экономические условия свобода в образовании также предполагает повышение у преподавателей ресурса свободы и творчества, требующих инновационных навыков организаторской деятельности. К сожалению, нигде в образовательной деятельности не говорится о логике организации, деятельности и творчества с совпадением в одном лице и организатора и организуемого. В подобном свободном творчестве работает один из важнейших законов диалектики – превращение противоположностей друг в друга, где мышление индивида ориентируется исключительно на метафизические ценности. Такая свобода в

²⁵⁹ Проблема свободы в отечественной социальной философии усложнялась тем, что многие мыслители пытались вывести из ее сущности долг человека, стремились или вообще не употреблять понятия свободы, или употреблять, ограничив его определенным образом (Н. А. Бердяев, Вл. Соловьев, С. Н. Булгаков, П. А. Флоренский, В. В. Зеньковский, В. В. Розанов, И. А. Ильин, Н. О. Лосский и др.). Но долг никогда не может вытекать из самой свободы, а возможен только из этических положений. Будучи не ограниченной по своей сущности, свобода должна предполагать этику, чтобы сделать людей ответственными за все то, что они делают или позволяют делать другим. В основании философской системы Н. Бердяева в качестве первоначала лежит не бытие (материя, природа) и не дух (идея, сознание), а свобода: «Исходная точка моего мировоззрения есть примат свободы над бытием... Свобода не может детерминироваться бытием, свобода не определяется даже Богом. Она укоренена в небытии» [Гнилозубова Т. А., 2020]. Свобода и естественная необходимость, свобода и ответственность, свобода и долг, свобода и необходимость – одни из активнейших категорий диалектики, выражающие отечественные социокультурные взаимоотношения между деятельностью людей и объективными законами природы и общества.

образовании формирует и организует особый тип мышления – логику построения новых систем, опираться на опыт предшественников, имитировать, экспериментировать, изобретать.

Свобода образования в современном социокультурном понимании требует системного решения на всех уровнях ее принятия и установления. Принципиально важно «осознать меру свободы, оптимум свободы в образовании в целом и во всех его компонентах»²⁶⁰, начиная с исходно-фундаментального значения как цели образования, его содержания, законодательства, организации систем образования в целом и реализации в действительности (свободы учителя и ученика, родителей и руководства образовательных учреждений). Анализируя проблему свободы образования²⁶¹, приходится опираться на понимание *свободного образования*, учитывающего интересы, помыслы, увлечения, выбранную самим индивидом, будущую профессиональную деятельность или

²⁶⁰ Меньшиков В. М. Свобода образования как системное педагогическое явление. URL: <https://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44373.php> (дата обращения 21.11.2020).

²⁶¹ Закон «Об образовании» 29.12.2012. Ст. 2. Принцип государственной политики в области образования гласит, что 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;
- 2) единство федерального культурного и образовательного пространства; защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;
- 3) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;
- 4) свобода и плюрализм в образовании обеспечиваются: академической свободой; правом каждого гражданина на свободный выбор желаемой им формы, уровня образования, профиля получаемой специальности; реализацией концепции обучения в течение всей жизни.

Ограничение права на образование:

– свобода образования ограничивается целями образования. «Не всякие философские убеждения родителей должны приниматься во внимание при реализации ими своего права на образование и обучение детей, а лишь такие убеждения, которые достойны уважения в демократическом обществе, совместимы с человеческим достоинством, и соответствуют праву ребенка на образование» (разъяснение Европейского Суда по правам человека) [Право на образование как источник образовательных отношений. URL: http://www.lexed.ru/obrazovatelnoe-pravo/analitika/detail.php?ELEMENT_ID=547 (дата обращения 22.03.2021)];

– свобода образования может быть ограничена государством посредством установления минимальных требований к образовательным учреждениям и установлением государственных образовательных стандартов, определяющих обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся и требования к уровню подготовки выпускников.

Академические права и свободы (ФЗ «Об образовании»)

– право на свободу преподавания и обсуждения, свободу проведения исследований, распространения их результатов, свободное выражение своих мнений в отношении организации – работодателя или образовательной системы, свободу от вмешательства в профессиональную деятельность;

– свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, методов, способов и приемов обучения, воспитания и оценки освоения программ учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей;

– право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методик обучения (воспитания) в пределах реализуемой образовательной программы.

способы самостоятельной институционализации, саморазвития, совершенствования, самореализации.

Эффективное функционирование образования в условиях культурного плюрализма основано на онтологических фундаментальных и вариативных ценностях, включающих свободное образование, смысложизненные ценности, информатизацию, экологизацию, этизацию общественного сознания с ориентацией на человека. Данные обстоятельства требуют решения вопросов создания равного доступа к культурным ценностям и реализации права на культурное саморазвитие в рамках общей модели актуальной культуры²⁶². Если эта модель не соответствует принципам культуризма и культуросообразности, то образование, утратив онтологические фундаментальные ценности, приходит к распаду. Культурно-образовательная парадигма в российском варианте, представленная смысложизненными ценностями (творчество, идентичность или сохранение своей сущности, мирном сосуществовании, самоформирование собственных систем, этическая и правовая поддержка собственной уникальности и экономически развитого общественного строя²⁶³), а также возможностью соотношения образовательных ценностей с эпистемологией и праксиологией, имеет объективную возможность быть примененной в перспективе и никогда не утратит своего значения.

Одним из ценностных приоритетов культурно-образовательной парадигмы традиционно считалась семья как «первичный жизненный центр человека, придающий целостность его жизни»²⁶⁴. Именно семья определяет целостность индивида, его принадлежность к социальной группе, единство с ней. Этот опыт общности или коллективизма продолжается и в образовательных рекреациях. Социально-философская рефлексия *семейно-образовательной парадигмы* обнаруживает между семьей и образованием три характера связей:

²⁶² Россия в XXI веке: Политика. Экономика. Культура: учебник для студентов вузов / ред. Л. Е. Ильичевой, В. С. Комаровского. М.: Аспект Пресс, 2016. 496 с.

²⁶³ Черникова И. В., Черникова Д. В. Идентичность университета в условиях «текущей современности» // Вестник Томского гос. ун-та. 2021. № 472. С. 50–55.

²⁶⁴ Плеснер Х. Ступени органического в человеке: Введение в философскую антропологию. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 368 с.

– взаимообусловленный, когда получение образования для членов семьи является приоритетным и ценность образования подтверждается опытом предыдущих поколений;

– ослабленный, если образование для семьи не является приоритетом, но в тоже время имеет определенное значение как конструктивный принцип в семейной жизнедеятельности²⁶⁵;

– свободный, в случае осознанного выбора членами семьи уровня, объема и стратегии образования.

Особенности любых связей между семьей и образованием состоят в том, что они значимы, в каждый конкретный период общественно-исторического развития. Поскольку перестройка системы российского образования во все времена происходила за счет внутренних резервов самой семьи, отсюда и успех индивида зависит от прочности и надежности семейных отношений, от базового развития, заложенного в семье, и того выбора, который определит его будущую профессию. Исторические условия смены моделей социального и культурного развития определили сценарии взаимоотношений между образованием и семьей (взаимообусловленная, свободная, ослабленная). Недопустимость деформационных или ослабленных отношений образования с семьей требуют разработки государственной стратегии укрепления семьи и взаимообусловленных отношений семьи с образованием как абсолютной социальной ценности для России, что является необходимым условием для реализации прорывных образовательных программ развития.

Данные программы реализуются преимущественно в российских педагогических вузах, разрабатывающих три основных вида виртуальных пространств взаимодействия школы с семьей (информационные web-пространства, зона коммуникаций и арена взаимодействия). В информпространстве, обусловленном киберпространством (группы новостей, списки, рассылки, чат и др.), школа выполняет функцию генератора информации

²⁶⁵ Кондратьев В. М. Социальность образования: введение в методологию исследования: монография. М.: Изд-во МГПУ, 2011. 144 с.

с необходимостью доведения ее до потребителя, т. е. семьи²⁶⁶. Несмотря на детальную разработку Стандартами универсальных, общих и профессиональных компетенций для будущих педагогов (речевые умения, способность к рефлексии и оценке, рефлексивному слушанию, умение вступать в контакт с разными людьми, предотвращать и решать конфликты, использовать невербальные средства общения, владеть речевым этикетом и другими приемами профессионального общения) специалисты сходятся во мнении, что потребности семьи (в организации домашней учебной среды, учет индивидуальных особенностей, высокий уровень конфликтности и агрессии в отношении к образованию и др.) не решить средствами опосредованной коммуникации.

Анализируя тенденции развития современного образования в аспекте новых ориентиров на развитие мирового информационного пространства или сетевого взаимодействия, важно отметить, что осуществить качественный рывок в системе образования представляется возможным на основе информационно-содержательных теоретических и практических рефлексивных знаний, их контроля и практической реализации. Все это уже создает базу для появления *образовательной парадигмы информационно-коммуникативного содержания*. Ее способность преодолевать фрагментарность реальной жизни, формировать социальный интеллект и порождать новые способы коммуникации, находясь вне государственной юрисдикции, обладает исключительными характеристиками и потенциалом изменить мир человека. Информационно-коммуникативная образовательная парадигма, основанная на морфологии сети, наделяет аксиологическим содержанием такие важнейшие инструментальные ценности, как экспериментирование и творчество; включенность в глобальное медиaprостранство; интеграцию индивида в более широкую область социальных взаимосвязей. Их использование отражается в прогрессе социально-индивидуального характера. Существенное значение имеют негативные явления

²⁶⁶ Шубович М. М., Бибилова Н. В., Захарова И. В., Петрищева Н. Н. Партнерство семьи и школы: коммуникативная готовность будущих педагогов к новым вызовам образования // Вестник Томского гос. ун-та. 2021. № 473. С. 203–209.

данной парадигмы – это провоцирование общей пассивности человека и фрагментарного (клипового) мышления; калейдоскопическое мировоззрение, способное формировать только фрагментарного индивида. Тем не менее, следует отметить, что в соотношении с реальной коммуникацией, дополняющей ее когнитивным, эмоциональным и деятельностным измерениями, в информационно-образовательной парадигме обнаруживается более мощный мировоззренческий потенциал. В целом, ценностное отношение к информационным технологиям колеблется в диапазоне от поддержки в решении общественно-индивидуальных проблем до злоупотребления человеческой экзистенцией.

В феноменологии массового сознания ценности информатизации как факта информационно-коммуникативного бытия указывает на то, что уже в недалеком будущем информатизация станет определяющим видом человеческой практики. Л. Н. Соловьева, Г. Д. Гриценко оптимистично предсказывают, что «информационное общество превратится в полицентрическое глобальное общество, основанное на коллективизме и соревновании»²⁶⁷. Данная концепция претендует на институциональный подход к оценке прогностических тенденций образовательных ценностей и трактовке проблем соотношения и взаимодействия системы образования с информационной культурой в рамках выработки ценностей образования.

В рамках аксиологического анализа деформационных процессов современных образовательных парадигм представляется возможным обсудить также и *образовательно-интегративную (холистическую) парадигму*, которая по своей сути должна отвечать основным функциям образования – рефлексивной, мировоззренческой и методологической, а также идеям развития общества, что позволит выявить смысл глобально-всеобщего образования. Философия холизма образовательно-интегративную парадигму воспринимает как всеохватное

²⁶⁷ Соловьева Л. Н., Гриценко Г. Д. Информационное общества: теоретико-методологический конструкт // Известия института инженерной физики. 2013. Т. 2. № 28. С. 47–50.

явление с возможностями самоорганизации²⁶⁸. Для необходимости и возможности становления холистической²⁶⁹ (интегративной) парадигмы образования рассмотрим примеры онтологического (структурного) и аксиологического (в аспекте обновления традиций) ее содержания:

– структурный (онтологический) подход предполагает ревизию вертикальной структуры системы российского образования. Например, А. О. Карпов и С. А. Новосадов предлагают создать единую вертикаль системы образования²⁷⁰, и установить всеобщее высшее, мировоззренчески ориентированное образование всеобщим. «После окончания вуза каждый выпускник будет иметь возможность сделать выбор в соответствии с его нравственно-генетически обусловленным потенциалом»²⁷¹. Интенции становления такого образовательного пространства формируются в условиях синтетической философии холизма, программы по его реализации приняты в Японии, США²⁷². Подобный холистически всеохватный образовательный процесс включает в себя представление о народном образовании, суть которого состоит в изменении индивидуального и общественного сознания, в понимании образования как смысложизненной ценности;

– аксиологический подход основывается на принципах диалектики, выражающих взаимосвязь индивидуальных и общественных интересов и потребностей, их связи с прошлым, настоящим и будущим. Ценностное изменение парадигмы образования за счет «мировоззренческой матрицы социума»²⁷³

²⁶⁸ Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего. М.: Наука, 1997. 285 с.; Василькова В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации. СПб.: Лань, 1999. 480 с.

²⁶⁹ Холистическая парадигма базируется на философии приоритета целого над входящими в него частями. К настоящему времени холистическое мировоззрение распространилось на многие сферы, в том числе и на образование. Холистическая парадигма обладает огромными возможностями в образовании гармоничного, здорового и успешного поколения. Во многом, теорию развивающейся холистической парадигмы образования отождествляют с популярной синергетической концепцией образования.

²⁷⁰ Новосадов С. А. Изменение парадигмы образования путем ее вписывания в мировоззренческую матрицу социального развития общества // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 109–121.

²⁷¹ Карпов А. О. Опыт философского осмысления современной научно-образовательной практики // Вестник Московского ун-та. 2005. № 1. С. 94.

²⁷² Наливайко Н. В. Категория «образовательное пространство» для становления концепции философии образования // Философия образования для XXI века. 2001. № 1. С. 63–68.

²⁷³ Например, тенденции в 1990-х гг. к открытию многочисленных негосударственных образовательных учреждений на местах были связаны не только с неустойчивой политико-экономико-социальной ситуацией в ряде регионов России и СНГ, но и стремлением для равномерного распределения экономического, академического и институционального капитала. Открытие многочисленных филиалов высших школ и колледжей состояла в

позволяет определить ее действительную ценность, противоречивую по форме, но в тоже время, устойчивую по своей сути.

«Всему в мире свойственно иметь в данный момент свои образы и изменять их во времени»²⁷⁴ – данный тезис Н. Н. Моисеева указывает на наличие возможностей для порождения новых типов образовательных взаимодействий, основанных на государственной, производственной, научной, культурной, семейной, информационной, холистической и других парадигмах. Отход от жесткой массовости и централизации государственного регулирования образовательной системы, санкционирование самостоятельной институционализации индивида в образовательном взаимодействии связывают с *концепцией непрерывного образования*²⁷⁵.

Непрерывный тип образовательного взаимодействия, основанный на систематичности, постоянном совершенствовании компетенций, учета ускорения темпов обновления знаний, способен актуализировать ценность каждого этапа жизни индивида и учитывать его смысложизненные потребности. В аспекте удовлетворения потребностей смысложизненного уровня новая концепция приобретает смысл *открытого или свободного обучения*. Как системообразующий компонент образовательного пространства свободное обучение независимо от каких-либо предварительных условий, поскольку

предоставлении возможности получения высшего профессионального образования или повышения квалификации для многочисленного контингента безработных и лиц, уволенных в запас из рядов Российской Армии, для последующего трудоустройства.

²⁷⁴ Моисеев Н. Н., Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 471 с.

²⁷⁵ Ценностями непрерывного образования выступают многоуровневость, дополнительность, гибкость, преемственность, интегративность. Причем, многоуровневость системы непрерывного образования предполагает наличие ступеней базового и профессионального образования: чем больше в системе завершенных подкрепленных соответствующими государственными документами уровней и ступеней, тем больше возможностей для выбора индивидуальной образовательной траектории. Именно в таком ракурсе складываются концепции непрерывного образования (И. Н. Языкова, А. Н. Орлов, А. П. Беляева, В. Н. Сагатовский, Е. В. Кудрашова, С. Э. Сорокин и др.). Исторически концепция непрерывного образования складывалась на основе выделения его целей, признаваемых в определенные временные периоды важнейшими. Так, в 1950-х – начале 1960-х годов непрерывное образование толковалось как «образование взрослых», в 1960-е годы – как «средство повышения квалификации работников для более эффективного участия в производстве», в конце 1960-х годов – как «повышение квалификации специалистов в связи с появлением новых технологий», с середины 1970-х годов – более широко – как «образование, дающее возможность адаптации в современном обществе» (Л. В. Хазова, 1997). XIX Генеральная конференция ЮНЕСКО определила непрерывное образование как неограниченное ни во времени, относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно места, ни относительно методов обучения, поскольку оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития потенциальных способностей личности, прогресса в становлении образовательного общества.

является неограниченно ни по содержанию, видам, формам и срокам обучения. Необходимость признания открытого или свободного обучения в качестве основного принципа реформ образования²⁷⁶, а также апробирование и закрепление диверсифицированной (разнообразной, разнонаправленной) системы многоуровневого непрерывного образования²⁷⁷, быстрее адаптирует будущих специалистов к изменчивым экономически обусловленным обстоятельствам (уровня занятости, предложений сферы рынка труда и др.). Непрерывность образования создаст возможность закрепиться традиционным фундаментальным образовательным ценностям, сблизиться с международными стандартами и сделать очередной шаг к универсализации образовательного идеала.

Продвижение свободных институциональных форм образования создаст условия для свободного распространения знаний, организации институтов вольнослушателей, соединения сильных сторон заочного обучения с праксиологией образования, легитимацией открытых университетов и технологий дистанционного образования²⁷⁸. Главное, что ускорение и обновление

²⁷⁶ На основе анализа тенденций практического развития образования эта концепция определила следующие принципы непрерывного образования: охват образованием всей жизни человека; универсальность и демократичность образования; возможность создания альтернативных структур для получения образования; увязка общего и профессионального образования; акцент на управляемое самообразование, самовоспитание, самооценку; индивидуализация учения; учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе); расширение кругозора; интердисциплинарность знаний, их качество; гибкость и разнообразие средств и методик, времени и места обучения; непрерывное расширение знаний за счет новых достижений науки; совершенствование умений учиться самостоятельно; стимулирование мотивации к учебе; создание соответствующих условий и атмосферы для учебы; реализация творческого и инновационного подходов; облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни; познание и развитие собственной системы ценностей; поддержание и улучшение качества жизнедеятельности путем индивидуального, социального и профессионального развития; развитие воспитывающего и обучающего общества (учиться для того, чтобы «быть», «становиться» кем-то); системность принципов для всего образовательного процесса. В число этих принципов также включают следующие тенденции: растущую роль самого учащегося; координацию между различными образовательными учреждениями, доступными каждому человеку на любом уровне и в течение всей жизни; гибкость и адаптивность структур системы образования; признание права на учебу независимо от социально-экономических условий, пола, способностей и возраста. Существует определяющая необходимость понимания того, что все перечисленные тенденции взаимосвязаны.

²⁷⁷ Диверсификационную ценность (диверсификация – одновременное развитие многих не связанных друг с другом видов учреждений, производств, фирм и др.) представляют возможности гибкого выбора образовательных маршрутов, получения промежуточных квалификационных аттестаций для досрочного завершения учебы или ее временной приостановки, упрощение перехода из одного учебного заведения в другое. Для вузов эта система предоставляет право рационального и гуманного (без лишних отчислений) отбора студентов для продолжения учебы после очередной квалификационной аттестации.

²⁷⁸ Одним из первых в развитии дистанционного обучения в мире был UniSA (ЮАР), открывший подобные курсы в 1946 г. Сегодня крупнейшим в данной области считается Открытый университет в 1969 г. в Англии. Позже (1974 г.) был создан Fern Universitat в Хагене (Германия). К наиболее распространенным моделям дистанционного образования относят британскую (технологическую) и американскую (трансляционную). В Российской Федерации дистанционное образование, по сути дела, не легализовано на законодательном уровне,

информационно-технологических, экологических социальных противоречий и перемен, требует изменения субъектности российского образовательного пространства. Разрешение, в этой связи, наличных противоречий в обществе и деформационных ситуаций в образовании становится реальным на основе аксиологически ориентированной теории и практики образовательной деятельности, в аспекте самоопределения, самоуправления и самореализации, в которых заключаются огромные резервы повышения эффективности процесса обучения. Ряд специалистов (Е. Р. Орлова, Е. Н. Кошкина, Е. А. Князев, П. В. Дрантусова, В. М. Юрьев, И. В. Налетова, Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин и др.) считают, что открытое свободное обучение в условиях «текучей современности» решает актуальнейшую задачу – воспитание свободного, культурного индивида, ответственного за происходящее в мире с набором определенных знаний и системой ценностей, готовностью учиться на протяжении всей жизни.

В отечественной и зарубежной теории и практике образования предпринимается множество попыток обосновать *единую кластерно-образовательную парадигму* (И. М. Ильинский, Ф. Кумбс, Д. Миллер, В. Н. Никитенко, Е. И. Соколова, Л. В. Вознюк и др.), способную сделать революцию в образовании с возможностью переосмысления миссии образования в аспекте соразвития индивида, общества и природы. Структуру, объединяющую работодателя с рядом образовательных учреждений на основании комплекса сквозных программ²⁷⁹, называют «образовательный кластер»²⁸⁰. Подобный альянс

хотя, де-факто существует с 1997 г., поэтому, применительно к российским реалиям, корректнее использовать термин «дистанционное обучение».

²⁷⁹ Соколова Е. И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики // Непрерывное образование: XXI Век. Научный электронный журнал. 2014. Вып. 2 (6). URL: <http://i121.petsu.ru/journal/article.php?id=2371>. (дата обращения 29.02.2017)

²⁸⁰ Коллектив авторов (М. Портер, Н. А. Ларионова, Т. Ю. Красикова, Е. С. Куценко, Е. И. Соколова, А. А. Арасланова) под образовательным кластером подразумевают объединение представителей различных отраслей (школ, СУЗов, вузов, научно-исследовательских центров, бизнес-центров, промышленных объектов и др.), посредством создания локальных зон с определенными предпочтениями, где все участники цепочки от начала разработки до инновационного готового продукта (научные учреждения, инновационные компании, центры испытаний, центры коллективного пользования оборудования, специализированные сертифицированные лаборатории, вузы и центры обучения, поставляющие нужных именно этим компаниям специалистов, патентные конторы и др.) находились бы в постоянном взаимодействии. Данная система взаимодействия основана преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки, с целью построения целостной системы многоуровневой подготовки специалистов на основе интеграции образовательного учреждения и предприятий-работодателей, обеспечивающей повышение качества, сокращение сроков подготовки, закрепление выпускников на рабочих местах, создание гибкой системы повышения квалификации с учетом текущих и прогнозных

возможен в условиях организации корпоративных университетов. По мнению С. А. Грачева, от организации, корпорации или объединения корпоративные университеты требуют «совершенствования системы управления, поддержание ее конкурентоспособности, открытие новых видов бизнеса или ввод новых технологий, сохранение и переобучение кадров, а также формирование новой корпоративной культуры и положительного имиджа организации»²⁸¹. Главное преимущество образовательного кластера – это возможность создавать свое образовательное пространство, самостоятельно выходить на внешние, не связанным с ним, организации и руководить собственным развитием²⁸². Инновационные образовательные кластеры создаются людьми с предпринимательским мышлением, поскольку для кластера необходима комплексная система подходов к организации, оплата труда и система институтов поддержки. Способности образования предложить комплекс мер как ответы на многочисленные экологические, социальные, культурные проблемы в США Австралии и Франции связывают с интеллектуальными услугами, в обосновании национальной системы социальных инноваций²⁸³.

Образовательному кластеру близки модели инновационного, предпринимательского²⁸⁴, экологического²⁸⁵ и исследовательского университетов²⁸⁶. Предпринимательский университет²⁸⁷ – одна из самых

требований производства. Кластерность современного образования нуждается в выработке так называемого базисного интеллекта, специфичного для данной области образовательно-производственного взаимодействия, включающий всеобщие стандарты и инновации, а также особенности сознания участников образовательного взаимодействия.

²⁸¹ Грачев С. А. Корпоративные университеты за рубежом // Управление персоналом. 2005. № 5. С. 18.

²⁸² В качестве примеров успешных корпоративных университетов можно привести корпоративный университет при компании «Даймлер-Бенц», который обучил все 5000 топ-менеджеров компании, Центр развития руководящего персонала «Вулфсберг» – учебный центр банка UBS, корпоративный университет компании «Motorola», имеющий подразделения в более чем 20 странах мира и годовой бюджет около 100 млн долларов. В России работает около 100 корпоративных университетов, наиболее известными из которых являются корпоративный университет Сбербанка, ВТБ, компаний РАО «ЕЭС», Газпром, «Северсталь», «Росгосстрах», «Билайн», «Норникель», «Ростелеком», «Лукойл» и другие.

²⁸³ Desmarchelier B., Djellal F., Gallouj F. (2022) Knowledge-Intensive Social Services as the Basis for the National Social Innovation Systems. Foresight and STI Governance, 16(1), 34–41.

²⁸⁴ Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. «Предпринимательский университет» как модель трансформации образовательных организаций: теоретические подходы и российский опыт // Философия образования. 2019. Т. 19, № 4. С. 5–19.

²⁸⁵ Барнетт Р. Экологический университет. Осуществимая утопия / пер. с англ. Д.В. Черниковой. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. 304 с.

²⁸⁶ Кудряшова Е. В., Сорокин С. Э. Модели трансформации российских университетов: факторы выбора // Философия образования. 2019. Т. 19, № 3. С. 14–30.

распространенных моделей современной образовательной трансформации. Главные условия предпринимательского университета – это производство новых знаний, развитие интегрированной предпринимательской культуры, подкрепленной конкретными экономическими практиками, обладающими огромным ценностным потенциалом. Во-первых, это устойчивые связи между образованием, экономикой, производством и государством. Дискурс о необходимости этих связей ведет к формированию новой университетской культуры стимулированию предпринимательской деятельности²⁸⁸. Во-вторых, предпринимательский университет вынужден регламентировать предпринимательскую деятельность. Являясь субъектом рыночных отношений, предпринимательство предполагает выработку и поддержание своим сообществом этических норм коммерческо-правового режима. В условиях университета необходимо сближение их с образовательными ценностями и формирование основ корпоративной культуры.

Выявление интегративных характеристик инновационного университета в рамках образовательного дискурса указывает, в большей степени, на условия неопределенности, порождающие зависимость образовательной деятельности от законов рынка и непредсказуемости качества результата. Инновационный университет не может быть жизнеспособным без продвижения своего интеллектуального продукта, проведения научных исследований и опытных работ. Возможность использования в учебном процессе новых проектных разработок и организации собственной коммерческой деятельности (сотрудничество с бизнесом, научными центрами, технопарками; стажировками в России и за рубежом; трансфера знаний и неформальных мероприятий) создадут новые ценностные и

²⁸⁷ Впервые термин «предпринимательский университет» был введен американским ученым Б. Кларком, который в своей работе «Создание предпринимательского университета: организационные направления трансформации» (2011), провел эмпирическое исследование трансформации пяти европейских университетов. Их ценностные достижения – рост значимости передовых научных разработок для производства, уменьшения времени между изобретением и его практическим внедрением, сокращение финансовой поддержки науки со стороны государства, интерес крупных компаний в привлечении университетов для выполнения научных работ.

²⁸⁸ Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации. 2-е изд. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 240 с.

качественные ориентиры высшего образования. Изложенный перечень тесно связан с взаимодействием науки, образования и предпринимательской деятельности²⁸⁹, в условиях демократической интеграции инновационной деятельности с инвестиционной сферой²⁹⁰. Привлечение денежных средств из различных источников, и возникающие в связи с этим ценностно-деформационные проблемы, предполагают для инновационного университета отход от стандартов.

Исследовательские университеты отражают ценности классического университета и, в большинстве случаев, мировой практики всегда были государственными. Их главная миссия – научная работа, определяющая приоритеты внутри системы при актуализации образовательной деятельности²⁹¹. Открытия и прорывные технологии, фундаментальные и прикладные исследования, эксперименты и испытания нуждаются в значительных материальных средствах. Все это предполагает создание в исследовательских университетах дорогостоящих лабораторий, опытных пространств и повышенного финансирования. Большая степень автономности в принятии решений исследовательским университетом подчеркивает особенности свободного образования, его относительную самостоятельность и автономность, возможности и потенциал.

Каждая из рассмотренных в данном параграфе парадигм, в большей или в меньшей степени, актуализирована в российском образовательном пространстве. В основе каждой представлены онтологическое, эпистемологическое и праксиологическое (инструментальное) содержание, методология осуществления в социокультурном пространстве. На самом общем уровне выделяя в каждой совокупность ключевых понятий, положений и идей, приходим к выводу, что ни одна из перечисленных парадигм не обладает способностью и потенциалом вывести российское образование из многолетнего кризиса, и, даже напротив,

²⁸⁹ Щепилова, А. В., Гончарова В. А., Михайлова С. В., Бажанов А. Е., Алпатов В. В. Современный университет: от модели к российской действительности // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 92–101.

²⁹⁰ Unger M., Wagner-Schuster D., Polt W. Austria: Place-based dimension in higher education policy making // Enhancing the Contributions of Higher Education and Research Institutions to Innovation. 2016, Paris. Paris: OECD. P. 12–14.

²⁹¹ Дорога к академическому совершенству: Становление исследовательских университетов / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми. М.: Весь Мир, 2012. 100 с.

создает определенные трудности в позитивных трансформациях или мешает развитию образования²⁹². Дискурс деформационных процессов в образовательном пространстве указывает на девальвацию экосистемы ценностей общества. Новая аксиология образования обладает способностью объединить разрозненные образовательно-теоретические конструкты для выработки иных механизмов институционализации индивида в российском пространстве. Именно в аксиологии образования многие ученые видят мобилизацию неиспользованного потенциала образования для спасения общества от саморазрушения²⁹³.

Феноменология аксиологической социокультурной реальности представлена измененным мировоззрением, в основе которого по-новому «звучат» образовательные императивы. Данное положение во многом связано с переходным периодом, обусловленным отказом от преемственности традиционных ценностно-образовательных доминант, обусловленных деформацией субъектности образовательных взаимодействий. Деформация экосистемы образования – процесс, обусловленный тенденцией смены субъектности основных акторов образовательного пространства. На фоне разнонаправленных образовательных взаимодействий, в условиях реформатирования экосистемы общественных ценностей, значимость праксиологической (инструментальной) ценностно-обусловленной и институционально-свободной образовательной деятельности резко возрастает. Поэтому, акцентируя приоритет ценностно-обусловленной и свободно-институциональной образовательной практики, существует необходимость выработки новой экосистемы образования как жизнеобеспечивающей стороной всех образовательных взаимодействий. Изменение субъектности в образовании, уже сейчас, напрямую, связано с условиями разнообразных факторов деформации образовательных взаимодействий и девальвации общественной экосистемы ценностей. Через аксиологическое осмысление «работающих» стандартов образования, существует возможность

²⁹² Запесоцкий А. С. Образование и культура: проблемы российской модернизации // Социология образования. 2010. № 7. С. 4–17.

²⁹³ Вознюк Л. В. К вопросу об образовании холистической парадигмы образования // Вектор науки Тольятинского государственного университета. 2010. № 3. С. 37–41.

повлиять на противоречия ценностных процессов в сфере образования с учетом принципов постнеклассического рационализма²⁹⁴ и философского иррационализма²⁹⁵. Дальнейшая социально-философская рефлексия над изменением аксиологических оснований современной системы образования создаст возможность определить бифуркационные точки изменений, обновлений и перспектив развития. Подобная ценностная эволюция, с одной стороны, обеспечит изменение субъектности в образовательном пространстве, где, находясь в центре постоянного процесса приобретения знаний и опыта, индивид будет способен самостоятельно влиять на выстраивание собственного образовательного вектора способом самостоятельной институционализации. Аксиологически обусловленная позиция изменения субъектности в образовании связана с учетом ускорения научно-технического прогресса, быстрого устаревания знаний и ценностного изменения самой онтологии образования.

²⁹⁴ Понятие постнеклассической науки было введено в конце XX в. академиком Вячеславом Семеновичем Степиным, который выделяет следующие признаки постнеклассической науки: изменение характера научной действительности, связанное с компьютеризацией; распространение междисциплинарных исследований; повышение значения политических и социально-экономических факторов в развитии науки; объект науки – сложная саморазвивающаяся система, способная к самоорганизации; включение ценностных факторов в науку; использование методик гуманитарных исследований в естественной науке и др.

²⁹⁵ Философский иррационализм XX в. представлен философией жизни А. Шопенгауэра, Ф. Ницше и А. Бергсона, К. Ясперса, Э. Гуссерля, Ж. П. Сартра, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Г. Юнга. Согласно их гуманистической философии решающим фактором в познании, поведенческих актах человека, в его мировоззрении, в ходе исторического процесса играют не силы разума, не рациональное начало, а иррациональное, что предполагает признание ведущей роли идеалов, интуиции, веры, убеждений, ценностей и антиценностей, эмоций, бессознательного, противопоставленные разуму, рассудку, мудрости.

2.3. Алгоритмы ценностно-ориентированной индивидуализации субъекта образовательного взаимодействия (от общего к особенному)

Несмотря на то, что предпосылку духовной деятельности составляет рационально организованное материальное производство, тем не менее, философский иррационализм и феноменология убедительны в том, что человеку необходимо мечтать, быть оптимистом, создавать на своих ценностях необходимые для него и жизни общества идеалы, которые позволят ему изменить мир. Современный российский индивид, не только декларирует собственные духовные приоритеты, в настоящее время он персонифицирован и иррационален более чем когда-либо. Исследование процессов институционализации индивида в противоречивых (материальных и идеальных) условиях образовательного взаимодействия, требует обнаружения «родового инстинкта социума» или культурных архетипов с целью понимания смыслообразующих мотивов в получении образования. На каких смысложизненных ценностях строить отношения в обществе? Как развить способность к волевым усилиям и саморегуляции в аспектах целенаправленного самоизменения или управления самостоятельной активностью (поведением, деятельностью, эмоциями)?

Определяющим алгоритмом ценностно-ориентированной индивидуализации можно рекомендовать установку соотношения и взаимосвязи категорий «единичное», «особенное», «общее». Выбор определенного угла зрения на эту взаимосвязь, следует признать, что эти категории свидетельствуют о взаимопереходах описываемых объектах и процессах. С точки зрения диалектического материализма единичное, общее и особенное существуют только в единстве своего проявления²⁹⁶. В тоже время, в случае ценностей

²⁹⁶ Общее – это единое во многом и как закон выражается в единичном и через единичное. Любая объективно существующая вещь и отражающее ее понятие воплощает единство общего и особенного. Единичное не всегда можно обобщать. Единство единичного и общего – есть особенное. Категория «особенное» преодолевает

общественных, общее не существует до единичного (ценностей индивидуальных) и вне его. Социально-философский аспект решения обозначенной проблемы в ценностном измерении формирует в аксиологии образования ценностно-содержащий компонент – расширенную (а, следовательно, адекватную) способность рефлексировать об общем и особенном с позиции современных рационалистических ценностей.

По мнению современных теоретиков духовной мысли, сегодня возникает новая эпоха, у которой пока нет имени. Ее становление подогревается процессами взаимодействия пассионарности социума и образования на основе культурно-исторического, социумно-ситуативного и общественно-индивидуального компонентов сознания. Ценностный диссонанс в массовом масштабе создает условия для признания индивидом абсолютной ценностью свою интеллектуальную и духовную свободу, а для общества и образования важнейшей ценностью становится формирование новых онтологических сфер (технической, технологической, информационно-коммуникационной, виртуальной и др.), а также создание «умной» экономики, ориентированной на благополучие индивида. Современное образование «устало» быть образованием в классическом смысле, сегодня оно стремится быть пространством, в котором стимулируются рациональная рефлексия, духовный рост, позиция созерцания совершенных форм настоящего. Безусловную ценность сегодня представляет прогресс на индивидуальном уровне, что требует персональной работы, например, учиться ограничивать безграничность виртуальных возможностей, вырабатывать способность понимать суть общественного мнения. Для этого необходимо быть инициативным на всех уровнях (индивидуальном и общественном).

В анализе теоретических подходов к пониманию сущности трансформации механизмов ценностной институционализации, фокус исследования направлен на методологическое решение проблем обнаружения онтологических, эпистемологических и инструментальных критериев образовательного

односторонность, абстрактность единичного и общего и рассматривает их в конкретном единстве. Качественные признаки «особенного» сходны с признаками одних и не сходны с признаками других.

взаимодействия с индивидом и социумом. С целью изменения субъектности в образовании под влиянием новых стратегий вектор их развития рассматривается в рамках алгоритма ценностно-ориентированной индивидуализации. Суть данной методологии может быть выявлена в согласовании структурных противоречий сопровождающих образовательные трансформации – «общественно-ситуативные», «общественно-индивидуальные» и «культурно-традиционные»²⁹⁷.

Культурно-традиционный (исторический) структурный алгоритм. В аксиологии образования этот алгоритм представлен генезисом развития социального заказа на образование, где образовательная миссия, ориентирована на духовность, классическое представление об образовательном идеале, рационально-ориентированную концентрацию образцов эстетических и этических воззрений, широко представленную эрудицию, онтологическую целостность системы образования, ценностно-ориентированную акцентуализацию императивов сохранения природы, жизни и культуры. Конечный результат культурно-традиционного структурного паттерна – ценностно обусловленный образовательный идеал в его новом понимании. Подобное онтологическое содержание новой аксиологии образования определяется на основе ценностных представлений общества об образованности, где существует четкое представление об индивиде, обладающем качествами, позволяющими обеспечить преемственность и будущее развитие культуры (этноса, нации, всего человечества в целом) в культурно-историческом смысле.

Общественно-ситуативный алгоритм. В образовательном пространстве этот алгоритм представляет собой «защитный пояс», определяющий скрыто-текущий выбор социального заказа на образование. Ситуативный паттерн, основан на особенностях динамики развития определенного социума или региона, аксиологически динамичен, обладает способностью к порождению новых систем и структур, наличием инновационности, что синергетически обусловлено непредсказуемыми последствиями. Динамичность и изменчивость общественно-

²⁹⁷ Ан С. А., Катаева Е. Г., Ушакова Е. В. О соотношении индивидуального и общественного сознания в контексте проблем философии образования и социальной философии // Философия образования. 2017. № 4 (73). С. 3–17.

ситуативного алгоритма, актуализирует конкретные качества индивида (уникальность, целостность, субъектность, смыслополагание, целостность, эвристичность, развитость в целом, практическую ориентированность на результат) и как показатель диалектики обнаруживается в самостоятельной институционализации. Основная суть данного процесса – ориентированный на ценности индивид рациональный, самостоятельный, социально зрелый, способный к творческой деятельности и, главное, общественно-индивидуальный.

Общественно-индивидуальный образовательный алгоритм. Этот алгоритм также является «защитным поясом» социального заказа на образование, дополняя культурно-традиционный и общественно-ситуативный до онтологически целостного, создает условия для свободной институционализации индивида, генерируя ценности, соответствующие социальным ожиданиям. Такие как сдерживание действий и побуждений, которые могут навредить другим, сохранение и забота о повышении благополучия близких людей, человекообразность и терпимость, самостоятельность мысли и действия; самостимуляция (волевые усилия); гедонизм (наслаждение или чувственное удовольствие), рациональность и результативность в деятельности и др.

Зарождающаяся современная самостоятельная институционализация как подструктура в системе образования сегодня возникает как сфера услуг. На эту сферу, в которой индивид пытается действовать в соответствии со своими смысложизненными ценностями и индивидуальными потребностями, оказывают влияние общественно-ситуативные и культурно-традиционные алгоритмы. Несмотря на то, что их влияние довольно значительно, тем не менее, индивидуальные потребности выражаются в конкретных ценностях. Их характеристики: адаптивность к социальным изменениям, широта мировоззренческих и академических компетенций, профессиональная состоятельность и интеграции в возможно более широкую профессиональную общность. Индивид от образования требует метапрофессиональных компетенций, поскольку ориентируется на передовое производство в создании и использовании

инновационных технологических решений²⁹⁸. Главным результатом выполнения такого заказа является идеал образованного индивида, способного стать пассионарием или носителем «социальной энергии» для преобразования, как самого образования, так и социального пространства.

Необходимость апелляции к социально-философским, аксиологическим и феноменологическим способам осмысления проблем, связанных с трансформационными процессами перехода к самостоятельной институционализации индивида, поможет понять разнообразные паттерны социокультурного пространства. Все это требует в научный оборот аксиологии образования включить такие понятия как «творческие технологии», «духовные потребности», «индивидуальная капитализация выдающихся характеристик», «культурный плюрализм», «гуманитарная экономика», «поликультурная образовательная среда», «человек многоликий, массовый и трансгуманист» и др. Аксиологическая направленность этих понятий обусловлена не только стремлением построения жизненных стратегий, траекторий и, исходящих из них ценностей, но и стремлением реконструкции персональных ценностей, гармонизации индивидуального жизненного цикла и их воплощения в совместном продуктивном действии. Необходимость создания учений о смысложизненных ценностях современного индивида основаны на изменении статуса индивида, поликультурности социального пространства, новых условий кибер-социализации и становления новых векторов смысложизненных ценностей и импульса для ускорения их претворения в жизнь.

Осмысление и использование в социально-философском системном подходе общественно-индивидуального алгоритма создает необходимость рассматривать механизмы ценностной институционализации индивида как иное поле аксиологических проблем и как новую методологию социальной реальности (В. В. Розанов, С. И. Гессен, Б. С. Гершунский), основанную на массовой индивидуализации социума, которую в образовании игнорируют или

²⁹⁸ Жафяров А. Ж., Яровая Е. А. Требования госстандартов и компетентностного подхода к математике основной школы // Философия образования. 2020. Т. 20. № 3. С. 187.

недооценивают. «В условиях массовой индивидуализации социума прогресс и смысл жизни уже четко разделены, – считает В. А. Колесников, – наша жизнь становится все более и более совершенной, но в технико-технологическом плане, а не в человеческом»²⁹⁹. Подобный онтологический подход может стать не только синтезом прогресса смысложизненных ценностей, но и выступить в качестве общественно-индивидуальной состоятельности ценностных установок сознания, что может стать новой мировоззренческой концепцией.

Алгоритм смысложизненных ценностей современности развивается сегодня в рамках, по-новому понимаемого индивидуального начала и социального пространства. Подобная неоднозначность связи человека с социумом, раскрывается в понятии «*социокультурная модель индивида*», которую возможно проанализировать только через природу и сущностное в человеке, в соотношении со смысложизненными ценностями. Эти вопросы противоречиво обсуждаются в рамках таких понятиях, как «смена ценностей», «синтез ценностей», «ценностное познание», «интеллектуальное отражение», «социальный интеллект», «ценностный нейтралитет», «менталитет», «гуманистический кризис».

Чем обусловлено доминирование в социокультурной ситуации общественно-ситуативного паттерна? Почему не работает культурно-традиционный принцип надежности и общественно-индивидуальный принцип оптимальности? Ответы на эти и другие вопросы можно найти в сложно представленных структурах компьютерных технологий в области автоматизации управления, где общественно-ситуативный компонент отвечает принципу агрегирования (расчленение сложной многоуровневой системы на компоненты). Для этого отдельные компоненты системы (коммуникативные, научные, культурные, производственные и др.) должны реализовываться на основе согласованных целей-ценностей, оставляя противоречия или сбои внутри компонента или создать возможность для функционирования специальной подсистемы, обеспечивающей согласование их интересов. Допускать

²⁹⁹ Колесников В. А. Инновационность гуманитарного образования как способ самореализации современного человека // Философия в современном мире: диалог мировоззрений: Мат. VI Рос. философ. конгресса. В 3 т. Т 3. Н. Новгород: Нижегородский гос. ун-т им. Н. И. Лобачевского. 2012. С. 198–212.

произвольное функционирование общественно-ситуативного алгоритма рискованно и, крайне нежелательно, поэтому эталонирование общественных ценностных ориентиров с помощью, развитой аксиосистемы образовательного пространства, обеспечит единую методологию организационной, информационной политики. Этот принцип комплексный, поэтому требует соотношения с общественно-индивидуальным алгоритмом на принципах системного единства, поступательного развития и включение его в культурно-традиционный алгоритм на ценностно-ориентированных принципах надежности.

Существует мнение, что в новых социально-экономических условиях заметно изменилось соотношение материальных и духовных ценностей. Материальное доминирует над идеальным. Большинство известных сегодня инновационных образовательных проектов синтезируют традиционные фундаментальные и западноевропейские ценности, связанные с институционализацией индивида, активность которого реализуется в условиях стихийно-релятивистских рыночных отношений, неустойчивости настоящего и непредсказуемости будущего. Тем не менее, в российской культуре ценность индивида (профессионала, специалиста) всегда определялась социальной направленностью. Речь идет о необходимости гармонизации общественных интересов и о формировании нового общественного менталитета, основанного на ценностных ориентирах, вере, идеалах и убеждениях, составляющих стержень мировоззрения и духовное ядро системы социальных ценностных установок.

С позиции аксиологии образования ценность образования тем выше, чем отчетливее в нем представлены свобода мироосвоения и естественная необходимость миростроительства и целостности той суммы представлений, которую дает описание моделей будущего человечества. Основываясь на «онтологической модальности и выраженности в обществе ментальных структур, которые в условиях познавательного контакта субъекта с действительностью обеспечат возможность избирательности интеллектуального отражения»³⁰⁰,

³⁰⁰ Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. 3-е изд., доп. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. С. 258.

можно обнаружить снятие противоречий между культурно-традиционным, общественно-ситуативным и общественно-индивидуальным сознанием.

В рамках определения аксиологических оснований современной системы образования актуально рассматривать понятие «менталитет»³⁰¹ как феномен, способ и метод изучения культурно-традиционного и общественно-индивидуального сознания для создания целесообразных образовательных структур. Анализ менталитета, в данном случае, выступает как метод аксиологического познания. Трудности изучения новых ментальных структур обусловлены иррациональностью культуры постмодерна и изменениями в современном темпе жизни, что уже в массовом масштабе сформировало стремление к индивидуальной свободе и выбору собственного стиля поведения, желанию демонстрировать свои потребности и достоинства. Подобную индивидуальную автономию, мобильность и универсальный этикет можно признать смысложизненными ценностями, также определяющих аксиологическую концепцию образования. На это влияет особенность русской ментальности – спонтанность, экспрессивность, способность дистанцироваться от актуальных проблем, необходимость воспитания авторитета в себе, самостоятельности в жизненном становлении³⁰², где работают принципы индивидуально-ориентированного развития (физического, интеллектуального, духовного) и востребованности образования как самостоятельного профессионального становления³⁰³.

³⁰¹ Менталитет есть система заложенных в основание культуры взаимосвязанных универсалий, которые являются формами хранения и трансляции фундаментальных представлений о мире и социального опыта жизни в этом мире. Для многих отечественных исследователей (С. Ю. Деменский, В. В. Морозов, Н. И. Ануфриева, Н. М. Чуринов, Л. С. Сысоева) характерно понимание менталитета в основном как общественного явления, обладающего свойственными той или иной нации особенностями, и, тем самым, определяющего ее лицо. Смысложизненный уровень менталитета выражается в его активной роли относительно управления деятельностью, анализом самосознания. Менталитет складывается веками, определяя опыт и поведение индивида, отражает образ жизни того или иного народа, его традиции, верования, национально-этнические особенности, жизненные приоритеты и ценности.

³⁰² Аносов П. В., Сысоева Л. С. Совместимость метода развивающего обучения с ментальностью русских // *Философия образования*. 2006. №3 (17). С. 241–247.

³⁰³ Яковлева И. В. *Аксиология образования и проблемы изучения современного человека: монография*. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. 183 с.

Менталитет как «труднофиксируемый источник мышления» и «трудноопределяемый исток культурно-исторической динамики»³⁰⁴, все чаще интерпретируется философами как глубинный уровень общественного и индивидуального сознания. Под влиянием мировоззренческой открытости, критического отношения к традициям и наследию чужих культур, общественное ментальное сознание современности не выдерживает смысловой перегруженности как способности соизмерять соотношение нового и традиционного. Таким образом, характеристика современного российского менталитета не возможна без диалога культур в пространстве культурного плюрализма, который и есть суть феноменологии российского коллективного сознания. Чтобы его обнаружить и осознать, необходим диалог культур, с помощью которого возможна выработка «универсального кода мышления» (К. Леви-Стросс), «умеренного фундаментализма» (Э Гуссерль) и сформированного избирательного отражения самого социального субъекта³⁰⁵. Эти стратегии основаны на иерархии ценностей, идеалах, общественной морали и особенности передачи опыта через поколение. Совершенно очевидно, что современная плюралистическая культура нуждается в признании значимости принципа социокультурного самосознания, основанного на общественно-индивидуальных смысложизненных ценностях, что подразумевает связь образовательных ценностей с целями индивида на основе понимания смысла человеческого существования.

*Культурный плюрализм*³⁰⁶ как ментально-ценностное познание структур общественного сознания и необходимость его понимания как социокультурного

³⁰⁴ Зотов А. Ф. Современная западная философия. Учебник. М.: Канон+РООИ «Реабилитация». 2011. 568 с.

³⁰⁵ Бердаус С. В. Умеренный фундаментализм в феноменологии Гуссерля // Вестник Томского гос. ун-та. 2021. № 472. С 17–23.

³⁰⁶ Культурный плюрализм раскрывает свое содержание и сущность не только через возведение в ценность многообразия качеств жизни людей – идей, человеческой истории, миров, способов бытия, гуманизма, мировоззрений, идеалов, парадигм, жизненных позиций, социальных реальностей, но и через придания данному многообразию статуса необходимого условия выживания современной культуры (Л. Г. Червоная, В. В. Морозов, Н. С. Пригода, А. А. Климов и др.). Как традиционными, так и новыми средствами культурный плюрализм призван сегодня противодействовать вполне реальным глобальным угрозам жизни на планете. Приобретая новое значение для современной культуры, утверждаясь в качестве существенной характеристики менталитета и стиля жизни, культурный плюрализм способен представить интерес для институционализации индивида как гуманистического принципа, актуализируя сложную диалектику субъекта и объекта в освоении реальности. В этой связи

феномена приобретает сегодня всеобщий характер. Современный культурный плюрализм прогрессирует, культивируя гуманистический (В. А. Бачинин), цивилизационный (Л. В. Шабанов) и социокультурный (Е. Г. Сахно) сдвиги в коллективных и индивидуальных ментальных структурах, порождая негативные мутации в когнитивно-интенциональном опыте. Поэтому потребность в фундаментальных и вариативных образовательных ценностях коррелирует с напряженными поисками новых этических смыслов, смысложизненных ценностей, мотивов и потребностей, которые вырабатываются и исследуются в самых различных ментальных структурах (от символов успеха, престижа, карьеры, счастья, удовлетворенности, сбывшейся мечты до высших смысложизненных потребностей в самоактуализации и социальном одобрении). В. А. Бачинин, обсуждая перспективы развития экзистенциально-человеческого измерения, предупреждает, что инверсивно-агрессивные характеристики человеческой сущности («разрушительные инстинкты и аффекты; ненависть, гнев, страх и ярость; эмоциональная неустойчивость к чуждому и неординарному»³⁰⁷) обостряются в ситуации неопределенности бытия, трансформирующей негативную энергию. Необходимы меры, требующие регуляции ментальных оснований, кардинально меняя само содержание духовной структуры, что позволит обществу признавать духовный мир и смысложизненные ценности отдельного человека. Проблемы социально-экономического реформирования, происходящие в России, по-новому высвечивают понимание социальной зрелости молодого поколения. Сегодня социальная зрелость характеризуется влиянием кардинальной эволюции российской ментальности. Например, за короткий исторический период в общественном сознании феномен «советского человека» переродился в многоликий облик «россиянина»³⁰⁸. В

социокультурная реальность предстает, с одной стороны, как мир индивидуальных смысложизненных явлений, с другой – мир ценностей, обладающих всеобщей значимостью.

³⁰⁷ Бачинин В. А. «Человек-паук» и «человек-зверь»: две ипостаси «естественного человека» // Человек. 2001. № 4. С. 49.

³⁰⁸ Максимов С. В. Некоторые особенности социализации современной российской молодежи // Философия образования. 2007. Специальный выпуск. С. 277–284.

данном случае российская молодежь рассматривается не только как объект профессионального становления, но и как субъект социального обновления.

Создание социокультурной реальности, основанной на качественно новых общественно-экономических отношениях, сопровождается девальвацией индивидуально-деятельностных конструкций. Например, Л. В. Шабанов говорит, что маргинализированный индивид, отчужденный от инициативности, ответственности, осознания индивидуальной свободы и от результатов своей деятельности, не способен к самоорганизации и самоопределению, выражающихся в качественных характеристиках³⁰⁹. Конфликт индивида с общественными нормами, государственными структурами порождает кризис в адаптации и становлении социальной зрелости как возможности его институционализации на основе своих смысложизненных ориентиров. Под давлением культурного плюрализма и рыночно-потребительских отношений неподготовленные, неустойчивые нравственно и духовно индивидуальные ментальные структуры подвергаются ценностной инверсии. Сегодня такие показатели, как «уровень жизни», «престижный образ жизни», «трендовые бытовые атрибуты», становятся определяющей характеристикой индивида. «Потребительская мобильность» и другие образцы ценностной мутации превращаются в самоцель, в конечный продукт индивидуального развития. Например, вникая в природу человеческих потребностей, В. А. Сухомлинский задает вопросы: какие основы оправдывают моральный облик человека и растущие потребности в материальных благах? Следует ли считать стремление советского человека к материальному благополучию чем-то постыдным и осудительным? И находит ответы в воспитании культуры желаний, гармонии между удовлетворением материальных и духовных потребностей³¹⁰. Признавая культ материальных потребностей, великий педагог-философ обсуждал и смысложизненные потребности (стремление к познанию, быть счастливым,

³⁰⁹ Шабанов Л. В. Современный взгляд на человека эпохи постмодерна // Вестник Томского гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 168.

³¹⁰ Сухомлинский В. А. Избранные произведения: в 5 т. Т. 1. Киев: Радянська школа, 1979. 380 с.

уважаемым, развитым, воспринимать свое место в универсуме, иметь призвание и др.).

В современных условиях ценности изначально подлинные, абсолютные оттесняются на культурную периферию, что создает диссонанс и дисгармонию в высших смысложизненных потребностях индивида. В отсутствии социального одобрения, самореализации, ценностного отношения субъекта к объекту возникает ценностный парадокс самого смысла жизни. Ценности и смыслы тесно взаимосвязаны, в случае их распада, результаты деятельности становятся отчужденными³¹¹, а кардинальные изменения духовно-нравственного в человеке означают движение к ценностной катастрофе³¹², последствия которой непредсказуемы. Многочисленные исследователи нового витка эволюции человека, его духовно-ментального строя (П. С. Гуревич, А. А. Ивин, В. И. Слободчиков, Л. В. Шабанов, Г. Л. Тульчинский, В. Аллахвердиева, В. А. Бачин, Е. Г. Сахно, А. И. Аверина, О. Н. Четверикова, И. М. Ильинский и др.), выделяют становление новых «человекообразов», выходящих за рамки пространственно-временных границ и причинно-следственных связей. Данные феномены представлены в понятиях «человек многоликий», «массовый человеческий тип» и «трансгуманист». Каждый из человеко-образов постмодерна порожден незримой культурой потребительства как образа жизни, глобализацией как культа беспредельного разнообразия и имеет общие черты – бессознательную агрессивность, депрессии, разочарования, потерю смысла жизни, слом традиционных моральных барьеров и «анархию безразличия» (Е. Г. Сахно).

Возможность создания принципиально нового поведенческого типа человека с незнакомыми формами ценностной мутации, сопровождающиеся кардинальным изменением комбинаторики, становится все более реальной. Поскольку поведенческие ориентиры «человека служебного», «человека

³¹¹ Ивин А. А. Человеческие предпочтения. М.: Инфра-М, 2010. 122 с.

³¹² Слободчиков В. И. В поиске оснований христианской психологии. Часть первая // Известия Волгоградского гос. педагог. ун-та. 2016. №1 (105). С. 84–95.

инновационного», «людей планшетов», «людей одной кнопки»³¹³ и других подвидов, регулируют искусственные установки сознания. Возникновению и утверждению подобного феномена в социальном пространстве помешать уже никто не может, поскольку, это результат соперничества научно-технического развития и эволюции потребительского общества.

В центре внимания культуры постмодерна оказывается многоликий индивид, с иными проявлениями смысложизненных ценностей, переживаниями, установками сознания, предпочтениями, потребностями, внешней атрибутикой. Феномен «человека многоликого» порожден внутриличностным конфликтом. Избегая или снижая, его индивид «размножает» себя в разных реальностях (потребительской, виртуальной, эвдемонической, гедонистической и др.), становясь многоликим и сложным. С точки зрения Л. В. Шабанова, эта внутренняя разорванность изменяет мировоззрение, поведение, потребности. Для разрешения сложных проблем или непредвиденных обстоятельств (преимущественно общественно-ситуативных или общественно-индивидуальных) создаются постоянно обновляемые ценности, вера, идеалы и убеждения. В начале XXI в. совершается важнейший в истории становления человека переворот – индивид неделимый, цельный в качествах и свойствах начинает уступать место «человеку многоликому»³¹⁴. Подобное общественно-ситуативное поведение человека многоликого сначала отрицает ценности человека культурно-традиционного или общественно-индивидуального. Затем, с целью преодоления противоречий гуманистической соразмерности или несоразмерности (см. 3.2.) и ситуаций неопределенности настоящего и будущего, наблюдается вынужденная маргинальность³¹⁵. Так одна из форм нонконформизма социализация или

³¹³ Четверикова О. Н. Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар: монография. М.: Книжный мир, 2020. 384 с.

³¹⁴ Подводный А. «Человек Многоликий». М.: Акварин. 2008. 352 с.

³¹⁵ Понятия «маргинальность», «маргиналы» сформулированы социологией и политологией для обозначения трудностей адаптации мигрантов к новым социальным условиям (Р. Парк в 1928). Индивидуальная маргинальность характеризуется неполным вхождением индивида в группу, которая его не принимает или отторгает как отступника. Индивид оказывается «культурным гибридом», разделяющим жизнь и традиции двух и более различных групп. Групповая маргинальность возникает в результате изменений социальной структуры общества, формирования новых функциональных групп в экономике и политике, вытесняющих старые группы, дестабилизирующих их социальное положение. Маргинальность (от франц. *marginal* – побочный, на полях) –

требование социальной зрелости, воспринимается как насилие (это одна из форм борьбы за свою целостность, за свою субъектность). Свободу воззрений и поступков человека сегодня ярко демонстрирует поколение «Альфа». Для нового поколения нормативными феноменами становится новая парадигма жизни (свобода, конкурентное преимущество, целостное виденье мира, эвдемонизм), и здесь крайне необходим прогресс образовательной аксиосистемы. К числу образовательных ориентаций относятся индивидуально-проблемная ориентированность организации в содержании учебного процесса, склонность к инфотейменту и самоорганизуемым форматам деятельности³¹⁶.

Распавшийся на конфликтующие ипостаси индивид сегодня повсеместно демонстрируется современным искусством и литературой, виртуальным пространством, интересом к трансперсональной (внеличностной) практикам, где данный процесс сопровождается сужением границ адекватности, и ответственности человека за свои мысли и действия. Таким образом, культура постмодерна порождает новые ценности и смыслы, под влиянием которых организуется жизнь человека многоликого³¹⁷. Невозможность современной философии, как восточной, так и западной, увидеть его индивидуальный мир, описать его экзистенциальные переживания, поскольку они в жизни оказываются наиболее важными и определяющими, многосложными, а потому не предсказуемыми.

социокультурное понятие, обозначающее промежуточность, «пограничность» положения человека между какими-либо социальными группами и статусами, что накладывает определённый отпечаток на его духовный склад.

³¹⁶ Gospodarik С. Digital transformation of education system as today's contribution in future economic growth // Университет – территория опережающего развития: мат. междунар. науч. конф. Минск: МГУ, 2020. С. 5–8.

³¹⁷ Сложность современной жизни, высокие требования к профессиональным навыкам, компетенциям и опыту, обостряющаяся конкуренция во всех сферах деятельности, стремительные темпы – все это вынуждает «многоликого человека» повышать уровень нетребовательности и «легкости» отношения к потере работы, утраты статуса и др., а также скептическое отношение к собственности, как средству, обременяющему свободного человека. Широкое развитие совместного потребления, когда субъекты объединяются для решения какой-либо общественно-экономической проблемы (sharing economy) определяет новые формы ценностных отношений. В данных ситуациях люди объединяются на короткое время и расстаются навсегда без установления глубоких и прочных отношений. Эти краткосрочные, ситуативные, поверхностные ни к чему не обязывающие, легко возникающие и прекращающиеся отношения в западной Европе называют «искусством расставаться». Как социальная ценность - это «искусство расставаться» (off boarding) особенно популярно среди молодежи. А такие ценностные категории как «дружба», «привязанность» снижают свою значимость для обозначения нового типа отношений. Новый тип отношений широко распространен в социальных сетях и очень часто реализуются в сфере бизнеса, производства и деловом мире (off boarding-стратегии), в таких случаях «человеку многоликому» по разным причинам необходимо менять работу или образ жизни. Это ценности, так называемого, мирного, бесконфликтного расставания, за которыми мы видим потерю воли к жизни и волю к выживанию. [Андрienko Е. В., 2020]

Сегодня особое внимание к «человеческому измерению» связано с решающей ролью, как общественного бытия, так и глобальной динамикой современного мира, требующих постоянно обновляемых информационных, социальных и интеллектуальных технологий. Целенаправленное разрушение Антилогосом ценностей национальной культуры, персонализированных стилей жизни, устойчивых форм общественной идеологии приводит к появлению «массового человеческого типа». При более пристальном рассмотрении, становится все более очевидным, что причиной подобных трансформаций является, как сам человек, так и условия его бытия. Как понятие «массовый человеческий тип» обсуждался в философских рассуждениях Х. Ортега-и-Гассета, Г. Тарда, Г. Лебона, Ж. П. Сартра, Н. А. Бердяева и др., но в отличие от классических представлений о феномене человеческой толпы или массы, современный образ оказался перенасыщенным и перегруженным новыми качествами (трангрессивной изменчивостью, биосоциальной сущностью, необъективируемой сущью), нуждающихся в новой форме, поскольку традиционная не считается с его индивидуальностью. Массовый человек, «проваливается в окружающий его предметный мир»³¹⁸, – считает Н. А. Бердяев. Этот предметный мир материальной культуры манипулирует им через его вторую и даже третью природу, мифологизируя реальность, обрастая фантасмагориями, создавая иллюзию опыта «живого времени». Известный искусствовед Д. Булатов, определяя меру инновационных процессов в современном искусстве³¹⁹, видит основную задачу в привнесении новых пост-смыслов («на грани хаоса и беспорядка», «технологии себя», «перформативные посредники», «недискретные топологии», «пространство потока», «цифровая западня» и др.). С точки зрения искусствоведа существует необходимость онтологически, аксиологически и ментально оценивать «новые смыслы» в искусстве, разоблачать «иные смыслы», внедрять в искусство интеллектуальные приемы, различные фейковые методы PR-технологий. В этих творческих псевдотехнологиях человек представлен в

³¹⁸ Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: Наука, 1990. С. 115.

³¹⁹ Булатов Д. Искусство как предлагаемое возможное // 10-й Киберфест. 2017. URL: <http://cyland.org/lab/ru> (дата обращения 20.08.2017).

пассивном «мертвом времени», где он не свободен, не представлен как индивид, обладающий ответственностью, где не ясно насколько он хорошо различает прошлое, настоящее и будущее и насколько близко его ценности совпадают с общепринятой картиной реальности.

Можно отметить, что феномен искусства и массовой культуры сегодня выступает одной из основ институционализации индивида, поскольку их воздействие влияет на все сферы жизнедеятельности людей и за этим явлением стоит формирование основных механизмов институционализации индивида. В непредсказуемых условиях социально-ситуативного компонента сознания смена аксиологических основ образования обусловлена стандартизацией и успехом массовой культуры, паразитирующей на архетипах коллективного бессознательного и маргинальных стереотипах. Вместе с тем массовая культура и искусство постмодерна обладает мощными возможностями формирования механизмов и конструктов в управлении культурным плюрализмом, способностью влиять на маргинальный менталитет и появление новых интеллектуальных структур.

Сегодня можно отметить успешное комплектование массовой культурой статичной структуры мышления, в условиях которого невозможно говорить о влиянии образовательных технологий на избирательность интеллектуального отражения. Согласно исследованиям, Т. А. Поцуковой, Т. А. Погрешаевой, В. Т. Ополева, И. В. Дотоль и др. у текста массовой информации нет устойчивого смысла, который можно было бы открыть, и любое восприятие этого текста было оправдано. У массовой информации как текста нет источника смысла, нет границ и автора, поскольку автор условен. В такой ситуации понять Логос-методологическим анализом, что провоцирует то или иное интеллектуальное отражение, принципиально актуально. Мыслится, что только институционально-образовательная направленность позволит увидеть стратегию дискурса власти знания, что аксиологический подход позволит объединить образовательную и социокультурную трактовки массового человеческого типа.

В условиях ситуативно-массового сознания и кризиса культурно-традиционных ментальных структур идеи «переделки человека» приобретают все большую актуальность. Объединяющей формой персональной эволюции («человек иерархический», «человек автономный», «репертуарно-ролевой человек», «человек политический», «человек-бог», «человек-киборг», «сверхчеловек», «человек играющий», «человек человеческий», «фрейдистский человек-сексуализированный», «человек избирающий (рациональный)» и другие их фантомные модели³²⁰) становится трансгуманизм или путь принципиального переформатирования человека, который обсуждают В. И. Слободчиков, В. Т. Звиревич, Л. В. Шабанов, Я. А. Слинин, Г. Л. Тульчинский и др. Подобный эволюционный гуманизм указывает на то, что институционализация индивида в современном обществе происходит в условиях культуры трансгуманизма и обнаруживает, прежде всего, недовольство индивида собой.

Потребность изменить себя имеет глубинный характер. На первый взгляд трансгуманизм заявляет о себе как антигуманном становлении человека, отрицании в себе стремления к уникальности и самобытности. Тем не менее, данный феномен содержит в себе упрек традиционному образованию и культуре, не способных разработать механизмы культивирования и совершенствования, как индивидуальных, так и общественных смысложизненных установок сознания, сориентированных на стремление изменить себя, свою жизнь, свое мировоззрение. Поэтому новое понятие «трансгуманист»³²¹ трактуется как эволюционный переход человека модифицированного телесно, интеллектуально и духовно в «постчеловека».

Основоположники трансгуманизма М. Мор, О. Стэплдон, Дж. Б. С. Холдейн, Ф. М. Эсфендиари и др., обсуждая трансгуманистическое будущее

³²⁰ Звиревич, В. Т. Античная антропология: от героя-полубога до «человечного человека». Екатеринбург: Изд-во. Уральского ун-та, 2011. 244 с.

³²¹ Главные признаки трансгуманиста – тотальное имплантирование и чипизация, бесполость, искусственное размножение, распределенная индивидуальность в нескольких телах – биологических, технологических, конвергентных и др. Сегодня подобные технологии уже интенсивно разрабатываются научными центрами Западной Европы и США. В этом контексте «эволюционный гуманизм» как идейное течение в современном научно-гуманитарном мировоззрении и трансгуманизм как главная стратегия его практического воплощения являются итогом гуманитарного вектора европейской цивилизации за последние столетие, к которому Россия также имеет отношение.

человечества, констатируют его потенциальную бессмертность. В. И. Аршинов указывая на серьезность понимания «ничем не ограниченных индивидов», подтверждает, что: «когда НБИК-технологии позволят нам преобразить себя в физическом, психическом, генетическом аспектах, мы сможем трансформироваться в постчеловеков – существ беспрецедентно физических, интеллектуальных и психологических способностей»³²². Данный тезис, без всякого сомнения, имеет смысложизненную ориентацию, основанную на свободе и самодостаточности творчества. Учитывая, что свобода в трансгуманизме – это иная рациональность, источник которой коренится в центре каждого уникального индивида³²³, в возможности изменения себя (ментально и телесно) технологически доступной для большинства процедурой. В этой связи, необходимо учитывать европейский опыт 1960–1990 гг., когда, сначала фанатство и идолопоклонничество вылилось в анархистский революционный бум, а затем глэм-культура поставила под вопрос уникальность человеческой индивидуальности, преобразуя человека в анти-антропоморфное существо, нивелирующее человеческую индивидуальность вообще. Таким образом, к концу XX столетия процессы метаморфизации заявили о себе в полную силу. Внутри постмодернистского социального пространства зародился трансгуманизм, принципы которого свобода, плюра-архаизм, моно-иерархия³²⁴. Традиционные смысложизненные ценности начинают меняться, но как?

Аксиологическое основание культурно-традиционного общественного компонента во взаимодействии с общественно-ситуативным и общественно-индивидуальным, в пространстве культурного плюрализма, имеет следствием ограниченность избирательности интеллектуального отражения. Культурный плюрализм, демонстрирующий образцы «человека многоликого», «трансгуманиста», «массового человеческого типа» и другие оригинальные

³²² Аршинов В. И. Конвергентные технологии в контексте постнеклассической парадигмы сложности // Сложность. Разум. Постнеклассика. 2015. № 3. С. 42–54.

³²³ Шабанов Л. В. Современный взгляд на человека эпохи постмодерна // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2013. № 2 (22). С. 168–176.

³²⁴ Бард А., Зодерквист Я. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / пер. со шведского языка. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. 252 с.

проявления смысложизненных ценностей иррациональной культуры постмодерна, уже требует выработки аксиологией образования вариативной методологии. В этой связи отечественная аксиология образования является наследницей уникального, философского наследия: ценностно-гуманических аспектов воспитания К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, П. Ф. Лесгафта, Б. Г. Ананьева; экзистенциальной методологии в рамках идеалистической философии Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского и православного гуманизма А. А. Королькова. Главный их аксиологический урок, определяется так: человек есть результат искусственного возделывания, а миссия образования – создать представление о сущностном в нем, о смысле его существования, которое формируется из смысложизненных ценностей, представлений о том, что такое «свобода и необходимость», «ответственность и долг», «смысл жизни», «счастье», «реальность и идеал». Конечно, массовое образование в большей степени система унифицированная, тем не менее, значимость «Другого», значимость оценки любого «Я» в ней гораздо выше, чем в семье или социуме. Потому возможности институционализации индивида в рамках образовательно-вариативного взаимодействия, в целом, заключаются в формировании ценностно-ориентированного идеала, включающего индивидуальные смысложизненные ценности.

К числу позитивных факторов, которые имеют принципиальное значение для институционализации индивида, в условиях образовательных трансформаций, относится способность определять границу значимого и незначимого. Как смыслоопределяющая способность эта граница актуализируется в условиях смены логики соотношения понятий «ценность» и «образование». Например, под ее влиянием изменилось ценностное сознание учителя, основанное на идеях служения Отечеству; появилась новая роль образования в обществе – установление связи культуры полезности с культурой достоинства; чаще стала обсуждаться в социально-философских воззрениях проблема научных взглядов на понятие «мотивация»; все больше появляется интереса к проблеме справедливого государственного устройства и др. Возможности и перспективы возрождения

отечественной философии образования основаны на культурно-традиционном алгоритме интерпретации русской духовности. В феноменологии русского духовного пространства главенствует приоритет воспитания над образованием. Исключительная роль духовного совершенства, сформулированная в трудах русских философов, является центральной составляющей гуманитарных устоев православного мировоззрения³²⁵. В духовной модели современного индивида эти положения интерпретируются поиском смысла жизни, глобально-экологической ответственностью, гуманистическим смыслом науки разумным следованием естеству, следованием духу всеобъемлющей любви, этическим пониманием связи со всем сущим, чувством меры, конкретизируемых ценностей культурно-традиционного алгоритма как постоянства особенного на фоне всеобщих перемен.

Современная социокультурная модель индивида включает весь спектр культурно-традиционного, общественно-ситуативного и общественно-индивидуального сознания, представленных в идеальных образах. В представлении о совершенном образовании – это, несомненно, специалист, отличающийся инициативой, самостоятельностью, осознанием индивидуальной свободы, носитель космопланетарного мышления и сознания. Перечисленное напрямую относится к аксиологии образования, поскольку существует необходимость в рамках образовательного пространства строгой дифференциации ценностей. Для этого необходимо выделить ценности фундаментальные и вариативные, дифференцируемые содержательно на онтологические, эпистемологические и инструментальные. Алгоритм каждого содержания представлен в таблице 1. Согласно ходу исследования, включает: 1) традиционные образовательные ценности; 2) новую экосистему ценностей; 3) механизмы ценностной институционализации.

³²⁵ Штумпф, С. П. Духовная составляющая гуманитарных устоев православного мировоззрения // Европейский журнал социальных наук. 2012. № 4 (20). С. 394–399.

**Методологическое содержание
фундаментальных и вариативных ценностей в системе образования**

Ценности фундаментальные (образовательные и общественные)	Ценности вариативные (смысл свободной институционализации индивида)
<i>Онтологическое содержание</i>	
1) Императив сохранения жизни, культуры, природы. Целостность системы образования: равномерное распределение академического и институционального капитала. Ценности общественные (право на образование, информатизация, этизация и экологизация) и традиционные (уважение собственной национальной культуры, истории, образования, сверхподчтительное отношение к педагогу).	1) Смысложизненные ценности, основанные на интеллектуальном развитии, труде и нравственном воспитании, социальной зрелости и самодостаточности. Образование вариативное многоуровневое, гибкое, дополнительное, преемственное, непрерывное, интегративное, поликультурное, безопасное и открытое. Приоритет смысла образования над способами его организации.
2) Глобальное миропонимание, отражающее одновременно научный, религиозный, художественно-эстетический, практический, экзистенциально-человеческий аспекты целостной реальности. Умение видеть перспективу развития общества и планеты. Реальным результатом образования становится образ человека в пространстве и времени собственной жизнедеятельности.	2) Формирование индивида как саморазвивающейся гармонии, способной занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям. Основу данных приоритетов составляют материальные (здоровье, образование, профессиональная культура, творческая активность, квалификация, карьера) и идеальные ценности (человеческий капитал, смысл жизни, обретение индивидуальной позиции).
3) Многоаспектное и концентрированное влияние на социальный интеллект аксиосистемной методологией на основе ценностей, соответствующих социальным ожиданиям. Воспитание духовных измерений человеческого бытия для мира и демократии. Переориентация общественного сознания и образовательных ценностей с установки «персонализация для индивида» на установку «персонализация у индивида», основанной на принципах субъектности в образовании.	3) Институциональное избирательное отношение к социальному интеллекту в аспекте преобладания сущностного над функциональным. Функциональными константами считать: новую парадигму экономики и образования, ориентированных на человека; концепт отстаивания исторической правды (Логос социальной памяти); умение ограничивать виртуальное пространство с целью выработки информационного продукта.
<i>Эпистемологическое содержание</i>	
1) Широта знаний, соответствующая разнообразию способов мышления, отвечающее смысложизненным ценностям. Фундамент естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Знание ценностное, Логос-содержащее, конвергентное, значимое не только как	1) Формирование знания на основе развертывания «когнитивной перспективы» в содержании раскрытия мира в значении. Использование возможностей эксперимента в деятельностно-практическом экономически эффективном поведении.

информация.	
2) Широкий кругозор, эрудиция, чувство нового. Интеграция образования и науки. Слияние науки и искусства. Приоритет неявного знания над явным. Рациональный рост аксиологического знания.	2) Рефлексия над знанием, пониманием, интерпретацией, оцениванием. Значимость «интеллектуального капитала» как «интеллектуального материала», формализованного и зафиксированного, для использования в производстве продукта.
3) Самостоятельные навыки построения знаний, основанные на синтезе двух культур (технической и гуманитарной). Возможность подготовки сразу в нескольких областях экосистемы.	3) Когнитивная открытость, спонтанность и готовность к неожиданностям, способность одновременно успешно воспринимать совершенно новую, не связанную между собой информацию как новое интеллектуальное своеобразие человека.
<i>Инструментальное содержание</i>	
1) Общедоступность качественного образования. Концентрация в образовании единства активов интеллектуальной собственности человекосообразного содержания. Образование нацеленное на освоение в полном объеме одной дисциплины или развитие одного навыка.	1) Творчество и экспериментирование, использование развитых информационных сетей обмена данными, выражающихся в прибыли, опережении, лидерстве, приоритетах, мультикомпетенциях, качественном превосходстве, прогрессе. Навыки саморегулируемого обучения. Индивидуально-ориентированные (формальные и неформальные) отношения между учителем и учеником.
2) Информационно-глобализационные веерные образовательные стратегии (создание специальных школ). Интеграция индивида в возможно более широкую профессиональную общность.	2) Встраивание образования в реальные общественные способы бытия (коммуникации, трудовой и социокультурный контекст взаимодействия).
3) Образование специализированное на основе обширного базового. Использование инноваций (коренное улучшение, прибыль, опережение, прорывные технологии, приоритет, качественное превосходство, эвристичность, прогресс).	3) Институционализация, основанная на синтезе знаниевых сфер (материально-экономических, организационно-управленческих, экологизации мужского и женского бытия, духовно-эстетических, педагогическом воспроизводстве социального опыта, универсальное о коэволюции природы, общества, человека и др.).

Данную аксиологическую методологию необходимо сделать новой «линзой», переосмысливающей традиционное образование, профессиональную подготовку, научное исследование и участие индивида в общественной жизни. Подчеркивая положение об ответственности образования за формирующиеся менталитет, в условиях культуры постмодерна (как общее) и смысло-жизненные ценности молодого поколения (как особенное), необходимо ответить на вопрос:

на сколько образование осознанно и эффективно использует социальную энергию способную изменить общий характер или отдельные черты современного индивида?

Будущее образования, социальной сферы и бытие человека трудно представить в отрыве от достижений в области развития высокотехнологичных направлений информатизации и новых форм сетевого взаимодействия, платформенных бизнес-моделей и других результатов ожидаемых эффектов от внедрения прорывных технологий в широком спектре производственных областей, представленных на страницах аналитического отчета «Белой книги»³²⁶. Авторы «Белой книги» отмечают всеобъемлющие преобразования в образовании в глобальном масштабе. Одна из тяжелейших проблем, с которой должна справиться философия образования – стимулировать когнитивные функции человека методологией самодидактики при выполнении конкретных задач, а с помощью ценностно-ориентированной институционализации найти равновесие между формальной и неформальной, преднамеренной и случайной составляющих образование. Этому тезису вполне импонирует методология соотношения общего и особенного в культурно-традиционном, общественно-ситуативном и общественно-индивидуальном сознании. Представляется, что общий для образования алгоритм, объединяющий их, представлен в ценностно-ориентированной институционализации, основанной на методологии фундаментальных (общественно-государственных) и вариативных (индивидуальных) образовательных ценностей.

На основе методологии государственно-общественных (фундаментальных) и индивидуальных (вариативных) механизмов свободной институционализации индивида существует возможность охватить многие стороны индивидуальной жизнедеятельности. Для оценки успешности их выполнения требуется особый интегрирующий показатель, которым обладает культурно-традиционный,

³²⁶ Развитие отдельных высокотехнологичных направлений. Белая книга. Редакционная коллегия Т. Л. Броницкий, К. О. Вишневецкий, Л. М. Гохберг и др. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. 186 с.

общественно-ситуативный и общественно-индивидуальный компоненты, генетически отражающие специфику традиционного российского варианта институционализации. Феноменологическое описание интегрирующего показателя, представляется в единстве статического (традиция мыслится, как готовый образец) и динамического (как процесс преемственности) аспектов. В системе современного образования этот показатель может выступить в качестве диалектического единства общего и особенного, эволюция которого должна стать мировоззренческой концепцией новой аксиологии образования и алгоритмом самостоятельной ценностно-ориентированной индивидуализации.

Глава 3. Институционализация индивида как стратегия реформации ценностей и идеалов

В главе решаются задачи обоснования новых категорий аксиологии образования – «образовательный идеал», «культурная модель человека» и «свободная институционализация индивида», «смысложизненные ценности». Исследуется их место и роль в перспективе политики социальных ценностей и идеалов. Формулируются основные положения аксиологии образования в глобализирующемся мире в аспекте плюралистско-интеграционной и интеркультурной образовательной практики. Показана роль становления индивида как субъекта образовательного взаимодействия в контексте новых конструктов институционального взаимодействия, построенных на аксиологических принципах.

3.1. «Образовательный идеал» и его место в новой реальности образовательного пространства

Общественно признаваемые традиционные ценности, это всегда диалог с вечностью, диалог с прошлым, настоящим и будущим, за которое ответственно и общество, и образование. Традиционно в России идеология регулировала ценностное сознание общества, а сегодня, согласно новой социокультурной ситуации, его регулируют смысложизненные ценности человека. Поэтому, существует необходимость разработки непротиворечивой и всеми разделяемой идеологии образования, в которой можно обнаружить новые фундаментальные основы для перспективного развития образовательного идеала.

Опираясь на единые общегосударственные ценности (величие российского

государства, национальную идею, значение русского языка как основного фактора единства) и на абсолютную значимость консервативных ценностей (жизнь, здоровье, традиции), современное образование вынуждено переосмыслить свои онтологические основы (природу человека, смысл жизни, пространство, систему и структуру). Изменяясь в соответствии с современными условиями, образование, не отрицая традиционную онтологию, встраивает в свои основы новое понимание природы и мира, жизни и труда, воли и движения, пространства и времени, взаимосвязи и соотношения, качества и количества, содержания и формы, свободы и необходимости. Новая аксиологическая реальность образовательного пространства, в солидарности с совершенным качеством образования, культурной моделью человека исходит из сущности вещи и диалектических законов ее существования. Ее идеальная матрица общественных и индивидуальных ценностей как сущностный феномен аксиосистемы российского образовательного пространства обсуждает ее содержательные стороны – «онтологию образования» и «идеологию образования», где понятие «образовательный идеал» представлен целостно. Сочетая в себе материальное и духовное, общее и особенное, интеллектуальное и эмоциональное, персональное и всеобщее, основной субъект образовательного взаимодействия способен обновлять ценности и идеалы³²⁷.

Разработка содержания понятия «образовательный идеал» как основы модернизации образования, акцентирована на инновационных стратегиях постнеклассического рационализма. Необходимость обращения к российским идеологическим традициям образовательной деятельности (святость православной культуры, государственная символика, ценности коллективизма, технологии гражданско-патриотического воспитания, исторические идеалы трудовых и героических подвигов) в новых аксиосистемных условиях отсутствия фундаментального идеологического консенсуса, где судьба каждого образовательно-идеологического воздействия унифицируется (одинаковость,

³²⁷ Ильин В. И. Потребление как дискурс // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. 10. № 1. С. 23.

устранение излишнего многообразия) и сопровождается отходом от принципов демократии, справедливости, культуры совести, гражданского самосознания. Заявленные образовательные ценности, как правило, всегда реализовались в рамках *идеологии образования*³²⁸, в которой отображены представления об образовательном идеале. Авторы идеологии образования Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова, С. Суоров, Е. С. Кананькина, А. В. Баранников, А. А. Гордиенко и др., взывая к справедливости, единству, освобождению от инокультурного засилья, проблеме «утечки мозгов», единодушно настаивают на ценностно-образовательных приоритетах, не руководствуясь сиюминутной экономической выгодой. Нельзя не признать, что ценность идеологическая – это определенный идеал, который оформляется всем обществом.

Множественность идеологически обусловленных образовательных идей представляют авторские концепции А. Н. Пигалева, Й. Арнасон, В. Мартьянова, Ю. Д. Гранна, А. Г. Глинчикова, А. А. Яковлева, А. Л. Андреева. Среди них – идеология «восходящей индивидуализации», способная создать условия для расширения традиционных ценностей («разрыв шаблона», «идея ноосферной цивилизации», «креативная компетентность» и др.). На формирование подобных идей влияют заимствованные достижения европейских стран (самостоятельность,

³²⁸ Идеология – система взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются отношения людей к действительности и друг к другу, социальные проблемы и конфликты, а также содержатся цели (программы) социальной действительности, направленной на закрепление или изменение (развитие) общественных отношений [Философский энциклопедический словарь, 1989]. Идеология образования – система идей и взглядов на роль образования в жизни общества и индивида. В своем содержании идеология образования зависит от общей образовательной ориентации, характера социально-философских, экономических, культурных и политических воззрений, исповедуемых теми или иными лицами, социальными группами, организациями, общественными движениями и партиями. Существенной идеологической основой образовательной политики является Национальная доктрина образования в Российской Федерации, на период до 2025 г. В Доктрине в концентрированном виде изложены цели и задачи образования, основные цели государства в сфере образования, требования, относящиеся к педагогическим кадрам, а также ожидаемые результаты ее реализации. Задан вектор развития образования в информационную и знаниевую эпоху на ближайшие четверть века, сформулированы его стратегические цели, создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечения высокого качества жизни народа и национальной безопасности, укрепление правового демократического государства и развитие гражданского общества; утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики и др.

Идеология образования обусловлена стратегическим и абстрактно-теоретическим типом мышления для объективного понимания образовательного опыта; склонностью разделять опыт на дискретные самодостаточные единицы, которые могут быть мысленно организованы в систему. Это готовность считать, что приобретенный опыт обеспечивает постоянную возможность решения проблем в разумной продуктивной деятельности; верой в то, что результаты технологического прогресса и эффективная образовательная деятельность составляют прогресс; сверхпочтительным отношением к производящим знание ученым-специалистам, носителям чистого абстрактного (идеологического) стиля мышления.

мотивированность, конкурентоспособность и др.). Ценностные критерии идеологии «восходящей индивидуализации» имеют существенное значение для практической реализации инновационных фундаментальных и вариативных ценностных основ современного образования. Поскольку включают множество альтернативных традиционным идеологий и мировоззрений (становление общества знания и экологического мировоззрения, научный прогресс и техносферный вектор развития общества, преодоление потребительской природы человечества и формирование гражданского общества³²⁹). Например, с онтологических образовательных позиций обсуждается идея «становления ноосферной цивилизации»³³⁰, которая, в большей степени, соответствует потребностям культуры российского общества и ценностям отечественного образования, поскольку процессы смены идеологии развития общества и модернизации образования диалектически взаимосвязаны. Идея ноосферной цивилизации, как ни какая другая, соответствует идее русского космизма, в которой смысл жизни человечества, а также общая перспектива эволюции живого рассматривается в связи с идеей формирования нового человека и его потребности к постоянному совершенствованию.

В 1990-х гг. утрата главенствующей идеологии Советского Союза, лишила образовательный идеал онтологического и идеологического содержания как формы знания об образовании, образа образования и рефлексии над его основаниями и развитием в будущем. М. Р. Васильева, Н. М. Плискевич, Д. М. Захарова, Н. М. Орлихина, С. В. Панковский, Е. И. Самарцева и др., обсуждая процессы формирования мирового образовательного пространства, указывают на то, что для создания нового образа образования правительство не стремилось к «пониманию сути происходящих дискуссий о вхождении России в Болонский процесс, сопровождаемые и сознательно насаждаемые мифами для возможности

³²⁹ Гордиенко А. А. Советский непотребительский моден, постиндустриальная контрреволюция в России и инновационное развитие. Статья 2. Срывы постсоветской модернизации и инновационное развитие // Философия образования. 2016. № 6 (69). С. 73.

³³⁰ Панковский С. В. Образовательный аспект развития ноосферной цивилизации // Философия образования. 2011. № 2 (35). С. 55.

влиять на принимаемые решения в образовании»³³¹. Каким образом российскому образованию удастся достаточно продолжительно удерживать позиции асимметричных взаимоотношений с государством и культурой общества? Принимая во внимание, что эта асимметричность обусловлена четкими представлениями о демократическом правовом государстве и моделями открытого гражданского общества; опытом действующих в этом обществе лиц с разными профессиональными и многонациональными позициями, российская идеология демонстрирует всеобщую надежду и веру в то, что социальные проблемы разрешимы.

Поиск образовательного идеала можно обнаружить в отечественных национальных нормативных актах³³². Но, не смотря на прогнозируемые результаты реализации доктрины корни национальной российской идеологии гораздо глубже. Тенденции человекоразмерности, характеризующие постнеклассическую рациональность, указывают на скрытый человеческий потенциал, не обусловленный инновационным (информационным, ноосферным) развитием. Образование, подверженное модернизации, как «сверху», так и «снизу» («эффект субалтернизации»³³³), только при наличии горизонтальных взаимодействий на общественно-индивидуальном уровне сможет способствовать инновационному развитию и, возможно, разрешит выход страны из идеологического кризиса. Но в любом случае идеология образования не может утверждаться и существовать вне общественной и государственной идеологии³³⁴,

³³¹ Васильева М. Р. Образы высшего образования в современной России // *Философия образования*. 2005. №3 (14). С. 7–75.

³³² Идеология и политика образования в современном политико-правовом пространстве зависит от развития законодательства об образовании, начиная с выработки основных (декларативных) положений о ценностной значимости народного образования, и до реализации государственных программ развития образования и национальных доктрин образования. К идеологической основе образовательной политики Российской Федерации следует отнести Национальную Доктрину Образования в Российской Федерации на период до 2025 г.; и форсайт-проект «Образование 2030», где в концентрированном виде изложены основные цели и задачи образования, государственные цели в сфере образования, требования, относящиеся к кадрам, а также ожидаемые результаты.

³³³ Гордиенко А. А. Советский непотребительский моден, постиндустриальная контрреволюция в России и инновационное развитие. Статья 2. Срывы постсоветской модернизации и инновационное развитие // *Философия образования*. 2016. № 6 (69). С. 80.

³³⁴ Вопрос идеологии в образовании во все времена был актуальным явлением. Так, школа конфуцианства (551–479 гг. до н.э.) обобщила опыт воспитания в Древнем Китае и создала этико-политическое учение. В эпоху Хань (III в. до н.э.) учение Конфуция было признано официальной идеологией, и вплоть до начала XX в. конфуцианские классические каноны были основой просвещения в Китае. Доктрина образования «Америка-2000»

которые позволяют сосредоточиться не только на традиционных ценностях, но и анализе того, к чему устремлен человек и как он представляет себе свое будущее.

Аксиология образования, рассматривая «пограничные проблемы» человека, обусловленные асимметрией между системой образования и культурой общества, и используя диалектические связи от общего к особенному, строит соотношения и формирует философское ценностно-ориентированное представление об образовательном идеале. В тоже время многозначность и несогласованность взаимодействия субъектности образования с властью, производством, наукой, правом, культурой общества, обладающих различными этическими ценностями, диалектической логикой пространственно-временных картин мира, жизненной философией, создает внешние и внутренние препятствия, связанные с оценкой онтологических противоречий в определении образовательного идеала. Самым непротиворечивым соотношением в данном проблемном поле является взаимосвязь образования с индивидом как основным субъектом образовательных практик. Поскольку уже существующее фоновое образование обладает способностью развить у индивида широкий кругозор, эрудицию и чувство нового, то самостоятельная институционализация позволит создать условия для творческой деятельности. Это представляется возможным при осмыслении методологической позиции Л. А. Степаненко на основе экстраполяции в аксиологию образования, онтологических эпистемологических и праксиологических теорий связанных с представлениями о человекообразности³³⁵.

Ценностная институционализация индивида как новый образовательный ориентир нуждается в обновлении образовательной методологии по содержанию. Перестановка человекообразного методологического акцента с «человека знающего» на «человека, подготовленного к жизни» и его научная организация

основана на трактате «Высокие умения или низкая зарплата». В ней определена четкая взаимосвязь образования и труда, и, в частности, сказано, что высокая квалификация предполагает высокую зарплату, поэтому концепция данного нормативного акта положена в основу политики профессионального образования. В первый раз за всю историю США в рамках Закона «О профессиональном образовании» были объединены сфера образования и сфера труда.

³³⁵ Степаненко Л. А. Образование как общественный институт: аспект «человекообразности» // Философия образования. 2007. № 2 (19). С. 4–11.

возможна на основе разработки индивидом собственной стратегии и, соответственно, образовательного маршрута. В рамках данной институционализации ценностное знание предполагает разработку методологии понимания истинного знания (Логоса), умение отличить (отделить, выделить, откалибровать) из потока информации ложное искаженное знание (Атилогос), что требует от образования целостной, многоуровневой, передовой, практико-ценностно-ориентированной деятельности. Собственный исследовательский опыт индивида выражается в направленности на фундаментальные (общественные) реалии и императивы, моделируемые на основе исследовательской парадигмы, наследуемой и передаваемой системой онтологического и эпистемологического содержания. Обсуждать данное содержание образовательного идеала становится возможным языком аксиологии образования. Каким образом и с помощью каких парадигмальных сдвигов образовательной деятельности это возможно?

Объективная необходимость изменения объема (достаточности или недостаточности) и ценностного запроса на образование, связана как с демографической ситуацией³³⁶, так и интересом к образованию не только как приобретение профессии, но и смысложизненной ценности. Это подтверждается тем, что высшее образование, традиционно основанное на интеллектуальном развитии как средстве достижения определенных жизненных стратегий³³⁷, сегодня стало устойчивым жизненным стандартом для большинства молодежи. К примеру, в рамках обсуждения нормативных документов стандарта старшей

³³⁶ Динамика абсолютной численности родившихся в России носит волнообразный характер: с 1990 по 1999 г. наблюдалось постоянное снижение показателей рождаемости, с 2000 г. – некоторое увеличение числа родившихся. С соответствующим временным лагом (через 6–7, 10–15, 17–18 лет) аналогичные тенденции наблюдаются в численности поступивших на начальную, общую, основную базовую и профессиональные ступени обучения. Изменения демографического состава населения, связанные с повышением рождаемости, повлекли за собой рост спроса дошкольного и начального школьного образования. Таким образом, тенденция сокращения сети учебных учреждений середины 1990-х гг. сменилась увеличением числа учреждений различного уровня и вариативностью их деятельности.

³³⁷ Образовательный кризис обозначил, какие изменения произошли в системе социальных и индивидуальных ценностей. В структуре ценностей образования начинают доминировать, свойственные капиталистическому обществу, прагматические ценности, ориентированные на реализацию индивидуальных потребностей. «Мир человека сужается до его индивидуального Я». Это подтверждают исследования ценностного мира молодежи [Курбатова Л. Н., 2012]. Меньше половины, стремящихся получить образование, рассматривают его как условие материального благополучия в будущем, большая часть респондентов рассматривают образование как смысложизненную ценность, причем для девушек образование более значимо, чем для юношей. Перемены в ценностной институционализации определяют характер отношения индивида к самому образованию и своему месту в мире.

школы, выделяются не линейные, а «веерные» жизненные стратегии с включением в них обязательной высшей школы. Присутствие вариативности в жизненных стратегиях позволяет молодежи более уверенно себя чувствовать в ситуации неопределенности и лучше адаптироваться к социальным изменениям. В тоже время, эффективность стратегий³³⁸ зависит от высокой степени динамики социокультурного и технического прогресса.

Аксиосфера новой социокультурной среды требует от системы образования, во-первых, высокой степени доверия учащихся, родителей, студентов к воспитательно-образовательной деятельности школы, училища, колледжа, вуза, что, в целом, указывает на уровень формирования общественного сознания³³⁹. Во-вторых, от школьного образования требуется ранней профориентации, обусловленной региональными потребностями. В-третьих, учитывая, что цифровая образовательная среда – это новая реальность современной действительности, поэтому существует необходимость управлять своим временем. В-четвертых, социально обусловленный ценностный мир, особенно современного молодого поколения, основан на субкардинальной потребности быть творцом. Перечисленное требует необходимости формирования нового образовательного идеала, «работающего» на индивидуальный и профессиональный рост будущего специалиста. Для чего необходимы наличие в образовании договорных отношений и постоянно действующих каналов кластерной связи с дополнительными возможностями

³³⁸ Обращает на себя внимание несбалансированность образовательных стратегий, связанная с изменениями, происходящими на рынке труда. В рейтинге, наиболее престижных среди молодежи, лидирующие позиции (более двадцати лет) занимают юридические, финансово-экономические, IT-технологические специальности. В то время как рынок труда не испытывает потребности в специалистах данного профиля. Подобный дисбаланс между спросом и предложением рабочей силы снижает возможности эффективной реализации образовательного и профессионального потенциала молодежи. Негативно сказывается также отсутствие практического опыта работы у специалистов высокой квалификации среди молодых людей, а это основные требования, предъявляемые работодателям к претендентам на рабочие места. Выделяют и другие потребности социума – это эффективное взаимодействие образовательных учреждений с рынком труда; внедрение интегрированного профессионального образования на основе вертикальной интеграции учреждений среднего и высшего профессионального образования; выделение вуза как базового центра интегрируемой группы образовательных учреждений.

³³⁹ Кузнецов И. С. Детерминанты доверия в высшем образовании // Высшее образование в России. 2021. Т.30. № 12. С. 9–31.

повышения культурного, физического, психологического и интеллектуального уровней.

Цифровая образовательная среда, по сути, это то, что не занимает много времени и не требует больших усилий. Для этого необходимо: в совершенстве владеть языком программирования как основой электронного образования; достаточно профессиональные коммуникативные навыки, позволяющие обобщать и структурировать информационную систему взаимодействия на всех уровнях. Анализ современного этапа развития информационного образовательного пространства указывает на то, что мы еще проходим этап «адаптивного подчинения». Речь идет об уникальных информационных технологиях по выстраиванию непрерывного образования. Ответы на вопросы: как изменить образование, чтобы оно стало двигателем социального и экономического развития России, обсуждает серия «Белые книги». Цифровая образовательная среда в полном смысле этого слова – это этап формирования самостоятельности, что обусловлено совместной интеграцией одного пространства в другое (коммуникативного, технического и методического) с тенденцией к формированию пространства нового типа – информационно-образовательного. В связи со становлением цифровой образовательной среды, также существует ряд вопросов: Кто будет разрабатывать образовательный контент? Кто будет делать экспертизы? Как будут решаться проблемы воспитания? Как будут решаться вопросы мотивации и развитие самостоятельности к самообразованию? И ряд проблем в создании информационной среды: проблема обучающегося (нельзя заставить человека думать по-другому); проблема отсутствия четких образовательных позиций по вопросу цифровой компетентности; освоение технического языка для состоятельности цифровой культуры, обеспечение конкурентоспособности каждого индивида в выработке нового знания и стремление продуцирования собственных мыслей. Электронное образование в идеале должно соединить интеллектуальную мощь человека с новыми технологиями. Это новое состояние

бытия, новая культура общения, новые ценности. К этой новизне необходимо готовить человека.

Фундаментальными ориентирами нового образовательного идеала могут быть только ценности культуры и социума, зарекомендовавшие себя в мировоззренческих представлениях, идеалах научной деятельности служения человеку, с поправкой на современные научно-технические инновации, образовательные продукты интегративного характера и новые способы институционального взаимодействия. Кроме перечисленных самыми емкими показателями образованности современного индивида принято считать гуманизм, гуманитарность мышления (смысловое понимание), общую и духовную культуру, обладание культурным и профессиональным капиталом, владение IT-технологиями, экономическую и правовую подготовку³⁴⁰. К основным социокультурным ценностным ориентирам современный индивид причисляет общероссийскую солидарность; «Россия – военная сверхдержава и самое большое государство в мире»; «пространство умных людей»; обычаи и традиции в сочетании с преемственностью и новизной³⁴¹. Социокультурный портрет российского идеала³⁴², кроме потребности быть творцом, а не исполнителем, включает восприятие профессии как призвания, а не карьеры. В отсутствии стратегического планирования данный образ демонстрирует умение в решении непосредственно тактических задач, способность к мобилизационным усилиям и краткосрочным прорывам.

С точки зрения С. П. Кушнаренко именно способ экспликации сознания (метод раскрытия сущности явления через многообразие) является критерием традиционного различения классического и неклассического идеалов рациональности³⁴³, а также понимание сущности человека в таких направлениях

³⁴⁰ Валицкая А. П. Образование в России: цели и ценности. СПб.: Алетейя, 2021. 230 с.

³⁴¹ Яковлева И. В. Эпистемологический анализ образовательных парадигм и поиск путей выстраивания нового образовательного вектора (социокультурный подход) // Философия образования. 2017. № 3 (72). С. 38–50.

³⁴² Идеал – образец совершенства, вырабатываемый мышлением человека в процессе общественной практики вследствие критического отношения к действительности в соответствии с определенными общественными интересами [Мареева Е. В., 2010].

³⁴³ Кушнаренко С. П., Кушнаренко Я. В. Ценностные основания бытия человека // Философия образования. 2006. Специальный выпуск 2. С. 177–182.

философии XX в., как персонализм, экзистенциализм, гуманистическая философия. В трудах отечественных ученых Л. И. Романовой, О. В. Долженко, А. Аузан, В. Е. Шукшунова, В. Ф. Взятыешева, А. Я. Савельева, В. М. Розина, В. Т. Ополева, В. В. Знакова, И. С. Ладенко, Г. П. Волкова, В. К. Юдина, В. А. Ефимова, Н. Б. Ковалевой и др. сформулированы основные ориентиры новых подходов к реформированию образования. Основанные на концепциях в персональной институционализации или личностно-ориентированном образовании, эти императивы не представлены в образовании для конкретно-инструментальной реализации. Следует подчеркнуть, что в новой аксиологии образования персональная институционализация обусловлена переориентацией с «персонализации для человека» на «персонализацию у человека».

Рассмотрим, некоторые методологические условия, на которых возможно сформировать представление об образовательном идеале уже в ближайшее время. В рамках массового институционально обусловленного содержания образования современности существует необходимость глобального миропонимания с культивированием ценностно-содержащей стратегии интернационализма; изменения ракурса построения образовательного процесса с акцентом на дидактико-эпистемологическую методологию; интеграции знаний в практико-инструментальном ее содержании; а также внедрение в образовательную деятельность компетентностного и знаниевого подходов в их диалектической перспективе.

Научится включать в знание ценностные параметры, устанавливать взаимосвязь причин и следствий в общественных явлениях возможно в рамках *глобального миропонимания*. Осмысление сценариев глобализации, миросистемного анализа, поисков смысла общечеловеческого существования, миропонимания многополярного мира, понимания логики построения общей культуры человечества, будет способствовать преодолению в российском общественном сознании противоречий между капиталистической и социалистической общественной формацией и создаст возможности для интеграции в содержании образования мировоззренческих, социально-

философских, экономических, научно-технических и технологических блоков знания.

«Мировоззрение» и «миропонимание» – разные по содержанию понятия. Миропонимание – это код, который формируется на уровне сознания или понимания. Отсюда существует реальная возможность обозначить в миропонимании образовательный идеал как аксиологическую основу новой социокультурной парадигмы современного российского образования. Глобальное миропонимание обладает возможностью формировать разносторонность и универсализм в знаниях и компетенциях, формулировать коллективно выраженную идею или цель. Образовательный идеал, в данном случае выстраивается на верных информационно-глобализационных образовательных стратегиях, обладающих возможностями в создании глобального образования. В рамках данной стратегии совершенно по-новому переосмысливается потребительское отношение человека к природе, стратегическая коэволюционная динамика человека и природы, роль социогуманитарных наук и для создания новой экосистемы. В этой связи гуманитаристика по-новому актуализирует идеи коллективизма и индивидуализма и подчеркивает необходимость понимания того, что особенное отражает общее и неотделимо от него.

Важную роль в раскрытии проблемы способов гармонизации глобального общества, исследовании процессов «глобоцентризма», «миросистемы» и «этноцентризма» представляют теории, учитывающие ценностную обусловленность и зависимость в случае нарушения равновесия³⁴⁴. В глобальном развитии возникает функциональная асимметрия, когда интенсивное развитие одного пространства влечет за собой ослабление другого. Аксиосистемный анализ современных проблем взаимодействия образования на глобальном уровне консолидируется на ценностях мира и безопасности, патерналистского социального управления, разнообразии многополярного мира как наиболее

³⁴⁴ Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970. 261 с.

оптимистичных и жизнеспособных³⁴⁵. Изучению данных явлений также посвящены многочисленные международные конгрессы и симпозиумы по философии образования, проведенные в г. Новосибирске, где обсуждались проблемы глобального экономического развития, качества жизни людей и современной образовательной политики. Активная научно-исследовательская деятельность по проблемам глобалистики, конфликтологии и устойчивого развития ведется в Красноярском Сибирском Федеральном Университете на кафедре глобалистики и геополитики. На кафедре совместно с академиком А. Д. Урсулом (Москва) и профессором В. А. Светловым (С.-Петербург) создан инновационно-исследовательский центр, который выполняет аналитические задания по заказам государственных, общественных и частных организаций.

Аксиологическая стратегия образовательного идеала отражает российскую *модель интернационализма (или мультикультурализма)*, в которой сфера образовательной политики определяет ценностно-ориентированные и социально-значимые направления развития. Идентичность с идеалом, в данном случае, отражается в особенностях поведения, специфике коммуникаций и эмоционального склада, основана на потребности в приобщении к ценностям, наполненным конкретным социокультурным содержанием. Формирование этнической самоидентификации в сторону гражданского самосознания обсуждают М. А. Абрамова, В. М. Филиппов, Н. А. Мирошник, С. А. Мадюкова, Л. М. Дробижева, Ю. В. Табакаев, Р. П. Мусат, А. А. Лавров. Авторы убеждены, что современная социокультурная ситуация, политическое и экономическое положение в стране требуют усиления гражданско-патриотического воспитания в рамках понимания менталитета российской цивилизации, ее целей в отношении всего человечества.

Разделяя тезис: «Мы разные и в этом наша сила!» как основную ценностную установку в сознании многонациональной российской культуры,

³⁴⁵ Табакаев Ю. В., Краснова Н. В., Кузьменко К. А. Социально-философский анализ современных проблем взаимодействия глобального, государственного управления и права: образовательный аспект // Философия образования. 2017. № 73. Вып. 4. С. 39–47.

представленную в Федеральной целевой программе³⁴⁶. Представляется возможным обозначить механизмы конструктивного взаимодействия образования с проблемами массового образования (воспитания) трудовых мигрантов. Отмечая рост националистических настроений, значимость этнической и религиозной самоидентификации в условиях слабовыраженного общероссийского самосознания, приходится признать ценности, выработанные в российской цивилизации применительно к реальной жизни. Это значит признавать права индивида быть иным в ответ на соблюдение им правил мирного сосуществования³⁴⁷. Для формирования образовательного идеала, в рамках модели интернационализма, необходимо вести речь о ценностях, оказывающих универсальное воздействие на жизнь социума. Универсальные ценности способны стимулировать свободное мировоззренческое самоопределение, индивидуальную самоактуализацию в повседневной жизни и интегрировать общемировые ценностные ориентиры³⁴⁸. В обосновании ценностей и приоритетов единства народов, необходимо учитывать феноменологию российской цивилизации, отсутствие в ней четко артикулированной идеологии, постоянный поиск смысложизненных ценностей, динамичность жизненного ритма, материально-экономическое неблагополучие большинства населения. При этом следует признать, что в русской культуре отсутствует, так называемая, буржуазность.

В российской идеологии выделяют основные формы российского интернационализма (мультикультуризма) – развивающую, стабилизирующую и разрушающую. Последняя указывает на необходимость внедрения ценностно-стратегических образовательных идеалов интернационализма в современный образовательный социогуманитарный процесс³⁴⁹. Аксиология образования как

³⁴⁶ О федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)». URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/> (дата обращения 22.07.2018)

³⁴⁷ Совет Европы. Что такое права человека? URL: <https://www.coe.int/ru/web/compass/what-are-human-rights-> (дата обращения 22.07.2018)

³⁴⁸ Петрунева Р.М., Белякова Л. Ф., Сидорова Т. Л. Интернационализация образования: шагреневая кожа русского языка // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. №7. С. 139–148.

³⁴⁹ Годенко Е. А., Бойко Г. В., Рашид Бахман оглы Гаджиев, Филимонова Н. Ю. Студенческая мобильность как форма интернационализации образования: системный подход к организации // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 7. С. 129–138.

одна из форм социального управления, на основе юридического, политологического, историко-культурного и социально-философского становления, сможет повлиять на стратегии интернационализма (мультикультуризма) с помощью взаимодействия права и власти, статуса русского языка в мировом пространстве в условиях усложняющейся социальной реальности и методологии стихийно формирующейся научной картины мира.

В системе координат образования целеполагание претендует на *изменение построения ракурса образовательного процесса*. Определяющим условием в ценностной изменчивости выступает образовательный идеал как особый смысл бытия. Помещая индивида в определенную систему координат, идеал позволяет ему быть нацеленным на ценностное отражение информации. Образовательный ракурс (проекция и перспектива) в данном аспекте должен принадлежать эпистемологии³⁵⁰ как науки, изучающей деятельность людей по производству знаний и как самостоятельной ценности, а также возможности эффективного участия в преобразовании познания окружающего мира. Теоретик эпистемологии Б. О. Майер говорит, что: «В эволюции современного учебного процесса появились технологические средства – это презентация знаний и информации, экспертиза знаний и информации, управление ситуацией (гибкость, анализ тенденций, контактов обучающихся, процесс идентификации, принятие решений и т. п.)»³⁵¹. В образовательной деятельности уже сейчас существует необходимость в подготовке эксперта-аналитика знаниевых компетенций, исследователя по эпистемологическим проблемам образования, а также

³⁵⁰ Эпистемология – философско-методологическая дисциплина, в которой исследуется знание как таковое, его строение, структура, функционирование и развитие. Является частью теории познания (гносеологии). В гносеологии имеет место позиция «субъект - субъект», а эпистемологии – «объект – знание». Выделяют основные проблемы эпистемологии: Как устроено знание? Каковы механизмы его объективации и реализации? Какие бывают типы знаний? Развитие эпистемологической системы теоретизирования в философской теории познания обусловлено в основном становлением постнеклассического типа рациональности, которая «учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами. Причем эксплицируется связь внутринаучных целей с внеучными социальными ценностями и целями» [Фуко М., 2004]. Выделяют основные категории эпистемологической системы – это «объект», «знание», «репрезентация», «модель», «язык», «коммуникация», «интенция» и т. п.

³⁵¹ Майер Б. О. Эпистемологические аспекты философии образования: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. С. 93 с.

специалистов способных разбираться в «когнитивных комплексах, выходящих за рамки традиционных представлений о рациональности»³⁵².

Ключевой идеей в изменении классического образовательного идеала становится умение с помощью эпистемологии конструктивно решать вопросы «когнитивной перспективы» в новой целостной картине мира. Ракурс выстраивания определенной системы знаний о знаниях и методов их постижения, учитывает: «как основные структуры современного знания, так и процедуры их эффективного транслирования от поколения к поколению»³⁵³. Подобный ракурс построения образовательного процесса нацелен на моделирование и алгоритмизацию знания; разработку процедур целенаправленного формирования сущностных семантических (смыслообразующих и координирующих опыт) структур, адекватных новым требованиям. Этот процесс затрагивает также проблемы духовности в образовании и воспитание в контексте постнеклассической рациональности, формирующих отношение к современным проблемам «духовность и трансгенерационная передача императива жизни», «духовность и цифровое бытие», «духовность и власть», «духовность и деньги», «духовность и бизнес» и др.).

Представляя «интеллектуальный контекст» или «понятийный каркас» базовых концепций идеальных моделей образования, эпистемология становится одним из механизмов ценностной институционализации индивида в образовательном пространстве, поскольку представляется наиболее релевантной для теоретического осмысления и объяснения знаниевой динамики. Более того, универсальная модель современной эпистемологии все более акцентирует внимание на ценностно-деятельностно-практических аспектах научного знания. Изменение ракурса построения образовательного процесса имеет смысл строить на убеждении, что знание несводимо только к истине. Поскольку сама ценностная специфика интегрированного содержания образования превалирует над

³⁵² Бабайцев А. Ю. Эпистемология // Всемирная энциклопедия: Философия: М.: АСТ; Мн.: Харвест; Современный литератор. 2001. С. 1265.

³⁵³ Там же. С. 1266.

способами его передачи. «Знать – значит иметь представление не только о том, что есть, но и о том, что должно быть»³⁵⁴.

Для аксиологии образования важно, что эпистемология обращается к исследованию способов существования налично сущего, выявлению искажения бытия человека в современной цифровой культуре, очеловечивание объектной стороны науки и ее использование. Важно, как дигитализация (оцифровка различных видов информации – текст, звук, видео) и виртуализация жизненного мира, трансформируют человеческое бытие и влияют на характеристики знания. Построение ракурса образовательного процесса, в аспекте новых способов межличностной коммуникации в единстве с цифровой культурой, послужит изменению самого субъекта и его отношение к другим субъектам³⁵⁵. Исследование предмета эпистемологии образования обнаруживает целый спектр проблем, имеющих значение и для образования. Это духовность в культуре цифрового бытия, компьютерный эксперимент в пространстве цифрового бытия, цифровая реальность и виртуальность, компьютерные феномены (В. В. Миронов); цифровой объект, жизненный мир, акторно-сетевая теория, экспериментальная математика (В. А. Шапошников); аналоговое и дискретное, артефакт, онтология цифровых объектов и цифрового кода (Е. В. Косилова); электронная феноменологию жизненного мира (А. В. Фролов). Последняя тесно связанная со становлением нового ценностно-смыслового содержания технического образования, что востребует специалистов безусловно грамотных, особенно в экстремальных ситуациях, в которых даже от узкого специалиста требуется нести ответственность за принимаемые инженерные решения.

Современный информационно-технологический производственный базис общества, включающий производственные отношения, способы производства, экономику, экологию, человека и своеобразно представленные в нем понятия «благо», «прогресс» и «свобода», обусловлен преодолением противоречий в

³⁵⁴ Ивин А. А. Теория аргументации: учебное пособие. М.: Гардарики, 2000. 176 с.

³⁵⁵ Шапошников В. А. Распределенное познание и математическая практика в цифровом обществе: от формализации доказательств к пересмотру оснований // Эпистемология и философия науки. Epistemology & Philosophy of science. 2018. Т. 55. № 4. С. 160–173.

параллельно текущих глобально-биологических процессах (рождение, развитие и смерть всего живого на земле). Перечисленное отражается на качестве здоровья российского народа. Наличие у населения России «синдрома-90»; снижение качества наследственного материала; активный отказ от рождения детей, интенсивная трата на восстановительные процессы здоровья; процесс депопуляции российских этносов; истощение ресурса воспроизводства живого труда и др. Но, главная причина кроется в отторжении науки и техники от общей человеческой культуры³⁵⁶.

Целью изменения ракурса построения образовательного процесса является стремление раскрыть то, как осуществляется производство знаний как самостоятельной ценности в общем феномене научной рациональности. В идеале разнообразные виды социальных практик в ценностном аспекте должны влиять на мероприятия по безопасности биосферы, облегчать тяжелые условия труда, совершенствовать здоровьесберегающие технологии³⁵⁷, признание индивидуальных заслуг, проекты мирного существования, сосуществования. Измененный образовательный ракурс с решения технически-ориентированных конкретных и абстрактных логических задач на проникновение в мир более тонкой организации реальности. Этот ракурс ориентирован на постижение того, что поможет стать человеку интеллектуальнее, благороднее, выйти в мировое сообщество в аспекте решения практико-ориентированных задач.

Аксиологизация технико-технологического образования как идеала инженерного образования в эпоху постнеклассического рационализма обусловлена *интеграцией знаний в рамках ценностно-ориентированной образовательной дидактики*. Измененный ракурс образовательных технологий построен на эволюции интеллектуальной архитектоники и духовной организации индивида. Основу курсов, дисциплин, тренингов, мастер-классов, занятий практических и дополнительных составляет аксиологически человекоразмерная

³⁵⁶ Казначеев С. В., Канаев Н. М., Лепин П. В. К вопросу построения концептуальной модели образования в XXI веке // Образование в Сибири. 2000. № 1. С. 5.

³⁵⁷ Яковлева И. В., Власюк Н. Н. Здоровьесберегающие технологии в режиме учебы, труда и отдыха студентов (ценностные и деятельностные аспекты) // Вестник Томского гос. ун-та. 2020. № 451. С. 179–184.

культура мышления и синкретичная природа знания. Ценностно-ориентированная деятельность инженера и, облагороженная мыслями, поступками и плодами своего труда активность специалиста-гуманитария – главная суть интеграции знаний и идеально представленного образования. Данная академическая деятельность направлена на расширение знаний, их проверку и адаптированность к жизненным реалиям.

В чем заключается суть ценностно-ориентированной образовательной дидактики? Ценностная направленность и когнитивная интегративность образовательной деятельности возможна на праксиологическом фундаменте философии технологии и практической философии. Проекты интегративных и междисциплинарных контактов сегодня разрабатывают базовые кафедры во многих российских вузах. Но еще очень много не выверенных дидактических решений. Например, российские Федеральные университеты³⁵⁸ обязаны реализовывать инновационные образовательные программы и прикладные научные исследования по широкому спектру наук, наполняя образовательный процесс результативными, экспериментально проверенными научными знаниями. Их отсутствие выражается, с одной стороны, в отсутствии философской рефлексии над ее основаниями, а с другой, в ее крайней технологизации в ущерб гуманистически-ориентированной логики³⁵⁹.

Применительно к осмыслению принципов, влияющих на изменение ракурса построения образовательного процесса, существует необходимость обратиться к

³⁵⁸ Организация федеральных университетов в России посредством объединения нескольких вузов впервые была реализована в 2006 г. в рамках приоритетного направления нацпроекта «Образование». В состав Южного федерального университета (Ростов-на-Дону) и Сибирского федерального университета (Красноярск) вошли по четыре вуза. Федеральные университеты как новые точки роста центров научного развития будут прирастать регионами, а не сосредотачивать весь интеллектуальный и промышленный потенциал в Москве или Санкт-Петербурге. На территории России уже функционируют 10 федеральных университетов: Сибирский федеральный университет, Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Дальневосточный федеральный университет, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, Северо-Кавказский федеральный университет, Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б. Н. Ельцина, Южный федеральный университет. Согласно плану Минобрнауки РФ, запланировано открыть 14 федеральных университетов. Основная цель данных университетов – интеграция в мировое образовательное пространство, выполнение фундаментальных и прикладных исследований по широкому спектру наук, их интеграцию и обязательное доведение результатов своей деятельности до практического применения.

³⁵⁹ Петрунева Р. М., Васильева В. Д., Петрунева Ю. В. Проблемы дидактики высшей школы: неразрезанные страницы // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8–9. С. 56–66.

разделу философии образования – праксиологии³⁶⁰. Имея целью, поиск универсальных принципов всеобщей организационной науки об образовании *праксиология образования* оформляется в рамках конкретно-практических исследований интегративных методов. Философы А. Н. Чашин, Д. Зулумханов, Е. Егоров, А. А. Павлович, Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова, Н. В. Наливайко, В. Е. Шукшунов и др. указывают на экономическую степень эффективности труда, оценку форм организации труда и его специализации, теоретические основы успешного действия, принципы его рациональной организации. Опираясь на способы усовершенствования действия, технику действия и противодействия, использование знаковой (электронной) информации и аргументации, а также «сценарии реализации междисциплинарной стратегии»³⁶¹, праксиология образования сосредотачивает усилия на деятельностно-практических методах образовательного процесса, подчеркивает специфику традиционности и инновативности всей целостности общественно-индивидуальных образовательных практик³⁶². Проблема праксиологии образования, рассмотренная с аксиологической стороны, вскрывает, во-первых, свои самобытные российские ценности (общинность, православие, альтруизм и др.); во-вторых, праксиологическая функция философии заключается в возможности рефлексировать образование как сферу экосистемы в соотношении с конкретными жизненными проблемами и возможностями их практического разрешения.

³⁶⁰ Праксиология изучает исходные основы, природу и сущность успешной человеческой деятельности, ее активно-преобразующий характер, виды и формы общественной практики. На научной основе описывает механизмы эффективной организации практической деятельности человека. Ученых, которые занимаются «теорией успешного действия», называют «праксиологами» (от термина «праксиология» – наука действия). Концептуально исходит из понятий «праксис» (Аристотель) и «практического разума» (И. Кант). В России основателями этой науки следует считать философа-марксиста А. А. Богданова (1873–1928) и польского логика Т. Котарбиньского (1886–1981). Праксиологами также можно считать знаменитого английского писателя-сатирика С. Н. Паркинсона (автора «Законов Паркинсона») и американского социолога Д. Карнеги, который разрабатывал нетеоретические проблемы праксиологии, а практические приемы работы управляющих (менеджмент). В отличие от менеджера, который создает условия и возможности (с помощью праксеологических методов) для успешной деятельности других, праксиолог является знатоком дела, мастером [Григорьев Б. В., 2002].

³⁶¹ Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С. Современные подходы к исследованию образования в постнеклассической перспективе // Философия образования. 2010. № 4 (33). С. 22–29.

³⁶² Наливайко Н. В. Специфика праксиологического осмысления системы образования: к вопросу о системном кризисе современного образования // Философия образования для XXI века. 2003. № 6. С. 33–41.

Для формирования образовательного идеала, в условиях разнообразных способов институционализации, праксиология образования способна переместить основной формат образования, ориентируясь на реальные возможности индивида. «Прежде чем летать, научись ходить», гласит праксиологическая пословица. Всякое мастерство приобретается постепенно. Быстрее всех научается любому делу тот, кто внимательно и усердно освоил все операции в той последовательности, которая обеспечивает конечный успешный результат. В этой связи Т. Котарбиньский писал: «Праксиологи ставят себе целью исследование наиболее широких обобщений технического характера <...> рациональной деятельности <...> важных для всякого эффективного действия»³⁶³. Само понятие «метод» философия относит к сфере праксиологических понятий, рекомендации которых являются сводом общих ценностных условий, обязательных для всякой успешной учебно-трудовой деятельности.

Праксиологическое рассмотрение специфики практической институционализации индивида невозможно без обсуждения такого социокультурного феномена как экономическая эффективность, предприимчивость, предпринимательство в новой реальности. Данный феномен в российской социокультурной действительности всегда имел противоречивый характер, во многом обусловленный христианским православным мировоззрением. «Предпринимательство», «образовательная услуга», «образовательный продукт», «экономическая целесообразность образования» и другой новый капиталистически ориентированный ряд культурных феноменов принципиально деформирует российское традиционное сознание, вызывая обоснованные возмущения и недовольство. В этой связи, можно сказать следующее: образование и наука – пересекающиеся пространства. И это не просто элементы, находящиеся во взаимосвязи. Занимаясь наукой, открывая новые знания учитель, ученик и научные сотрудники совершенствуются. В данном случае, оценивается степень вовлеченности взаимобучающихся в научно-

³⁶³ Котарбиньский Т. Трактат о хорошей работе. Traktat o dobrej robocie. Wydanie trzecie, poprawione i rozszerzone / Под ред. Г. Х. Попова; пер. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. М.: Экономика, 1975. С. 31.

практическую деятельность. Можно предположить, что параллельно формирующееся информационно-электронное бытие сможет кардинально выровнять степень и уровень научного участия каждого. Поскольку создаст условия для свободного интеллектуального творчества, основанного на новациях, которые, в свою очередь, потребуют перехода к экономике, основанной на новых знаниях и их производстве. Вложение средств в научные исследования обеспечит не только смену поколений техники и технологий, но и обеспечит новый уровень квалификации рабочей силы и повлияет на более эффективное использование интеллектуального потенциала России.

Идеальным образцом для интеграции знаний в образовательной дидактике становятся институциональные формы сотрудничества, которые не могут быть реализованы без индивидуальных или межгрупповых форм. Современные сотруднические схемы развития индивида сегодня предполагают активное взаимодействие с преподавателем, от которого требуется все больше ролей (тьютор, фасилитатор, администратор собственной деятельности и т. п.). Тем не менее, в интегративно обусловленном взаимодействии резко повышается персональная роль. Обучающийся становится активным субъектом. Именно в этом заключается аксиологический поворот в представлении об образовательном идеале, где стрелки активности переводятся на самого будущего специалиста, поскольку работодатель будет предъявлять требования именно к нему. К сожалению, на данный момент требуется, чтобы менялся, прежде всего, преподаватель учебного заведения, невзирая на реалии действительности требующие, чтобы изменения происходили в самом обучающимся и активность исходила именно от него. «На этом фоне возникает вопрос об ответственности за собственную деятельность перед собой и другими. Главное, чтобы в образовательной деятельности призывы к конкуренции и сотрудничеству не были формальными и осуществлялись социально-одобряемыми методами»³⁶⁴ – считает С. Ю. Полянкина.

³⁶⁴ Полянкина С. Ю. Механизмы интеграции и дифференциации в высшей школе: сотрудничество vs. конкуренция // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9. №1. С. 2399.

Разработка институциональной аксиоматики на основе праксиологии предполагает соотношение нескольких формальных гипотезо-дедуктивных структур (онтологических, эпистемологических и инструментальных). Их ценностно-обусловленная интегративность необходима для формирования образовательного идеала. Праксиологическая аксиоматика как одно из положений теории аксиологии образования, определяя условие становления образовательного идеала, создает возможность смотреть на мир в иной перспективе. «Способность вырабатывать ценностно-обоснованные решения и гуманитарная экспертиза, нефункциональная задача которой дать то обязательное и главное, что ныне так приземленно называют общим развитием»³⁶⁵, создают основы для становления новой реальности в образовательном пространстве.

Кроме того, активные модернизационные процессы в российском образовательном пространстве в 1990-х гг. убедительно подтверждают, что субъекты образовательной системы способны к самоорганизации. Спонтанно возникающие образовательные формы, соответствующие мировоззренческим представлениям молодого поколения, начинают осознанно и активно использовать многие образовательные субъекты. Способы интеграции образования, производства и науки можно обнаружить в реализации преподавателем собственных исследований в содержании учебных занятий; социальном партнерстве «вуз – предприятие», институционально обусловленном включении индивидов и организаций в научно-исследовательскую деятельность; научной активности самого образовательного сообществ, проектно-организованном обучении³⁶⁶. Подобные способы интеграции образования и науки уже ориентированы на детальную проработку аксиологических оснований современной системы образования.

В тоже время, ориентация образования на требования рынка, к сожалению, не учитывает инновационного развития общества и нового представления об

³⁶⁵ Штуден Л. Л. Исчезающий след аристократизма в российском образовании // Философия образования. 2004. №3 (11). С. 96–103.

³⁶⁶ Стародубцев В. А. Практико-центрированное обучение в высшей школе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. №5. С. 75–86.

образовательном идеале, заставляющих его быть более восприимчивым и критичным. Этому служит структурное единство *ценностной оценки компетентностного и знаниевого подхода* с позиций социальной философии, философии образования и аксиологии образования для интерпретации образовательных приоритетов на основе необходимых ценностей как критериев и навыков их использования, а от них к высокоспециализированному знанию ³⁶⁷. Согласно данным ориентирам представляет исключительную значимость онтологический подход или онтологическое (системное) состояние образования в сочетании с гносеологией образования, логикой образования как методологических основ философии образования. Существует целесообразность, в знаниевых и компетентностных рамках, преподавать с начальной школы знакомство с целостным миром, мировоззренчески артикулируя его как «мир вещей», «мир людей» и «мир ценностей».

Соглашаясь с подобным тезисом, рассмотрим перспективы формирования целостного знания – новые направления нанотехнологий, биоинженерии, квантовой физики, необходимость подготовки специалистов для ВПК и других крупных системных проектов, инженеров-рабочих нового типа. Ценностная направленность подготовки данных специальностей возможна в условиях максимально практически ориентированного образования (в практических условиях проводить уроки, лекции, семинары проверки знаний и т. п.). Его методологическое содержание может быть основано на дифференциации компетентностных и знаниевых подходов, включающих онтологическое, эпистемологическое и инструментальное содержание. Обсуждение внутренних противоречий представленной методологии, как правило, тормозит творческий процесс и инновационный прорыв. В тоже время понимание и применение *ценностной оценки данных подходов* указывает на то, что компетентностный

³⁶⁷ Хазова Л. В., Яковлева И. В. Образовательные ценности и культура информационного пространства: проблемы и перспективы // Молодежь и наука: начало XXI века: мат. Всерос. науч.-тех. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск: Изд-во ИПЦ КГТУ, 2006. С. 170–171.

подход более пригоден для технологической модели экономики, а для инновационного развития общества необходим знаниевый подход³⁶⁸.

Аксиологические критерии компетентностного и знаниевого подхода в условиях свободной институционализации являются предметом целенаправленной активности индивида, его интеллектуального развития и способности к постижению разнообразного мира, готового к самостоятельным гибким решениям. В данном случае речь идет об образовании, формирующем в человеке возможность развития самостоятельных навыков организации знаний и их оценки. Аксиологическая оценка многокритериальной постановки и решения знаниевых и компетентностных задач в первую очередь направлена на становление способности «быстрого освоения профессиональных навыков с возможностью на выходе самостоятельного зарабатывания денег»³⁶⁹.

По многим признакам наступает качественно новый инновационный этап развития российского образования, где культура многовариантного отношения к компетентностному и знаниевому подходам и возможностей их ценностной оценки, определили необходимость разработки новых категорий философии образования. Этому служат труды А. Швейцера, Б. Рассела, В. И. Вернадского, Тейяра де Шардена, Д. Белла, З. Бжежинского, О. Тоффлера, во многом предвосхитивших изменения научных картин мира и когнитивных перспектив. *Философия образования* как атрибутивная характеристика социальной философии и своеобразная область предметно-методологических научных знаний, рефлексировывает фундаментальные основания образования и определяет ключевые проблемы мировоззренческого становления интеграционного единства знаний об образовании, образовательного идеала в его ценностно-институциональном образе.

Исследование предмета и преподавание философии образования началось в Соединенных Штатах. В 1940-х годах в Америке было создано сообщество (Е.

³⁶⁸ Яковлева И. В., Косенко Т. С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 20. № 1. С. 3474–3480.

³⁶⁹ Праздников Г. А. Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования // Социс. 2005. № 10. С. 48.

Макмиллан, Дж. Дьюи, С. Ароновитц, У. Долл, И. Шеффлером, К. Роджерс, Р. С. Питер, Д. Солтис и др.), заявившее свое отношение к образованию как важнейшей государственной миссии, движущей силой развития общества, способной обеспечить, в том числе, и национальную безопасность. Английская философия образования (К. Поппер, Дж. Вудз, У. Дрей, Дж. Лангфорд и др.) состоялась в силу процессов по организации открытых университетов (Оксфордским и Кэмбриджским) с гибкой политикой в технических и гуманитарных областях. В России проблемами философии образования занимаются ученые из различных областей знания (Б. С. Гершунский, Н. С. Розов, И. Н. Семенов, О. С. Анисимов, С. А. Ан, М. Н. Берулава, Ю. В. Громыко, В. М. Розин, А. Г. Асмолов, А. И. Адамский, А. И. Субетто, Н. В. Наливайко, Н. А. Князев, В. А. Никонов, В. Н. Филиппов и др.). Российские исследователи, в первую очередь, доказывают особую восприимчивость и зависимость образования от социокультурной ситуации.

Сегодня с целью познания объективных образовательно-аксиологических принципов и на их основе проектирование образовательного идеала, существует необходимость связать их со структурой образования (онтология); правилами и знаниями его использования (эпистемология); логикой происхождения, интеллектуальных достижений и способами их познания (гносеология); совокупностью идей, правилами поведения участников образовательного процесса (этика); главным источником ценностей и ценностных ориентиров (аксиология); практической деятельностью по преобразованию и оптимизации образовательной системы (праксиология). Все это служит для формирования философско-методологической базы содержательно-дискурсивной трактовки основных конструктов и механизмов ценностной институционализации индивида в образовательном пространстве. А также не менее ценный компонент – «расширенную способность мыслить с позиции рационалистических научных ценностей»³⁷⁰.

³⁷⁰ Князев Н. А., Буянкина Р.Г., Зуков Р. А. Научные основания в структурном развитии философии образования // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 17–27.

Проблематика современной отечественной философии образования разрабатывает аксиосистемные футурологические векторы развития методологических основ философии образования. Раскрывая ключевые взаимосвязанные факторы развития общества и образования, авторы Я. И. Кузьминов и М. М. Юдкевич формулируют круг ценностей и целей российского образования. Это ранняя специализация, жесткий учебный план, участие в научной деятельности, ценности академического сообщества, студенты за пределами академического процесса, переход «вуз – рынок труда», организация академической карьеры, портрет преподавателей российских вузов, характеристика и структура доходов в образовательном учреждении, социальный статус университетского преподавателя и др.³⁷¹. В перечисленных областях обозначены теоретические и методологические положения философии образования (онтология, теория познания, эпистемология, аксиология, этика, эстетика, логика, праксиология). На этих основаниях стало возможным интегрировать все направления исследования образовательной деятельности³⁷².

Заявленные в отечественной философии образования основы научного знания уже оформились и имеют прочную научную базу, опираясь на них, российская наука об образовании вырабатывает собственную проблематику, подходы и основания. В их числе проблема ценностной институционализации индивида основана на поиске образовательного идеала как методологии соотношения общего и особенного. Единым развивающим вектором или образовательно-методологическими принципами следует считать философские теории, концепции и направления, заявленные в прагматизме, неопозитивизме, экзистенциализме, рационализме, инструментализме и др. С целью увидеть в них фундаментальное, наиболее существенное, способное их объединить, необходимо обратить внимание на то, что фундаментальные и вариативные онтологические, эпистемологические и инструментальные ценности, соответствующие

³⁷¹ Кузьминов Я. И., Юдкевич М. М. Университеты в России: как это работает. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2021. 616 с.

³⁷² Наливайко Н. В. Ведение в философию образования: учебное пособие. Изд. 2-е, дораб. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. 272 с.

индивидуальным смысложизненным ценностям, основаны на ценностях традиционных, современных и практико-инструментальных. Способы исследования данных подходов рассматриваются как интегративные качества индивида, представленные определенным набором атрибутивных характеристик, определяющих когнитивно-знаниевую интеграцию и качественный результат.

Одним из главных теоретических источников содержательного наполнения образовательного идеала и его предметно-теоретических оснований является *социальная философия*. Поиск практико-ориентированных образовательных концепций, включающий рассмотрение качественного своеобразия общества и его представлений об образовательном идеале, ориентирован на исследование пограничных с нею предметных оснований. Это социальная онтология, социальная эпистемология, социальная аксиология и др., которые, в свою очередь, имеют предметом рефлексии систему образования в аксиологическом контексте и практику формирования человека под влиянием образования³⁷³. В рамках философии образования *аксиология образования* не просто особая научная дисциплина, но специфический тип мышления, система мировоззренческих представлений об образовательном идеале, о смысле жизни отдельного индивида и общества в целом, о значимости образования как самостоятельной ценности и возможности эффективного участия в преобразовании окружающего мира³⁷⁴. Перечисленные доминанты аксиологии образования можно использовать как аналитический «шаблон» для уточнения понимания образовательного идеала в условиях проблемного бытия. Как правило, подобный «шаблон» дает весьма четкие и лаконичные выводы и интерпретации в образовательных приоритетах.

Для уточнения образовательного идеала в рамках институционально-образовательной практики, также существует необходимость рассмотреть своеобразие *онтологического подхода или онтологического (системного) состояния образования*, которое зависит от ответа на главные вопросы: «Что есть бытие образования?» и «Каким образом оно решается с аксиологической точки

³⁷³ Современная западная социология: Словарь. / Под ред. Ю. Н. Давыдова. М.: Политиздат. 1990. 432 с.

³⁷⁴ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.

зрения?»³⁷⁵. Проблема человека – это, несомненно, онтологическая проблема, в которой в отношении становления человеческого «Я» ничто не является реально устойчивым, кроме процессов³⁷⁶. По аналогии, анализируя проблемы образовательного идеала в условиях ценностной институционализации, обращаясь к исследованиям А.Д. Урсула, А. К. Ерохина, Н. В. Наливайко, И. М. Ильинского, Б. С. Гершунского, Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчанинова, В. Н. Турченко, Р. Н. Шматкова, И. А. Фурса важно уточнить круг вопросов, составляющих онтологическое состояние образования. Весь спектр онтологических категорий («открытое образование», «закрытое образование», «дистанционное (электронное) образование», «непрерывное образование», «интеграция в мировое образовательное пространство») становится важной сферой для формирования ценностно непротиворечивого образовательного идеала в условиях изменчивости аксиологических ориентиров в обществе.

Раскрытие понятия «образовательный идеал» заключается во всеобщем характере рассмотрения взаимосвязи общественных (гармония, смысл, прекрасное, идеал, долг, ответственность, уважение и почет, социальная целостность и социальная зрелость, рациональность и критичность и др.), индивидуальных (смысл жизни, потребности, желания, мечты, идеи, цели, переживания, потребности, автономия, внешняя атрибутика и др.) и образовательных целей-ценностей (самодидактика, синтез знаниевых сфер, актуализация общественно-индивидуальных смысложизненных ценностей и др.), уровень которых восходит до всеобщности. Убеждения, основанные на знаниях о процессах, связях, закономерностях в образовании, складываются в рамках таких понятий, как «ценность», «универсализация», «институционализация» и «персонализация», «принципы аксиологии образования», «механизмы и технологии конструирования ценностей», «аксиологические основы образования» и др.

³⁷⁵ Ерохин А. К. Онтологические основания философии образования // Философия образования. 2005. № 2. С. 47.

³⁷⁶ Урсул А. Д. Путь в ноосферу: концепция выживания и устойчивого развития человечества. М.: Луч, 1993. 275 с.

Самостоятельная институционализация как образовательный идеал уже формируется под влиянием электронных форм организации жизнедеятельности человека. Как будет функционировать этот новый электронный мир, кто и как будет управлять им? Как будут меняться люди? Мы до конца не знаем. Есть надежда, что современное информационное бытие, в сравнении с традиционным, будет более консенсусным. Под его влиянием планируется улучшение качества жизни большинства населения. Произойдут определенные ценностные трансформации в самом человеке, его потребностях, мотивах и мировоззрении. Поэтому для уточнения образовательного идеала одной из главных аксиологических миссий институционализации является гносеологическое осмысление таких сфер как «миропонимание в условиях мироосвоения», «технологическая среда», «коммуникационная среда», «цифровое государство» и др.

Наличие определенных сущностных оснований образовательного идеала заключается в овладении интеллектуальными достижениями, изучаемых и описываемых *гносеологией образования или теорией познания образования*. Для становления механизмов и технологий конструирования институционального идеала, гносеологическое изучение теории образовательных ценностей, указывает на то, что «эмпирический и теоретический типы мышления имеют свои виды обобщения и абстрагирования, свои способы образования и оперирования понятиями. В целом, это мощнейшая база для развития интеллекта и воспитания творческой гибкости ума человека»³⁷⁷. При этом гносеология специально не занимается выстраиванием получаемых знаний в систему или логическую последовательность с прикладной необходимостью. Она дает многообразие проявления мудрости, свободы для мыслительных операций и обращается к причинности по законам природы, ставит перед мыслью проблемы противоречий, абсурдов и парадоксов в рамках ценностно-целевых образовательных ориентиров и как интеллектуально-развивающая деятельность основана на синтезе живых

³⁷⁷ Шелер М. *Формы знания и образования* // Избран. Произведения / пер. с нем. А. В. Денежкиной. М.: Гнозис, 1994. 413 с.

знаний³⁷⁸. Именно в этой системе работают сущностно-статические и динамические стороны, абстрактное и конкретное, субъективное и объективное, а также открытые Г. В. Ф. Гегелем законы диалектики (взаимопроникновения противоположностей, количественно-качественных изменений и закон отрицания отрицания). На основе гносеологии образования и системы диалектических принципов, законов, категорий и на основе «триады» (тезиса, антитезиса и синтеза), представляется возможным понять поступательный характер развития интеллекта человека.

Создание, столь необходимого в новой социокультурной ситуации, дистанционного образовательного пространства для гносеологии образования представляет собой динамический процесс формирования мыслительных основ с акцентом на научные, технологические, гуманистические и гуманитарные основы образования. Предметом ее исследовательских положений будет понятийный аппарат, включающий «системы управления обучением», «электронное обучение», «массовое открытое обучение», «проектирование обучения», «успешность-неуспешность обучаемых», «когнитивизм», «конструктивизм», «теория активного обучения», «теория цифровых медиа», «научные знания о преподавании и обучении», «обратная связь», «оценивание» и др. Данный понятийный аппарат демонстрирует значение координации теории познания в соответствии со спецификой образовательного идеала. В этих условиях акцент гносеологии образования делается на принципах создания дидактического комплекса учебной платформы для институционализации индивидуальных практик. В качестве ее центрального звена должно быть представлено моделирование дидактических объектов (модели сущего и должного, дидактические проекты, статические и динамические модели, системы и модели и др.). А также разработана базовая институциональная модель в виде конечного результата образовательного идеала и его трансформации применительно к различным условиям образования.

³⁷⁸ Наливайко Н. В. Философия образования как методологическая основа анализа образования // Философия образования. 2007. № 1. С. 217.

Гносеологический проект институционализации индивида, в соответствии со своими природными возможностями построен на *логике образования*. Для формирования образовательного идеала требуется универсальная логика, вытекающая из целостного мировоззрения. В соотношении с аксиологией она сегодня становится методологией успешной институционализации. Именно логика как наука о законах, формах и способах мышления, владея языком и правилами умозаключений, традиционно строится на схеме: «знание как основа развития» → «развитие, порождающее свободу» → «конечный продукт, основанный на творчестве», что в целом приводит, как к истине, так и возможности получить новый образовательный продукт.

Нелогичность российской социальной трансформации привели к режиму релятивистского смысложизненного выбора, выживания за счет тактически меркантильных предпринимательских методов, затруднительной адаптации и жестокой конкуренции. Констатируется факт, что: «модернизация российской образовательной системы не успевает адаптироваться к изменениям в экономике, культуре, экосистеме социальных отношений и общественному сознанию»³⁷⁹. Нелогичность наблюдается в ослаблении государственных обязательств перед образовательными учреждениями, превращении качественного образования в привилегию для избранных, сокращении количества обучающихся за государственный счет и др. В рамках логики образования современными философами обсуждается целый ряд вопросов, касающихся самостоятельной институционализации как персонализации у индивида, чтобы иметь гарантированную перспективу трудоустройства³⁸⁰. Каков идеал современного специалиста в глазах работодателя? Какое образование для себя следует считать наилучшим? «В подобной ситуации не приходится говорить о логике образовательных процессов и повышении интеллектуального, инновационно-

³⁷⁹ Наливайко А. В., Наливайко Н. В. Социальные и аксиологические основы современного образования: монография. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2014. С. 43.

³⁸⁰ Асмолов, А. Г. Адамский А.И., Лукша П. О. и др. «Общество без школ?». Перечитывая Паулу Фрейре и Ивана Иллича // Образовательная политика. 2021. № 3 (87). С. 14–23.

творческого и субъектного потенциалов обучающихся»³⁸¹. Приоритет государственно-образовательной парадигмы указывает на нарушение всей логики образования. Поэтому, сегодня логика образовательного процесса строится на новом понимании условий времени, в котором функционирует новый учитель, выполняющий роль проводника в информационном поле, новой итегративности, междисциплинарности и постоянном расширении их содержательного поля. Роль логики образования для самостоятельной институционализации заключается в постоянном развитии знаний и собственной природы человека, его свободном самоопределении, умении самостоятельно приобретать навыки творческой деятельности и нести ответственность за результаты активности.

Важно иметь в виду то, что формирование логики образования со времен Античности осуществлялось в соответствии с двумя моделями мира (идеальной и материальной) и двумя проектами науки (метафизической и рациональной³⁸²). Историческое развитие диалектики античности и средневековой софистики в дальнейшем придерживалось строгих границ. В российской образовательной традиции различие этих моделей принципиально не актуализировалось, по причине чего, «до конца не может состояться российский вариант философии образования, особенно в области народного образования и просвещения при их осуществлении в соответствии со стратегиями современной модернизации»³⁸³. Необходимо также учитывать, что при теоретизировании в области логики образования, необходимо давать отчет не только о наборе ценностных стандартов, но и о реализации и удовлетворении духовных и материальных потребностей человека, основанных на смысложизненных ценностях.

Обсуждение образовательного идеала в условиях свободной институционализации востребует и традиционные и инновационные стандарты теоретизирования, в которых сегодня отмечается алогичность и иррациональность, феноменология которых не индивидуальна и не

³⁸¹ Шиловцев А. В. Проблема социальной безопасности личности в системе современного образования // Философия образования. 2016. № 1 (64). С. 85.

³⁸² Власюк Н. Н., Еврезов Д. В., Майер Б. О. Философия образования и два проекта науки // Профессиональное образование в современном мире. 2013. 2(9). С. 106–116.

³⁸³ Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. 3-е изд., доп. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006. С. 213.

коллективна³⁸⁴. Соотношение последних теоретических традиций в рамках формирования новой аксиосистемы образовательного пространства диалектически рационально и метафизически идеально. Поиск новых путей в становлении учения об образовательном идеале обнаруживает изменение аксиологических оснований современной системы образования, способной строить свое развитие и становление на основе иных моделей мира и проектов науки. Формирование определения «образовательный идеал» в рамках институционального становления индивида оформляется в целостном понятии «новое измерение человека», в рамки которого уже сегодня встраивается современное образование. Новая реальность образовательного пространства основана на идеалах рационализма, аналитических практиках, принципах практического разума и автономии критического мышления как совокупности принципов, эксплицирующих свойства и признаки сознания, выступающего в качестве «мыслительного ядра» бытия³⁸⁵.

Разработка образовательного идеала учитывает, что формально образование как смысл растет (образование ценно не потому, что позволяет получить престижную, высокооплачиваемую работу, а именно исходя из своей сути). Необходимость условий для свободной институционализации обусловлена волей к совершенству, умением самореализовываться в постоянно обновляемом жизненном пространстве. Суть данной матрицы основана на внутренних импульсах, лично важным ценностных ориентирах. Гносеологически эта возможность заключается в склонности разделять опыт на дискретные самостоятельные единицы, онтологически организованные в систему; считать, что приобретенный опыт способен обеспечивать деятельностно-рациональную перспективу веру в научно-технический прорыв и прогресс на основе эффективной образовательной деятельности.

³⁸⁴ Фурса И. А. Ключевые концепты в современных исследованиях образовательного идеала // *Философия образования*. 2022. Т. 22. №1. С.5– 27.

³⁸⁵ Chitpin S. *Popper's Approach to Education. A Cornerstone of Teaching and Learning*. New York and Abingdon: Routledge, 2016. 159 p.

Таким образом, исследованные образовательно-развивающие потребности индивида и общества в глобальном миропонимании; образовательно-аксиологической стратегии интернационализма; повороте ракурса построения образовательного процесса к информационно-эпистемологическим технологиям; интеграции образовательной дидактики; внедрение в образовательную деятельность компетентностного и знаниевого подходов и их ценностной оценки, составят представление об образовательном идеале рационального типа. Главная особенность нового образовательного идеала – индивид, постигший логику смысложизненных ценностей, самостоятельно институционализирующий свои индивидуальные возможности. С позиции ценностей и идеалов социума и культуры – это социально зрелый индивид, постигший логику рациональной мыслительной деятельности; с научно-производственной точки зрения – это сознательный гражданин и удовлетворяющий общественно-экономическим требованиям работник; с общественно-образовательной точки зрения – востребованный профессионал; с точки зрения индивидуальных потребностей – обладатель духовно-интеллектуального капитала.

3.2. Образовательная политика институционального становления индивида: соотношение субъект-объектных конструктов взаимодействия

Новая парадигма образования, в своей исходной позиции, имеет достижения идеалов постнеклассического рационализма и опирается на достижение баланса трех ее оснований образования, общества и индивида. Политикой достижения ценностного баланса на общественном уровне будет выработка непротиворечиво-значимых идеалов в культуре и планирование на этой основе когнитивной перспективы в образовании, а на индивидуальном уровне рефлексия и осмысленность не только полезной информации, но и понимание значимости смысложизненных ценностей. Эффективность институционального становления зависит от успешного соотношения индивидуальных и общественных ценностей в аспекте формирования и становления образовательного идеала.

Объективация в открытом поликультурном обществе самостоятельной институционализации индивида возможна на основе разносторонней реализации человеческих возможностей. Данные вопросы обсуждают В. М. Розин, С. К. Булдаков, И. В. Захаров, А. П. Фадеев, В. Н. Сагатовский, В. М. Кондратьев, П. Г. Щедровицкий и другие философы. В их исследованиях мы находим убеждения в том, что фундаментальная сущность образования включает ценности индивидуально-общественного содержания, а именно самостоятельную институционализацию индивида³⁸⁶, предполагающую не просто социализацию, но социальную зрелость; заботу о себе как основу материального благополучия; избирательность в аспектах существования-сосуществования³⁸⁷; патриотическое

³⁸⁶ Розин В. М. Ценностная ориентация и благо человека // Вестн. Моск. ун-та. Философия. 1996. Серия 7. № 1. С. 77–92.

³⁸⁷ Булдаков С. К. Аксиология образования: смена ценностных оснований // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. С. 6–11.

отношение к Отечеству, гражданственность и достоинство³⁸⁸; воспитание человека для мира и демократии³⁸⁹. Новые социокультурные условия для конструирования институционального становления индивида предзаданы формированием киберпространства и проблемой киберсоциализации человека; преодолением противоречий соразмерности/несоразмерности общественного бытия, существования и сосуществования индивида в ситуации неопределенности настоящего и будущего. А также факторами российской общественной активности («социальной энергией» или «пассионарностью») как необходимым условием смены социального заказа на образование³⁹⁰.

Предложенные конструкты институционального становления индивида составляют ядро аксиосистемы современного российского образовательного пространства, от реализации которых зависят приоритеты ценностно-обусловленной и институционально-свободной образовательной парадигмы. Сам образовательный идеал проектируется на целесообразности встраивания образования в индивидуальные способы бытия на рациональных основах, на стратегии собственного развития в изменяющемся мире, на субъектности в образовании и понимании того, что достаточность или недостаточность образования определяет сам индивид³⁹¹. Во многом перечисленное сопрягается с социальной справедливостью, которая сегодня регулируется принципом осознанной необходимости и может быть модернизированной или реконструированной из традиций. Например, сегодня в рамках образовательных инноваций, происходит переосмысление представлений о профессионализме, значимости образованности, возможностей целеполагания и прогнозирования в образовании. Главный вопрос заключается в том: как, или какими методами

³⁸⁸ Пузанова Ж. В., Ларина Т. И. Влияние обучения в вузе на изменение ценностных ориентаций обучающихся // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. №4. С. 99–111.

³⁸⁹ Скибицкий М. М. Какие базовые ценности нужны в России? // Вестник Российского философского Общества. М.: ЗАО, Московские учебники СиДиПресс, 2010. С. 45–58.

³⁹⁰ Школа возможностей как ответ на время перемен. Приглашение к дискуссии / Участники Н. Малеванов, А. Адамский, А. Асмолов, И. Фрумин и др. // Образовательная политика. 2020. №2 (82). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-vozmozhnostey-kak-otvet-na-vremya-peremen/viewer> (дата обращения 11.05.2022)

³⁹¹ Greshilova I. A., Kimova S. Z., Dambaeva B. B. Designing the model of professional development of teachers taking into account axiological imperatives of continuing education. // Universal Journal of Educational Research. 2020. № 8 (3). С. 769–778.

можно институционализировать современного индивида и сделать его основным субъектом образовательного взаимодействия?

Специфика традиционного российского варианта институционализации основана на общественных смысложизненных ценностях, требующих от индивида, чтобы он относился к себе в соответствии с интересами общества. Как правило, это субъективно выбранные ценности материальные и идеальные. Их реализация становится одновременно определителем и функцией смысла жизни индивида. Субъектность в образовании на уровне организации пространства свободного развития требует смещения общественно-значимых потребностей к смыслам индивидуального уровня. Подобные организационные условия называют «образование с человеческим лицом» или «самостоятельной свободной институционализацией индивида».

Институционализация – системообразующий компонент образовательного пространства и взаимодействия, определяющий и регламентирующий самостоятельную деятельность, формализация социальных отношений которой нуждается в правовом санкционировании³⁹², отсюда процесс перехода от неофициальных отношений (соглашений, переговоров, объединений и т. п.) к официальному статусу, регулируется выработкой общественного отношения и признания необходимости институционализации. Этот сложный переход от самоуправляющихся и самоорганизующихся явлений к организованным и управляемым, устанавливается самостоятельной человеческой активностью и представляет собой синергетический эффект для общественного признания. Подобное институциональное установление дает возможность для организации вариативного образовательного процесса, действующего согласно когнитивно-эволюционной логике и закономерностям потребностно-мотивационной сферы общества. Формирование новых конструктов институционального становления субъекта образовательного взаимодействия происходит в рамках так называемой институционализации или новом представлении о возможностях

³⁹² Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Национальный обществ.-науч. фонд; Предс. научно-ред. совета В. С. Степин. 2-е изд., испр. и допол. Т. 1. М.: Мысль, 2010. 744 с.

индивидуального развития, создании условий для вовлечения и мотивации самого общества в формирование образовательных стандартов и конкретных критериев собственного развития.

Новая аксиология образования актуализирована индивидуализацией образовательных практик, передачей некоторых функций в системе образования субъектам образовательных взаимодействий – семье, гражданскому обществу, бизнес-структурам и индивидам, которые эксплицируются как основные субъекты в формировании образовательного пространства. Эти процессы корректируют традиционные образовательные ценности, изменяя не только их содержание, но и вектор развития в целом. Проблема конкуренции традиционных и новационных образовательных ценностей современности отражается на индивиде, что требует от него четкой формулировки собственных и коллективных ценностей.

Признание института образования в качестве социокультурного проекта предполагает невозможность строгого и методологически принципиального разграничения социальных и культурных аспектов российской поликультурной реальности. Особенность этого познания закрепляется в философско-аксиологических и теоретико-методологических основаниях. Исследование генезиса и динамики института образования как социокультурного явления позволяет обнаружить определенные принципы его функционирования. В частности, философско-аксиологические исследования (Г. П. Щедровицкий, М. А. Розов, Т. А. Арташкина, В. С. Степин и др.) помогают обосновать социальную соразмерность образования, которая воспроизводится в социальных структурах как явление «социальных куматоидов»³⁹³. Данная теория построена на эволюционной синхронности и диахронности объекта исследования в воспроизводстве социальных структур. В условиях российской действительности самым сложными аспектами институционализации признаются сохранение культурной целостности, приобретение человеческого и культурного капитала,

³⁹³ Арташкина Т. А. Социально-культурные проблемы российского образования: монография. М.: Русайнс, 2018. 242 с.

интериоризация общезначимых образцов трудовой деятельности и индивидуального поведения. Принцип объемной (стереоскопической) картины мира (научное описание мира), в условиях поликультурности как способности транслировать национальную культуру, обеспечивать открытость в другие культуры и цивилизации, диверсификации как «законе необходимого разнообразия». Все это поможет преодолеть социокультурную, историческую и географическую локализацию сообществ. А принцип полилингвальности (диалог культур, межкультурная коммуникация, роль иностранных языков, осознание принадлежности к планетарному культурному сообществу) и вариативности (отказ от единообразия и унификации) будет способствовать возможности создания новых знаний о своем развитии, что уже влияет на процесс формирования российской гражданской идентичности³⁹⁴.

Уже состоявшаяся в России поликультурная система обучения и воспитания, учитывающая культурную, этническую и религиозную специфику, построена на идеях гражданственности в широком смысле. Ее четыре взаимосвязанных социокультурных составляющих этнокультурный, регионально-титутельный, общероссийский и мировой обеспечивают человеку возможность в идентификации (конкретно-национальной, общегражданской, супернациональной и общечеловеческой). Кроме того, процесс сближения стран и народов, в результате мощнейшей миграции населения, за счет притока беженцев из бывших республик СССР, получающих образование и ищущих работу, российские образовательные учреждения стали многонациональными, объединяющими обучающихся с разными этнокультурными традициями³⁹⁵. Из чего можно считать, что в России уже возникло поликультурное, полифоничное институциональное пространство как конструкт, включающий совокупность разнородных информационно-поисковых систем. Находясь в состоянии взаимодействия («образовательно-коммуникационной деятельности, диалоге культур, кросс-

³⁹⁴ Пискова Д. М., Козлова Н. В. Формирование ценностных отношений студентов: технология кластерного подхода // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 11. С. 81–95.

³⁹⁵ Овчинникова Т. С., Кулиева И. Р., Поспелова С. В., Михайленко Н. А. Деятельность образовательного учреждения в условиях поликультурного образования: монография. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. 132 с.

культурном взаимопроникновении»³⁹⁶), этот феномен осложняет задачу подготовки молодежи в условиях существования-сосуществования, т. е. умения общаться и сотрудничать с людьми, обладающими разными смысложизненными ценностями. Нет ответов на вопросы: способны ли эти процессы ускорить социально-экономическое развитие и обеспечить рост материального благополучия населения? Главная роль, среди нормативных правовых актов для формирования межкультурного сотрудничества, возложена на Законы³⁹⁷ и необходимость создания в пространстве образования целенаправленных взаимодействий всех институтов социума.

Новые социокультурные условия для конструирования институционального становления индивида жестки и противоречивы. Современный индивид практически постоянно вынужден бороться за выживание, осваивая новые технологии и способы деятельности в информационно-медиа-киберпространстве. Требования выработки обновляемых механизмов самореализации, осуществляемых в параллельных средах объективной (материальной) и виртуальной (альтернативной) реальностях, происходят в условиях нарастания мощного киберпространства, порождающего электронное бытие, что потенциально и реально влияет на становление и трансформацию субъектности, порождая ценностную инверсию, протекающую в условиях противоречивой объективно-виртуальной соразмерности-несоразмерности.

Проблемы киберсоциализации связаны с формированием киберпространства, киберсреды, которые воздействуя неявно, но в высшей степени значимо сказываются на ценностных ориентирах общества. Порождая новую Картину Мира и одновременно содействуя, как формированию, так и разрушению ментальных структур индивидуально-общественного сознания.

³⁹⁶ Жаров В. К., Таратухина Ю. В. Феноменология кросс-культурного образования. М.: Янус-К, 2016. С. 54.

³⁹⁷ Федеральный закон от 29.12.2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента РФ от 07.05.2012 г. N 602 «Об обеспечении межнационального согласия», «Концепция государственной миграционной политики РФ до 2025 года» и «Стратегия государственной национальной политики РФ до 2025 года».

Сегодня киберпространство стало средой поиска новых возможностей классических видов деятельности (общение и досуг, игры и труд, учение и познание) и «параллельным бытием» или альтернативной онтологией человеческой цивилизации. Для ценностно-ориентированной киберсоциализации (искусственного характера) возможно применение функциональных подходов (например, аналитико-прогностических, оценочно-прогностических или непрерывного саморазвития и самосовершенствования), включающих критерии, уровни и механизмы реализации. Все это требует от современного человека («Homo Sapiens») новых уникальных качеств «человека цифровой эры» или «человека киберсоциализованного» («Homo Cyberus»). Эти качества обладают мощным энергетическим потенциалом искусственного свойства, изменяющих как самого человека, так и его жизненное пространство³⁹⁸.

Новая аксиология образования сориентирована на всестороннее изучение нового феномена киберсоциализации человека, где по-другому организуется экосистема, развиваются когнитивные способности, новые продукты информационной культуры служат преобразованием и управлением экосистемы, а внешний мир воспринимается в структурно-упорядоченном сетевом измерении. В связи с киберсоциализацией в рамках плеснеровского закона «естественной искусственности», можно говорить об искусственности виртуального понятийного поля, искусственности сознания, меняющегося под влиянием многообразных виртуальных представлений, знаковых систем, явных и скрытых способов передачи вербально-визуальной информации. Все это преобразует фундаментальные культурные и духовные структуры и позволяет говорить о мировоззренческом кризисе, изменяющем место и роль человека в современной Картине Мира.

Социализация в киберпространстве или киберсоциализация – это результаты в пространстве способностей и успешности человеческих действий.

³⁹⁸ Плешаков В. А., Угольков Н. В. Интернет как фактор киберсоциализации молодежи // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2013. Т. 19. № 3. С. 117–120.

Эти действия основаны на новых способах коммуникации, порождающих качественные изменения самосознания и ценностно-потребностно-мотивационной сферы индивида. Трансформации в организации человеческой деятельности, есть прямое следствие результата использования высокотехнологичных цифровых платформ. Цифровые технологии по-новому строят систему оценки деятельности человека³⁹⁹. Кроме фиксации огромного числа решений (повышение конкурентоспособности, информационно-коммуникационных, электронных, цифровых и других компьютерных действий, и интернет-технологий, а в будущем искусственного интеллекта), киберсоциализация осуществляет, в контексте построения программ, динамику успешности и восполнения дефицитного времени. Как один из конструктов ценностной институционализации киберсоциализация стала новым пространством киберкультуры, определяющей жизнедеятельность человека новой формации в рамках общественно-практической и персональной жизнедеятельности.

Ментальный анализ киберсоциализации связан с развитием «умного производства», многочисленными ресурсами и сервисами, создаваемых для нужд общества и человека. Подобные мегафакторы киберсоциализации обнаруживают восприимчивость к ценностно обусловленным критериям ментальных структур, выраженных в показателях социальной соразмерности или несоразмерности⁴⁰⁰. Бытие индивидуальной соразмерности, как правило ценностно ориентировано на самоактуализацию, самопроектирование и самореализацию в условиях свободы и ответственности. Напротив, в случае несоразмерности индивид становится агрессивным, враждебным и опасным. Депрессии, абсурд существования, потеря смысла жизни как гуманистические феномены несоразмерности бытия, обсуждаются в исследованиях Э. Эриксона, Г. Марселя, М. Хайдеггера, Л. Колберга, К. Ясперса, Ж.-П. Сартра, А. Камю, В.

³⁹⁹ Адамский А. Образовательная политика: эффект Доплера // Образовательная политика. 2019. № 3 (79). С. 152–157.

⁴⁰⁰ Дудина М. Н. Образование в условиях неопределенности: проблемы антропологической соразмерности // Философия образования. 2019. Т. 19. № 2. С. 20–35.

Франкла, А. Маслоу, К. Роджерса, Ю. Хабермаса и др. Для самостоятельной институционализации индивида смысложизненные вопросы в трудах философов связаны с экзистенцией и онтологическим статусом человека. Его собственной оценкой себя как волевого, уверенного в себе, целеустремленного и настойчивого в поведении, познающего и переживающего смысл бытия, выраженный определенной человекоразмерностью. Киберпространство придает удвоенную энергию перечисленным паттернам. Отсюда, индивид ощущает в себе огромный потенциал и в полную силу способен познавать мир, себя и других, общаться и любить, творить, строить, разрушать, воевать и дружить. Срывы в человеческих возможностях, связанные с реализацией физических, психических и интеллектуальных возможностей, порождают индивидуальную несоразмерность, в которой присутствует широкий диапазон ментальных абсурдов, противоречий. Феномен несоразмерности коренным образом изменяет жизненное и образовательное пространство. Индивид, не принимающий во внимание «риски, связанные с конфликтом между жизнью и трансцендентным»⁴⁰¹, не способный разрешить его самостоятельно, увеличивает масштаб и глубину неопределенности своего настоящего и будущего. Конец определенности, как правило, создает новые проблемы «очеловечивания природы человека»⁴⁰².

Ситуация неопределенности для ценностной институционализации индивида в образовательном пространстве – это возможность поисковой активности в экспериментальном моделировании на веб-сайтах и веб-страницах (И. В. Блинникова, А. И. Измалкова, М. С. Капица), это факторы киберсоциализации в рискованных условиях культуры постмодернизма (Ж. А. Максименко) и проблемы этико-информационного влияния на гендерную идентификацию (М. Н. Родштейн). В аспекте преодоления противостояния внешнего и внутреннего мира человека (О. А. Кочеулова), обсуждается

⁴⁰¹ Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Международные отношения, 1990. С. 50.

⁴⁰² Пригожин И. Р. Очеловечивание человека, креативность природы и креативность человека // Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире. М.: Наука, 2004. 480 с.

соотношение агрессии (кибербуллинг) и защиты в сети (Ф. О. Марченко, О. И. Маховская, Т. А. Нестик, Ю. С. Смирнова), что идентифицируется Антилогосом как ценностная неопределенность, коллективный страх и неадекватная рефлексия, обусловленные информационным конфликтом⁴⁰³. Институционализация индивида в условиях полифоничности, нелинейности, релятивизма, изменений ускоренного и многообразного характера, т. е. человеческой соразмерности или несоразмерности в целом, потребует от него гибких адаптационных способностей. На уровне новых аксиологических представлений об институциональном идеале, необходимы перерастание и литификация (различные стадии преобразования), забота о себе и избирательность, обладание культурным стержнем индивидуальной жизнедеятельности существования и сосуществования. В этой ситуации индивид вынужден ориентироваться на традиционные ценности этики ненасилия, человеческое достоинство, свободу и ответственность, сакральность жизни, которые пронизаны системой общественных ценностей, связанных с Абсолютом как критерием индивидуальной соразмерности, требующих непрерывного развития всю жизнь.

В контексте индивидуальной несоразмерности, осложненной антагонизмом, потерей смысла жизни и абсурдом существования, новая аксиология образования обращается к конструированию концепта «заботы о себе»⁴⁰⁴. В пространстве самостоятельной институционализации индивида данный концепт использует универсальную постнеклассическую методологию научного познания⁴⁰⁵, а именно гносеологию, эпистемологию классической науки, эпистемологию образования, а также аксиологию, философский гуманизм и персонологию. Аксиология образования в стремлении постигнуть ценностно-образовательные основы проблемно-ориентированных исследований, вынуждена заниматься пересмотром

⁴⁰³ Человек в условиях неопределенности: сб. науч. тр. в 2-х т. Т. 1. Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2018. 270 с.

⁴⁰⁴ Хоружий С. С. Античная забота о себе и практика исихазма: компаративный анализ (заметки на полях «Герменевтики субъекта» Фуко) // Вопросы философии. 2016. № 8. С. 89–102.

⁴⁰⁵ Лебедев С. А. Постнеклассическая эпистемология: основные концепции // Философские науки. 2013. № 4. С. 69–83.

традиционных ценностных ориентиров. Забота о себе в ситуации противоречивости бытия будет основополагающим конструктом избирательности, в аспекте осознания индивидом, что в институциональном становлении, связанном с выбором лучшего или худшего, он становится аккумулятором самого себя. Главное в этом то, что избирательный путь индивида связан с пониманием и демонстрацией собственного достоинства, гражданственности и патриотизма. Рефлексия избирательности в рамках институционального становления открывает перспективы всестороннего и полноценного развития индивида. В тоже время массовое распространение отчаяния, пессимизма, болезненных настроений, деструктирующих общественное сознание, означает, что институционализация налагает индивидуальную ответственность за трагические ошибки или ущерб, принесенный своими действиями или бездействиями.

Новая система институционализации индивида в научно-аксиологический оборот также включает представление о «существовании» и «сосуществовании» как соотношении индивидуального и общественного форм бытия, включающих многообразие жизненных отношений «Я», «Другие» и «Мы». Подобный критический анализ культурного стержня индивидуальной жизнедеятельности человека, указывает на то, что существование – есть факт определяющий начало жизни и проходящий через всю жизнь, характеризующийся пограничными ситуациями (любовью, страданием, страхом, восторгом, тревогой, виной и др.). Культурный стержень проходит по линии духовности и по линии сознания, где обнаруживается природа существования человека. Существование обусловлено социально-историческим бытием, определяющим положение человека в обществе.

Сосуществование, одновременное совместное существование людей, основано на многообразии путей и форм общественного бытия, выстроенных на собственных исторических линиях. Это и способы межгосударственных отношений с различным общественным строем. Это этические императивы, предполагающие разрешение спорных вопросов путем переговоров, отказа от

войны как средства решения спорных вопросов между государствами. Это возможность формировать универсализм или умение формулировать коллективно выраженную идею или цель, заявленные в формулировках особенностей философии образования⁴⁰⁶. Это и соблюдение законов взаимоотношений между государствами, закрепленных в международно-правовых документах и др. Согласие с антиномичными позициями, бывает мирным, гармоничным, одновременным, совместным, длительным, зависящим от условий сосуществования, но всегда основанным на функциональной необходимости. В обсуждении вопроса существования/сосуществования большой интерес представляет внутриличностная человеческая амбивалентность, например, Ф. М. Достоевский видел ее в сосуществовании в одной душе идеала и подлости, считая, что разобраться в этом балансе и есть понять человека. Умозаключение, что связанность явлений, предопределяющая существование или сосуществование в аспекте зависимости, подчиненности и обусловленности, предстают как отношение следствия к причине, что дает основание ожиданий от образования выработки непротиворечивых позиций в динамике индивидуальных и общественных ценностей и необходимости социально-философского анализа для разработки новой институционально-ориентированной системы, основанной на критериях смысложизненных ценностей, включающих реализацию концепта «существование» и «сосуществование»⁴⁰⁷.

Явление глобализации перед новой аксиологией образования выдвигает сложную задачу разработки институциональных конструктов в подготовке получения образования в условиях поликультурной среды, формирования умения общаться и сотрудничать с людьми, обладающими разными смысложизненными ценностями, относящимися к разным культурам и вероисповеданиям. Одним из важнейших средств для восприятия и понимания смыслов «существование» и «сосуществование» в поликультурном пространстве станет создание системы

⁴⁰⁶ Рахинский Д. В. Особенности универсалистских тенденций в современном образовании // Философия образования. 2018. № 2 (75). С. 21–33.

⁴⁰⁷ Yakovleva, Irina, and Kosenko, Tatyana. Institutionalization of the Individual in the Educational Interaction // Paideia: Philosophical E-Journal of Charles university. Vol. 17 No. 3 (2020): Summer 2020. P. 1-8.

целенаправленных взаимодействий. Это открытость, способность быстро реагировать на потребности человека и социума, наличие аксиологического опыта и системного абстрактно-теоретического мышления.

Сложно ответить на такие вопросы: как осознавать и контролировать себя в жизненном процессе? Что значит жить полноценно? К чему «лежит душа»? Ответы на вопросы, которые ориентируют индивида опираться на смысложизненные ценности, необходимы для гармонизации жизненного цикла индивида как «открытой возможности»⁴⁰⁸ его будущего профессионального развития. Ориентация самостоятельной институциональной образовательной парадигмы на новые условия бытия открывает возможности разрешения кризиса воспитания людей всех возрастов, связанных со свободным и ответственным выбором самого себя как активного субъекта, что станет ответом на вызовы неопределенности.

Преодоление неопределенности и противоречий антропологической соразмерности или несоразмерности в обществе и образовании с помощью и возможностью самостоятельной институционализации индивида, представляется возможным используя факторы российской общественной активности в условиях смены субъектности в образовании. Конструктивным фактором, в данном случае, выступает, «социальная энергия» или «пассионарность», обладающие способностью, пользуясь диалектической методологией перехода от абстрактного к конкретному, обозначить и утвердить новые аксиологические основания изменяющейся системы образования.

Возможность состоятельности ценностно-ориентированного идеала в кризисных условиях, предлагается конструировать на основе изучения социальной пассионарности. По Л. Н. Гумилеву социальная пассионарность – повышенная тяга к действию, «заряженность» энергией общественной системы как «всеобщая пружина бытия»⁴⁰⁹. Исследовав биоэнергетическую доминанту этногенеза, философ-историк отмечает, что пассионарность – это признак этно-

⁴⁰⁸ Фромм Э. Человек для себя. М.: АСТ, 2014. 290 с.

⁴⁰⁹ Гумилев Л. Н. Этносфера: история людей и история природы Санкт-Петербург: СЗКЭО; Москва: АСТ, 2002. 575 с.

популяционный. Показатели уровня пассионарности в обществе различны. Анализ социально-обусловленных типов пассионарности, фиксируемых историей, констатирует многочисленность индивидов-пассионариев, способных повлиять на ход социально-исторической динамики.

О. В. Морозова, концептуально исследуя «системные и несистемные периоды развития общества», обращает внимание на результативный эффект пассионарности образования как катализатора и инициатора собственных перемен в условиях общественной несистемности с переходом в фазу стабильности⁴¹⁰. В России этот период отмечается условиями стагнации 1980–1990 гг., когда возрастающая пассионарность образования выливается в массовое движение новаторов в образовании, таких как Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдов, С. Н. Лысенко, И. П. Волков, В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, А. Тубельской, А. Караковский, Я. С. Турбовской и др. В конце 1990-х гг. пассионарность образования достигает уровня субпассионарности, что проявилось в массовом инновационном прорыве в образовательных традициях, породивших новые идеи в организации образовательного процесса и в способах его реализации. Либерально-демократические послабления в образовательном пространстве на системном уровне создали условия для заимствования и внедрения зарубежного опыта образовательной деятельности и развитие новых конструктивных идей, преобразований, рожденных в своем пространстве или привнесение извне. Появляются многочисленные исследования, касающиеся формирования социального интеллекта, метафор общественного сознания (Р. У. Ликер, Х. Вейсбах, И. Н. Андреева, С. П. Деревянко, А. Ю. Бергфельд, В. В. Бойко и др.). Современный планомерный этап развития образования (2000–2022 гг.), обеспеченный национальными проектами, стратегиями и перспективными планами развития, характеризуется снижением образовательной пассионарности.

Ориентируясь на концепции пассионарности Л. Н. Гумилева и В. И. Вернадского, рассмотрим возможные варианты соотношения пассионарности

⁴¹⁰ Морозова О. В. Соотношение социальной активности образования и современного социального заказа // Российское право: образование, практика и наука. 2004. № 2 (2). С. 29–46.

социума и образования в аспекте влияния их на самостоятельную институционализацию индивида. Первому варианту пассионарности характерны условия низкой социальной активности социума и высокой активности образования. На общем фоне признания важности квалифицированного труда в экономическом прогрессе государства, образование как катализатор кардинальных перемен быстро воспринимает и инициирует инновации. Но признание экономической несостоятельности приобретения индивидом высокой квалификации и отсутствие поддержки со стороны государства и социума, в реализации многочисленных образовательных проектов, породили ценностную инверсию⁴¹¹.

Второй вариант пассионарности характеризуется низкой социальной активностью и социума, и образования. В этом случае образовательная политика институционального становления индивида актуализируется в концепции «человека экономического», в которой органично сочетаются и эффект экономического поведения, и материальная трактовка понятия «капитал», который отождествляется с понятиями «культурный капитал», «социальный капитал», «человеческий капитал». На фоне разнообразных видов ценностной инверсии (разрыв с традициями, социальная деградация, распад социальных институтов, сложность самоидентификации) образовательная система становится малочувствительной к общественным проблемам, что повергает ее в кризис.

Третий вариант пассионарности характеризуется высокой активностью социума (техничко-производственными изменениями в структуре экономики, ростом сферы услуг, новой организацией труда) и низкой активностью образования, которую государственная власть вынуждена реформировать и развивать в четко очерченном «коридоре возможностей». В данных условиях конструкты процесса институционализации все более становятся зависимыми от субъекта (*homo creator* вытесняет *homo economicus*), поскольку возрастающая

⁴¹¹ Образование – неиссякаемый источник социальной энергии. Стенограмма вебинара. / ред. Т. С. Косенко и др. // Философия образования. 2018. № 1 (74). С. 202–213.

роль социальной креатосферы, культуры информационных и экономических отношений требуют от образования выработки новых ценностно-содержащих основ.

Четвертый вариант пассионарности наблюдается в условиях одновременно высокой активности социума и образования. Данная ситуация весьма благоприятна для институционального становления, при условии, если кризис будет способствовать вкладу инвестиций в человеческий и культурный капитал, и связанные с этим образовательные расходы. Динамичные условия социальных институтов легко доказывают решающую роль качественного образования в социально-экономическом прогрессе, поэтому быстро обнаруживаются столь ценные точки роста и развития. Акценты на творческом содержании образовательной деятельности, свободной институционализации индивида как ключевых изменений в экономике сочетаются с направленностью образования на изменение своих аксиологических основ, за счет внутренних ресурсов и внешней поддержки социума.

Фиксируемый современный переход к четвертому варианту пассионарной активности, в условиях углубляющегося кризиса социума, заявляет о себе проблемой подготовки принципиально нового качества рабочей силы⁴¹². Ответы на вопросы: каким способом стимулировать интенсивное развитие науки, производства, образования, здравоохранения? Находим в условиях непосредственной социальной активности в сторону изменения образования по содержанию, а не по форме. Это добровольная инвестиция в выбор разнообразных институциональных форм, методов и технологий получения образования. Отвечая на вопрос: что позволит расценивать ситуацию в социуме как стабильную, расположенную к развитию? Ответ следует искать в ценностном сознании социума и «алгоритмах применения новых аксиологических сфер как стратегической силы развития общества, пока находящихся в резерве»⁴¹³.

⁴¹² Послание Президента Федеральному Собранию 20 февраля 2019 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/59863> (дата обращения 25.10.2020).

⁴¹³ Вернадская революция в системе научного мировоззрения – поиск ноосферной модели будущего человечества в XXI веке (коллективная монография) / под науч. ред. А. И. Субетто. СПб.: Астерион, 2003. С. 192.

Конструктивными положениями институционального становления индивида как основного субъекта образовательного взаимодействия в мультикультурно-полифоничном образовательном пространстве необходимо считать воспитание в духе мира, демократии, открытости и взаимопонимания⁴¹⁴. На первый план здесь выходит необходимость формирования культурного самосознания как принципа, основанного на общественно-индивидуальных смысложизненных ценностях. При разработке принципов поликультурности М. С. Каган, Р. Белл, Б. Л. Вульфсон, Р. Бубер, Е. С. Заир-Бек, Г. Д. Гачев, М., М. В. Филатова видят тесную взаимосвязь между стремлением осознать суть гражданственности и ее соотнести с особенностями российского менталитета, собственной культурной идентичности и субъективной независимости. Данные установки российского гражданского самосознания демонстрируют потребность преодолеть ассимиляцию европоцентризма, воспользоваться ценностным потенциалом других народов, способных порождать новые смысложизненные ценности и толерантные модели поведения. Модели гражданского поведения российского типа сегодня разрабатываются на основе синтеза традиционного коммуникационного кода и формально-абстрактного, но в тоже время, независимого сознания, опирающегося на опыт пережитого всей российской историей⁴¹⁵. Это ценности свободы и автономии, дополненные представлениями о ценностях сообщества и необходимости совместной деятельности; это целерациональность и стремление к реализации совместного интереса, а так же рациональность аксиологического поведения⁴¹⁶. Включение в аксиологию образования перечня гражданских добродетелей необходимо для того, чтобы ясно понимать, что же значит гражданское образование в условиях целого ряда социальных, локальных и глобальных трансформаций, зачастую разнонаправленных.

⁴¹⁴ Дзуцев Х. В. Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности: этносоциологический анализ: монография: М.: ИСПИ РАН; Владикавказ: ИПЦ СОГУ, 2014. 270 с.

⁴¹⁵ Поликультурное образование: диалог культур и билингвальное обучение. URL: <http://gnezdoe.narod.ru/biblio/book/toia.htm> (дата обращения 03.06.2019)

⁴¹⁶ Шевченко А. А. Рациональный гражданин в изменяющемся обществе // Философия образования. Специальный выпуск. 2006. С. 46–51.

На этапах изучения потребностей общества в образовании, при переходе от смысложизненных ценностей к идеалам, как правило, чувственный опыт лежит в основе абстрактно-теоретического мышления. Как ответ на время перемен российские философы сосредотачивают внимание на темах: пространства самоопределения и педагогике достоинства (А. Соловейчик); способности мыслить проблемами, а действовать институционально (А. Адамский); в поисках понимания между поколениями опираться на алгоритм коммуникативных действий (А. Асмолов); исследование образовательных целей и условий их достижения (И. Фрумин). Так или иначе, перечисленные ориентиры, в аспекте реализации, концентрируются в одном человеке – учителе. Примечательно, что в современном российском представлении учитель (преподаватель, педагог) является государственным служащим, а потому и активным членом гражданского общества. Не смотря на свое мировоззрение и индивидуальные качества российский учитель, чаще, чем другие граждане публично проявляет свою гражданскую позицию и идейную убежденность. Представленные в общественно-индивидуальных смысложизненных ценностях, этических и эстетических ориентациях, общественном долге и гражданской ответственности эти свойства и характеристики выражают его социально-нравственную направленность⁴¹⁷.

Например, в идею гражданского становления индивида встраивается патриотическое воспитание и основные гражданские требования (отношение к общественной морали, законам в соотношении сущего и должного, на основе которых формируются ценности, вера, идеалы и убеждения⁴¹⁸). Другой стороной гражданско-патриотического самосознания, может выступать критический анализ окружающей действительности и текущей массовой информации, где главной задачей институционализации индивида становится формулировка

⁴¹⁷ Школа возможностей как ответ на время перемен Приглашение к дискуссии. Е. Малеванов, А. Адамский, А. Асмолов, А. Соловейчик и др. // Образовательная политика. № 2 (82) 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkola-vozmozhnostey-kak-otvet-na-vremya-peremen/viewer> (дата обращения 11.05.2022).

⁴¹⁸ Ушинский К. Д. Воспитание человека: избранное / сост. С. Ф. Егоров. М.: Карапуз, 2000. 256 с.

идеологической концепции: «Не быть иностранцами в своем Отечестве» (Я. С. Турбовской).

Решению проблем институционального становления индивида в условиях переходного периода будет способствовать создание культурного стержня аксиологически ориентированной социальной формации. Базисно-онтологическим принципом или центральной идеей, в данном случае, следует считать то, что государственная необходимость и всеобщее благо должны преобладать над потребностями индивида, поскольку ценности гражданственности и патриотичности утрачиваются, если отдельный индивид отчужден от причастности к общественным явлениям (событиям) и убежден, что от него ничего не зависит. Развивающаяся апатия становится индикатором самоотчуждения индивида. Конфликт между общим (общепринятой системой ценностей) и особенным (человеческой целостностью) требует выработки упрощенных ценностных установок общественного сознания и способностей безболезненно их изменять, что в результате заканчивается несостоятельностью общепринятой системы ценностей влиять на успешную институционализацию.

Настоящее и будущее состояние Отечества как предмет национальной идеи сегодня не является привлекательным для большинства населения, а идейно-воспитательная гражданско-патриотическая работа эффективной. Интересы отдельных групп в условиях социального расслоения людей различны и противоречивы. Чиновники заботятся о завоевании и удержании власти, промышленные магнаты об увеличении прибыли, трудящиеся стремятся выжить в условиях постоянного падения реального уровня жизни. Социальные слои по-разному демонстрируют гражданское и патриотическое сознание, на основе которого формируется генеральная линия общественного поведения. Глобализирующийся мир представляет собой альтернативу гражданственности и патриотизму⁴¹⁹, поэтому, «российский народ должен заботиться о сохранении

⁴¹⁹ Иванова С. Ю., Лутовинов В. И. Современный российский патриотизм. Ростов-на-Дону: ЮНЦ РАН, 2008. С. 210.

своей цивилизационной целостности и постоянной актуализации преданности Отечеству»⁴²⁰.

Российская современность требует выработки новых символов и ценностных императивов на социокультурной творческой основе. Сегодня не актуально ожидать синергетический эффект от созданной в советское время идеологии патриотизма. В этом вопросе обобщенным показателем образовательного творчества является экспериментальная деятельность, указывающая на его восприимчивость к умению учитывать социокультурные ориентиры и использовать новые образовательные технологии. Создание модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений в аспекте идейно-гражданского становления, может стать экспериментальной площадкой многих образовательно-воспитательных институций⁴²¹.

Например, в своих размышлениях о патриотизме как государственной идеологии профессор Я. С. Турбовской поднимает актуальную для современной России проблему стратегии и движущих сил развития страны. Он справедливо определяет патриотизм как «любовь к своему Отечеству, своему народу» как «социальную потребность», которую необходимо воспитать. Педагог подчеркивает роль патриотизма как «инструмента превращения населения в народ», как «эмоциональный источник его единения» и «основу исторического развития»⁴²². Не вызывают сомнений рассуждения Якова Семеновича об «уязвимости патриотизма» в его индивидуальном восприятии, опасной возможности превращения его из прогрессивной движущей силы в «лицемерно-циничную разрушительную силу». Следует уточнить, что под флагом патриотизма выступают и политические лидеры, заботящиеся о России в интересах народа, и лидеры собраний на Болотной площади, и террористы. Сегодня наблюдается конфликт в видах и проявлениях патриотизма (обеспечение

⁴²⁰ Жуковская Л.Н., Костылев С. В., Морозова О. Ф., Ноздренко Е. А. Интеграция потенциала культуры патриотизма в формирование культурного кода: социокультурные практики в образовательном пространстве // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2019. Выпуск 5 (май).

⁴²¹ Философско-педагогические основы формирования патриотизма как государственная идеология: стенограмма вебинара // *Философия образования*. 2017. № 70. Вып.1. С. 143–150.

⁴²² Турбовской Я. С. Государственная идеология патриотизма // *Философские науки*. 2017. № 10. С. 17.

единения народа, средства укрепления власти, необходимость устранения причин противоречий между понятиями «патриот» и «гражданин» и др.). Нельзя не согласиться в том, что не может быть одного единственного на всех определения патриотизма. Высокая вариативность факторов патриотизма как внутренней культуры является сложным отражением социальной действительности.

Современные обстоятельства требуют глубже разъяснить причины негативного отношения к патриотизму в понимании И. Гете, С. Джонсона, Л. Н. Толстого и других выдающихся представителей мировой культуры. Они и сегодня актуальны для российской действительности, именно здесь надо усилить отправные методологические позиции. Исходить из того, что патриотизм в своем содержании является результатом идейно-воспитательной работы, отражением прошлого, настоящего и будущего состояний Отечества (природных, экономических, политических, социальных и духовных основ) во всех формах и на обоих уровнях общественного и индивидуального сознания через призму классовых, групповых и индивидуальных интересов.

Либеральное российское правительство сегодня не выражает сути социального государства, не отражает чаяния народа. В большей степени представляет интересы промышленной и финансовой олигархии, со «скрипом» выполняет социальные Указы Президента, держит на «голодном пайке» образование, медицину, молодежную, культурную и научную сферы общественной жизни. Особый интерес вызывает стремление автора статьи «Государственная идеология патриотизма» выделить ценностно-ориентированный аспект патриотической идеологии, как «идеологию государственную»⁴²³. Целесообразно усилить озвученную в данной статье идею противостояния «государственного патриотизма» и «гражданской ответственности», поскольку роль институционального становления индивида как субъекта образовательного взаимодействия заключается в интериоризации патриотических целей и ценностей, которые он будет ставить перед собой, воплощать в жизнь и защищать. В тоже время, в статье высказана очень ценная

⁴²³ Там же. С. 23.

мысль, которую необходимо глубже обосновать: об обязательности в воспитательной работе стоять выше любых политических пристрастий. Стремясь к выявлению сущностных особенностей патриотического сознания как способа освоения мира человеком на идеологическом уровне, в обосновании и раскрытии путей этого многогранного процесса судьбоносного для России, существует необходимость преобразования институциональной системой всей совокупности особых знаний о патриотизме. Эти знания основаны на ценностных критериях – способности пробуждать отношение, стремлении поддержать, защитить, восстановить справедливость, проявить заботу и прийти на помощь⁴²⁴. А также эти знания «работают» уровне эмоциональной реакции (жалость, гордость, сострадание, возмущение Антилогосом, гнев против насилия, страдания в лишениях, радость победы).

Однако практическому воплощению патриотизма как идеологии и как надежной основы ценностной и эмоционально-волевой направленности мешает «размытость» самого понятия «Отечество». Не ясные очертания его прошлого, настоящего и проекта будущего, разные представления о патриотизме различных социальных стратов и политических сил (коммунистов, либералов, консерваторов и др.). К этому можно добавить неуравновешенное состояние воспитательно-образовательной системы, которая пребывает в состоянии «управляемого хаоса», перманентных реформ, неустойчивости предлагаемых парадигм развития. Поэтому становится важным мнение современных философов о состоянии самой социальной философии и философии образования. Существует мнение о необходимости прекратить тенденции ущемления их значимости, сокращения штатов и часов на их изучение. Необходимо поставить задачу философской науке по разработке теории патриотического сознания и его практической реализации.

Позитивный смысл в аспекте утверждения патриотизма как государственной идеологии и раскрытии аксиологического аспекта проблемы требует некоторых уточнений: государственная идеология в России запрещена основным Законом, следовательно, необходимо добиваться поправки к ст.13, п. 2.

⁴²⁴ Там же. С. 24.

Конституции об установлении идеологии в РФ в качестве государственно-обязательной⁴²⁵). Президент В. В. Путин не выдвигал идею объявления патриотизма общегосударственной идеологией. В диалоге А. Андреева и В. Путина говорится о том, что патриотизм есть национальная идея⁴²⁶. Но не идеология! Национальная идея в президентском понимании и государственная идеология в трактовке автора статьи (Я. С. Турбовского «Государственная идеология патриотизма»), отнюдь, не одно и то же. Государственная идеология выступает как политическая составляющая национальной идеи, имеет в качестве основной, регулирующую функцию. Она либо закрепляет формы власти, государственного устройства, политической и правовой систем (консервативная идеология закреплена в основном законе государства), либо обосновывает необходимость их слома, преобразований (революционная, радикальная идеология). Национальная идея выражает наличное и будущее состояние общественных отношений, включает модель реального состояния Отечества и перспективы его развития. Принятая в период идейной неопределенности национальная идея либерализма и толерантности, погони за прибылью, всеобщего потребительства и гедонизма полностью разоблачила свою непродуктивную сущность в России. В тоже время, и патриотизм не может быть национальной идеей (президенты тоже имеют право на ошибку), поскольку не обозначает будущего состояния Отечества, к чему должен устремляться народ (подобно идее православия или построения коммунизма). Понятие «национальная идея» значительно шире понятия «патриотизм», она должна включать привлекательный проект будущего развития государства, быть способной обеспечить единство народа и быть действенной в мобилизации духовных сил. Национальной идеей могут стать идеальная модель образования, общественные смысло-жизненные ценности и реальные пути построения справедливого общества. Такое общество не только нужно, но и можно любить! Общество, в котором утверждается забота о

⁴²⁵ Конституция РФ. Раздел первый. Основные положения. Глава 1. Основы конституционного строя. URL: <http://www.constitution.ru/10003000/10003000-3.htm> (дата обращения 22.11.2020)

⁴²⁶ См.: Патриотизм Путина. Встреча с активом «Клуба лидеров». URL: <http://www.russiaopost.su/archives/67939>. (дата обращения 04. 08. 2019).

благое народа, равенство всех перед законом, социальный характер государства, в котором исчезают противоречия власти и народа.

Для становления индивида как субъекта образовательного взаимодействия, патриотизм как основополагающая черта его менталитета, может стать общенародной, слиться с гражданственностью, стать элементом национальной идеи. Патриотизм, отраженный в сознании людей нового Отечества, станет общегосударственной идеологией, движущей и объединяющей духовной силой в достижении нового состояния общественных отношений, включающих жизнеспособный набор духовных ценностей, привлекательных для своих граждан, других народов и государств. Тогда Россия перестанет быть «изгоем» в международном сообществе и всякие санкции останутся лишь в неприятных воспоминаниях. Иначе можно породить переход патриотизма в великодержавный шовинизм или взаимоотрицание и столкновение разных патриотизмов (татарского, чеченского, дагестанского, дальневосточно-китайского или байкало-сибирского и др.).

Значительным потенциалом усиления значимости, предлагаемой Я. С. Турбовским идеологической концепции, было бы уменьшение доли чрезмерного славословия в адрес президента страны В. В. Путина, особенно в последнем разделе статьи, где он сопоставляет его с В. И. Лениным. По собственному признанию автора статьи, президент «не фанатичный идеолог, а живой человек, любящий, страдающий, прислушивающийся к себе и другим, и поэтому, видящий смысл в достижении тех целей, которые, в первую очередь, важны и необходимы дорогим для мира его ценностей людям»⁴²⁷. Осмелимся утверждать, что В. В. Путину как человеку свойственны и заблуждения в управлении столь сложным организмом как современная Россия. Особенно в таком кризисном состоянии. Эти заблуждения проявляются не только в «долгожительстве» либерального правительства, в кадровой политике государства, в коррупции вертикали власти, в ряде изоляционистских внешнеполитических решений, но и в рассмотренном автором спонтанном решении Президента объявить патриотизм российской

⁴²⁷ Турбовской Я. С. Государственная идеология патриотизма // Философские науки. 2017. № 10. С. 7 – 26.

национальной идеей (ранее эта роль отводилась идее «сбережения народа»). Разработка национальной идеи – задача актуальная, но требующая кропотливой исследовательской работы российских философов и представителей прогрессивной части политической элиты общества.

В целом, содержание статьи Я. С. Турбовского вносит значительный вклад в развитие социально-философской мысли в России. В солидарность с ним, И. А. Ильин говорил: «готовить для будущей России мы должны именно не партийный дух, а дух национальный, патриотический и государственный»⁴²⁸. Античные философы как основоположники общественных смысложизненных ценностей, также считали, что народ должен быть подготовлен к жизни в едином государстве. Для этого человеку необходима помощь для успешной жизнедеятельности в условиях общественного договора. В современности гражданско-патриотическим сознанием обладает общество, стремящееся к стабильности, порядку, постоянству и равновесию в мировой многополярности. Что происходит с обществом, транслирующем в мир хаос собственной экосистемы, инверсию ценностных ориентиров, дисгармонию аксиосистемы в целом? Такой социум обречен на самоуничтожение или глобальная миросистема старается ради всеобщего блага и порядка принести такое государство в жертву (пример, современная Украина).

Новая аксиология образования, опираясь на этику, предметом исследования которой является достойное бытие и побуждение человека к такому бытию, сообщает, что поиск подлинных идеологических, смысложизненных индивидуальных и общезначимых ценностей невозможен без решения проблемы *человеческого достоинства*⁴²⁹. В данном случае, имеются в виду устойчивые

⁴²⁸ Ильин И. А. Собрание сочинений в 10 т. М.: Русская книга, 1996. Т. 1. С. 92.

⁴²⁹ Категория «достоинства», представленная в теоретическом историко-культурном, этическом и аксиологическом содержании разных народов, рефлексивно освещается как ценностное проявление этого феномена в потребностях и поступках людей. Например, на Востоке феномен «потери лица» представляет собой публичную утрату достоинства, когда становится невозможным уже не только просто осознавать себя человеком, но и вообще продолжать жить дальше. Совершенно новые аспекты достоинства наблюдаются в западноевропейской и отечественной моральных культурах. Например, для И. Канта, достоинство представляет собой высшую социально-нравственную ценность, не имеющую материально-вещественного эквивалента и потому находящуюся за пределами товарно-денежных отношений. Однако нельзя не констатировать, что столь высокий взгляд на человека, ставший несомненным завоеванием эпохи великих буржуазных революций, начинает

черты, присущие одухотворенному индивиду, смысложизненной целью которого становится способность преобразовывать не только окружающую действительность, но и самого себя. Самостоятельная институционализация в образовании конструирует санкционированную возможность изменения субъектности индивида в условиях ценностных критериев рыночной экономики, глобального релятивизма и культурного «оборотничества», выраженном в ценностной инверсии. Этноцентризм достоинства обладает способностью соединить разорванные части нашего существования в ситуациях преодоления противоречий гуманистической несоразмерности и неопределенности настоящего и будущего.

Раскрывая через достоинство саму сущность человеческого бытия, где наиболее ценностно представлено его сущностное смысложизненное значение собственной значимости, следует подчеркнуть, что подобный гуманизм, рассматривается в качестве всеобщего эталона. Достоинство как ценность индивидуальная и стабильность миропорядка изначально онтологично. С точки зрения Н. А. Бердяева: «достоинство лежит в основании общественного менталитета, а его бесцеремонное изъятие равносильно уничтожению национальной культуры»⁴³⁰.

Исследования российской этической-философской мысли отмечают факт того, что: «меркантильная культура современного российского общества способна измерить достоинство человека не только социальным положением, но и потребительским уровнем»⁴³¹ в любом из его основных измерений

снижаться уже с середины XIX в., когда достоинство стало сводиться к социальному статусу человека, связанному с ним «модусу обладания» (Э. Фромм) и имущественным капиталом.

Осмысленный Ф. М. Достоевским феномен западного достоинства, позволил ему описать феномен русского национального достоинства и выделить его наиболее существенные черты. Это принципиальная невозможность представить достоинство сугубо умозрительным образом в виде этической идеи или морального принципа. Но преимущественно в виде реального и предметно-достоверного образа святого, государственного деятеля или воина, воплотивших в себе все лучшие качества национального духа и при этом не утративших его в тяжелейших жизненных испытаниях. Поэтому, будучи не столько отвлеченно-этическим, сколько духовно-социальным, российское восприятие достоинства находит свое максимальное выражение в идее служения человека неким абсолютным и сверхличным ценностям, в равной мере, являющимися и государственно-образующими, и практически жизнеустроительными (идеал Святой Руси, имперская Державность, Мировая революция или свободная и независимая Новая Россия).

⁴³⁰ Бердяев Н. А. Опыт парадоксальной этики. М.: АСТ; Харьков: Фолио, 2003. С. 5.

⁴³¹ Сабиров В. Ш., Соина О. С. Этика и нравственная жизнь человека. СПб.: Дмитрий Буланин, 2010. С. 221.

(структурном, когнитивном, коммуникационном, рефлексивном). Утрата такой ментальной структуры как достоинство, есть признак потери фундаментальных ценностей и отсутствие цивилизованности. Отход от классических западноевропейских представлений о достоинстве, которые мы обнаруживаем в философско-этических поисках Цицерона, Ф. Аквинского, Дж. Манетти, Ж.-Ж. Руссо, Т. Гоббса, И. Канта и др., искажает традиционный мир ценностей, встроенный в самое сокровенное существо нашей ментальности.

Собственная значимость невозможна без признания достоинства как общечеловеческой и традиционной российской ценности, имеющей абсолютный характер⁴³², который в условиях постнеклассической культуры все более обращен к интеллектуальным поискам и поддержке возрастающей независимости индивида от государства (наличие собственного благосостояния, стартовых жизненных возможностей, капиталов и др.). Конструктивная ценность достоинства человека имеет результативность как инвестиция в человеческий капитал (в социально-культурном контексте), отражается на индивидуально-независимом выборе, лишено величия и амбициозности, представлена в глобальном мире как национальная идентификация, а в образовании – свободной институциональной стратегии⁴³³.

Сегодня есть основания вести речь о потере общественных духовных ориентиров, поскольку у общества нет четких представлений о человеческом идеале «нашего времени». Например, в XIX в. в среде русской интеллигенции обсуждался образ «героя нашего времени», в XX столетии этим идеалом был строитель коммунизма, человек труда, в XXI в. эти поиски имеют абстрактно-мифологический характер, а в реальной жизни – стандарты, формализованные культурные образцы. Проблема упирается в то, что сегодня нам нужны разные индивиды. Нужен и солдат, и ученый, и артист, и поэт, и писатель, а это разные типы людей, по-разному идеально представленные. И только разнообразное образование позволит понять, какими они должны быть. Общим местом у этого

⁴³² Печчеи А. Человеческие качества. М.: Прогресс, 1985. 312 с.

⁴³³ Яковлева И. В. Патриотизм, гражданственность, достоинство как аксиологические основы института образования // Философия образования. 2019. Т.19. № 1. С. 41–58.

разнообразия будет осуществление *социальной зрелости индивида*, что наравне с достоинством и рациональностью признается значимой характеристикой образовательного идеала. Исследования парадоксов ценностного содержания социальной зрелости, включающей социализацию, самоактуализацию, самодидактику как оснований для приобретения социального положения и жизненного опыта, без сформированной ответственности сегодня отмечается абстрактным характером, трудно применимым к конкретному индивиду. А в условиях культуры постмодерна обнаруживают недосформированность представлений о должествовании, возмужалости, мировоззрении или взрослости со всеми атрибутами их сопровождающими⁴³⁴. Данный тезис указывает на необходимость конструирования институционального становления индивида в рамках разумной независимости, обоснованного чувства целостности собственной индивидуальности, обретения истинных убеждений, правильного понимания ситуации, обладающих эффективной устойчивостью в отношении к происходящим переменам в обществе.

Традиционно в общественном сознании всегда существовал определенный эталон зрелого сформированного индивида, предполагающий определенный уровень развития сознания, регулирующего его поведение, оценки и суждения. Аксиологическое содержание понятия «социальная зрелость» раскрывается через принятие на себя ответственности за свои поступки; умение сдерживать агрессивную эмоциональность; интеллектуальную способность отличать Логос-содержащую реальность от вымысла, фантазии и мифологии; позицию ценностно-нравственного императива собственной индивидуальности, разумную независимость и обоснованное чувство целостности⁴³⁵. Тема и проблема социальной зрелости не является новой. Ценностные приоритеты существуют на всех этапах развития человечества. Ответственность современного человека

⁴³⁴ Штумпф С. П. Реализация принципа должествования – обязанности в рамках духовного измерения человеческого бытия // Человек, мировоззрение, культура в мире глобализации: проблемы, поиски, решения. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2012. С. 216–224.

⁴³⁵ Молодежь и рынок труда: конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях в России и за рубежом: кол. монография / отв. ред. Е. В. Пыхтеева, Р. Р. Шахмарова. Омск: Полиграфический центр КАН, 2015. 232 с.

становится более актуальной в связи с тем, что требуется более ранняя институционализация, сопровождающаяся непротиворечивым представлением о социальной зрелости, выраженных языком аксиологии образования.

Конструкты ценностной институционализации исследовательской программы, в аспекте поиска адекватной образовательной политики, ценностно-ориентированного идеала современного специалиста и условий его формирования, выстраиваются на основе новой образовательной политики. Реконструкция представлений о гражданственности, патриотизме, достоинстве, социальной зрелости в условиях общественной поликультурности создает характерную для институционализации модель праксиологически-инструментального роста аксиологического знания. В ряду анализируемых и сравниваемых подходов особое внимание уделяется мобилизации всех ресурсов социума, составляющих «жесткое ядро» ценностной институционализации. Это формирование киберпространства и проблемы киберсоциализации человека, которые высоко оцениваются и маркируются как новые аксиологические основы современного образования. Это поиск преодоления противоречий индивидуальной соразмерности/несоразмерности, существования и сосуществования в условиях неопределенности настоящего и будущего. Эти обстоятельства обеспечиваются только социальной зрелостью, опытом самостоятельной деятельности и индивидуальной ответственности, а также содержат универсальную целостную систему когнитивных структур и необходимых концептуальных механизмов субъективности и избирательности. Факторы российской общественной активности (пассионарность или эффект «социальной энергии»), в условиях изменений общественно-индивидуального заказа на образование, на практике предполагают конструкцию идеала ценностной институционализации индивида, способную в целом трансформировать образовательную политику.

3.3. Аксиологические основы нового типа образовательного пространства

Изучение зарождающейся аксиологических основ нового типа образовательного пространства сопровождается разработкой основ его функционирования, механизмов процесса институционализации и технологий конструирования образовательных ценностей, нуждающихся в ценностно-ориентированной методологии как необходимом средстве и способе успешной реализации индивида. Для того чтобы российское образование отвечало одновременно принципам академизма («самостоятельности духа, познания, мысли» и «метода»⁴³⁶) и творческой исследовательской деятельности, к которой призван человек по своей духовной природе. С другой стороны, принципам индивидуальности, целостности, непрерывности образования в соответствии с ценностными ориентирами мирового сообщества и отечественных традиций, рассматриваемых как требование сохранения единства культуры⁴³⁷. Из чего, по сути, и следует конструировать основы образовательных ценностей.

Самозволюционирующий индивид в модели новой аксиологии образования создает собственную траекторию деятельностно-инструментального совершенствования как субъекта и объекта экосистемы. В тоже время существенное значение имеют необходимые конструкты и механизмы его институционального становления, разработанные на основе нового понимания образования как ценности общественной и индивидуальной. Изменение субъектности в образовании с государственно-образовательной парадигмы на ценностно-ориентированную свободную институционализацию индивида в образовательном пространстве возможно на основе признания зарождающейся новой аксиологии образования, сопровождаемой новыми принципами ее функционирования.

⁴³⁶ Ильин И. А. Путь к очевидности. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Русская мысль, 1994. Т. 3. С. 463–466.

⁴³⁷ Розанов В. В. Сумерки просвещения / Сост. В. Н. Щербаков. М.: Педагогика, 1990. С. 90–100.

Условия бюрократизации, коммерциализации и хронического недофинансирования; отношения к образованию как к услуге и невнятно трактуемой ролью и предназначением учителя; статичность и шаблонность программ обучения, превалирование теории над практикой, отсутствие образовательной гибкости и возможности подстроиться под рынок труда – все это есть результат иллюзорности образования и интеллектуального капитала в целом. Рыночные ценности (мобильность, адаптивность, предприимчивость), основанные на комплексе капиталов (культурный, социальный, человеческий, эмоциональный и др.), с точки зрения феноменологии аксиологической реальности определяются рыночным сознанием и приобретенной рыночной грамотностью. Экономическая (рыночная) грамотность связана с социальной средой определенными моральными критериями. Главная особенность и значимость рыночных ценностей, это то, что они считаются с реальностью и культурой самостоятельности.

Аксиологические основы современного образовательного взаимодействия требуют других образовательных конструкций и научно-исследовательских программ, ориентированных на их ценностное содержание, разделяемое российской культурой. В реалиях современного мира современному индивиду приходится действовать, опираясь на выработанные обществом традиционные и стихийно формирующиеся общественно-индивидуальные ценности. Поэтому существует необходимость обратить внимание на принципы, механизмы и технологии, способные обеспечить переход от классических социально-философских теорий к новым концепциям в практике модернизации образования, отвечающих потребностям индивидуально-общественного сознания.

Понимание новой аксиологически маркированной картины мира и новой образовательной парадигмы, соответствующей определяющим тенденциям научно-технического прогресса и измененным типам общественного сознания, указывает на необходимость отличать аксиологическое учение о ценностях от эстетических, этических и идеологических учений. Аксиология как самостоятельная область философских исследований, определяя ценностное ядро

содержания нового образования, граничит с данными учениями, но не тождественна им. Имея предпосылкой разведение сущего и должного, реальности и идеала аксиология образования основана на критериях деятельностного совершенствования, на потребностях индивида и общества в выработке определенных необходимых ценностно-целевых установок сознания и ценностно-действенных компонентов бытия образования. Данная аксиологически маркированная картина мира требует разработки нового знания о человеке, внедрение новых образовательных технологий в соответствии с образцами новых типов рациональности. Основанные на совместных усилиях социальной философии и философии образования ценностно-ориентированные образовательные технологии способны создать новые возможности для развития человека и продвижения нового вектора парадигмы образования⁴³⁸. Пользуясь диалектической методологией, перехода от абстрактного к конкретному и от общего к особенному, становится возможным установить аксиологические основания изменяющейся системы российского образования на методологическом содержании фундаментальных и вариативных ценностей (см. таблицу №1); определить феноменологию зарождения новой аксиологии образования, сопровождаемой принципами ее функционирования; а также обсудить социокультурные возможности конструирования самостоятельной ценностной институционализации индивида.

Фундаментальные социокультурные перемены в России и в мире в целом, отражаясь на образовании, служат способом движения образовательного пространства от прежнего состояния, через дезинтеграцию и конфликт, к новым онтологическим обстоятельствам. На это указывает и ряд работ зарубежных исследователей: E. Villegas-Reimers говорит, что ценностно-ориентированные образовательные принципы основаны на внутренних убеждениях педагогов⁴³⁹; M. Porter, N. Ketelhohn, A. Artiganave, J. Kelly, M. Krasniqi, M. T. P. Gi, L. Zhang

⁴³⁸ Яковлева И. В. Аксиология образования как формирующаяся система: социально-философская рефлексия // Философия образования. 2020. Т. 20. № 2. С. 31–47.

⁴³⁹ Villegas-Reimers E. Teacher Professional Development: an international review of literature. UNESCO: International Institute of Educational Planning, 2003. 196 p.

обсуждают многочисленные проблемы качества образования в государственных школах, где система оценки качественного образования подразумевает инструментальный набор, с помощью которого регулируется институциональное поведение участников образовательного процесса для достижения результата⁴⁴⁰; L. Stan поднимает вопрос об эффекте ценностно-ориентированного образования, где преподавательский труд потребует постоянной реконфигурации своей собственной институциональной онтологии, а идеальная образовательная модель трансформируется в комплекс механизмов, реализующих институциональное поведение, представленное ценностно-ориентированным профессионализмом⁴⁴¹; P. Gibbs обсуждает значимость инструментально ориентированных институциональных практик для экономического подъема, где главную ценность представляют способности и знания, которые могут быть применены в реальной жизни (в данном случае речь идет о «функциональной грамотности»)⁴⁴². Таким образом, перемены спонтанно и целенаправленно происходят в российском образовании в логике глобального образовательного дискурса и указывают на то, что процесс институционализации индивида начинается с общего понимания образа выпускника любого образовательного учреждения или как он должен быть представлен в логике новой эры гуманитарно-модифицированных технологий.

Обсуждение обновляемой системы образования во всем мире необходимо начать с выявления существующих и «работающих» аксиологических основ, а также дальнейшего развития фундаментальной и вариативной образовательной методологии, основанной на комплексе онтологического, эпистемологического и инструментального содержания. Аксиологические основы современного образовательного взаимодействия устанавливаются в рамках ценностно-ориентированных институциональных идеалов, принципов и миропонимания, обусловленных необходимостью разрешения наличных аксиологических

⁴⁴⁰ Porter M., Ketelhohn N., Artiganave A., Kelly J., Krasniqi M., Gi M. T. P., Zhang L. The Massachusetts Higher Education and Knowledge Cluster: The Microeconomics of Competitiveness. USA: Massachusetts Press, 2010. 33 P.

⁴⁴¹ Stan L. Specialist Training in Pedagogy – A Recurring Challenge for Adult Education. Case Study: «Al. I. Cuza» University of Iași // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 142. P. 220–226.

⁴⁴² Gibbs P. The three goods of higher education; as education, in its educative, and in its institutional practices // Oxford Review of Education. 2019. Vol. 45. Issue 3. P. 405–416.

противоречий. Перспектива «снятия» аксиологических противоречий в обществе и образовании требует коренных изменений современной системы образования, основанных на представлениях о новом ценностно-ориентированном идеале современного специалиста, рассматриваемого в следующих измерениях:

– *по целям образования*: свободная ценностная институционализация, строится на подготовке к деятельности в проблемном глобально-информационном обществе с учетом постнеклассической рациональности и, по сути, становится инструментом социального проектирования;

– *по содержанию образования*: на основе введения аксиологических императивов в профессиональную деятельность, с акцентом на значимые для индивида и общества смысложизненные ценности и профессионализм;

– *по методам обучения*: использование активных приемов в обучении, основанных на фундаментальной и вариативной аксиологической методологии, включающей онтологическое, эпистемологическое и инструментальное содержание, ориентированных на прорывное научно-техническое и социально экономическое развитие. Поиск новых образцов методологического содержания в аксиологическом его измерении, необходимо освещать в социокультурном и философском контексте;

– *по образовательным ценностям*: значимой аксиологической характеристикой современного образования считать его изменение на основах антропокосмизма, гуманизации и гуманитаризации научной мысли, информационной культуры, этизации и экологизации, социальной интеллектуализации, безопасности жизни и здоровьесбережения, связанных с практическими реалиями и возможностями общества и индивида.

Данное измерение потребует новых свойств и уровней когнитивной рефлексии способной преодолевать границы многих научных сфер, и даже выход за их пределы. Системообразующими детерминантами этого измерения могут служить:

1. Феноменологические проявления общественно-индивидуального мировоззрения, заявляющие о себе в аксиологической реальности, и которые

рассматриваются в качестве инновационных ценностей российского национального образования. В ценностной доминанте методологических подходов российское образование не покушается на образовательную методологию других культур, в тоже время, стимулируя общечеловеческие духовные ценности и отстаивая свое право на существование, российское образование предлагает миру принципы организации образовательной деятельности, которые носят универсальный характер⁴⁴³. Существует необходимость согласования этих принципов с современной аксиосистемой. Обеспечить преемственность в обновлении аксиосистемы становится целью новой образовательной парадигмы, основанной на аксиологии образования.

2. Изменение субъектности в российском образовании как необходимой основы разрешения существующих аксиологических противоречий в обществе, потребует разработки механизмов ценностной институционализации индивида в новых условиях образовательного взаимодействия в виде небольших, гибких образовательных институций, способных к быстрым переменам и обновлению своих моделей, максимально адаптированным к смене ценностной иерархии. Методологическим фундаментом такого становления становится аксиология образования, способная определить реальные возможности достижения образовательного идеала на основе смыслоопределяющих образовательную деятельность событий, по которым происходит выбор образовательным учреждением моделей своего обновления.

3. Понимание того, что само образование как смысл (непрерывность, адаптация, выживание, конкуренция, изменение) растет, таким образом, в обретении и понимании смысложизненных (общечеловеческих) ценностей заключен тот жизненный идеал, который выстраивает иерархию ценностей⁴⁴⁴. Поскольку образование принимает ответственность за собственную эволюцию (аксиология образования – факт передачи бытия) и предполагает собственное

⁴⁴³ Закунов Ю. А., Треушников И. А. Мировоззренческие основы и структура содержания образования // *Философия образования*. 2006. Специальный выпуск. С. 154–159.

⁴⁴⁴ *Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности* / Сост. Л. И. Василенко и В. Е. Ермолаевой; М.: Прогресс, 1990. 495 с.

оценивание через ценностные установки сознания (частный интерес, самореализация, любовь к себе, способность к самооценке и необходимости «заботы о себе»), то оно также должно взять на себя ответственность за поиск новых ответов на аксиологические вопросы: как сохранить жизнь; что есть совершенное качество жизни; что такое ценностно-ориентированная деятельность; что первично в подлинном образовании? В этом отношении новый аксиологический концепт выступает как единство ценностно-смысловых и инструментальных оснований.

Разработка методологии процессов институционализации и технологии построения образовательных ценностей как области социально-философского знания основывается на выработке необходимого принципа социального совершенствования (все большее основывается на накоплении малого). Проработка принципа осуществляется на понимании содержания взаимосвязи общественных и индивидуальных целей, а также на основе исходных конструктов институционального становления индивида. С целью поиска рациональных основ «регулирования тонких теоретико-фундаментальных частотных процессов всех научно-образовательных направлений»⁴⁴⁵ на основе методологии разведения сущего и должного, реальности и идеала, обосновываются ценности фундаментальные (всеобщность, доступность, фундаментальность образования) как традиционные требования, имеющие абсолютную значимость для всего человечества.

Традиционно фундаментальными аксиологическими проблемами были вопросы взаимодействия института права и сферы образования. Суть данного взаимодействия заключается в постоянном обновлении и закреплении норм ценностей, относящихся к числу кардинальных (сохранение жизни и вопросы здоровьесбережения; фундаментальность, всеобщность и общедоступность образования; развитие человека на принципах свободы и равноправия; адаптивность системы образования к изменяющимся социокультурным условиям;

⁴⁴⁵ Новосадов С. А. Изменение парадигмы образования путем ее вписывания в мировоззренческую матрицу социального развития общества // Философия образования. 2016. № 2 (65). С. 109–122.

необходимое разнообразие подходов и уровней в особенностях развития обучающихся⁴⁴⁶). Они и сегодня являются руководящим приоритетом в образовании. В тоже время, предусмотренные Конституцией РФ, современные кардинальные ценности приобретают все более противоречивый характер между социальным заказом на образование и реальными условиями образовательной деятельности. Особенно в условиях, когда знание становится важнейшим фактором экономического развития и формирования гражданского сознания.

Следует подчеркнуть, что в России зависимость сферы образования от способов производства и производственных отношений имеет определяющее значение для социокультурного развития общества. В условиях отсутствия продекларированных собственных образовательных ценностных императивов, довольно сложно установить идеальную модель нового субъекта образовательного взаимодействия, поскольку субъект формируется в противоречивой диалектике «общее-особенное-единичное». Признавая данную диалектику методологической основой вариативных ценностей, также способной служить введению новой экосистемы ценностей в общество и создавать условия для рационального роста аксиологического знания об образовании в целом. Отсюда существует необходимость обозначить *принципы его функционирования*, а именно:

1. Признавая, что образование адекватно обществу и отражает представление о нем, что образовательные ценности исходные от взаимодействия мира и человека. На этом основании, возникает главный принцип невозможности аксиологии образования выхода за рамки человеческого существования и активности, и, производный от него – санкционированная возможность состоятельности субъектности индивида в образовательном пространстве.

2. Значимость принципа социокультурного самосознания, основанного на общественно-индивидуальных смысложизненных ценностях (цель и смысл жизни; интериоризация от социального к индивидуальному способу

⁴⁴⁶ Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1 (последняя редакция). Статья 2. Принципы государственной политики в области образования. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_ (дата обращения: 11.12.2019)

жизнедеятельности; трансляция социально-индивидуального опыта, норм и ценностей и др.) подразумевает, что связь аксиологии образования с целями образования, вытекает из проблемы понимания смысла человеческого существования с опорой на духовно-нравственный базис общества.

3. Признание принципа индивидуально-ориентированного развития (физического, интеллектуального, духовного). Данное положение традиционно управляется системой ценностей. Например, востребованность образования как профессионального развития основана на развитии природных данных, что, возможно при условии осознания динамики общего, особенного и единичного, в гуманистической соразмерности, как мегафакторе восприимчивости к ценностно обусловленным критериям когнитивных структур человека. Наиболее существенные принципы их соотношения, взаимодействия, конструирования и возможности к развитию, основаны на универсальности принципов тождества знания и поведения в рамках общечеловеческого и национального, мирового и регионального, возрастного и гендерного, группового и индивидуального, где глобальная культура выступает как системообразующая.

4. Принцип соотношения и взаимосвязи инструментального содержания знания с категорией «качество образования». Данная категория в аксиологии ориентирована на единство формы и содержания, абсолютной или актуальной ценности объекта в единстве внешней системной организации знания с внутренней структурой его смыслового строения. Требуемое качество знания проявляет себя в индивиде, активно воздействующего на внешнюю среду. Следовательно, качество знания и образование, основанные на законе необратимости обеспечат управление ценностным миром человека и общества.

5. Не менее значимы и традиционные аксиологические принципы, работающие в образовании, а именно: успешным и конкурентоспособным индивид может быть только в благополучном работоспособном коллективе. Подобная взаимосвязь явлений и феноменов реальности, предопределяет их существование или сосуществование в аспекте зависимости, подчиненности, обусловленности и предстает как отношение следствия к причине.

6. Аксиологические принципы образовательного взаимодействия опираются на «новое содержание в подходах измерения человека»⁴⁴⁷. Смена научных парадигм и деятельностных основ формируют текущую современность, трансформируя ее в будущее. Современный мир требует от человека: обретения равновесия в себе и себя с миром; темпоральной экзистенции (ускорение физического времени; освобождение индивида от навязываемых современными технологиями измерений и ритмов времени; обретение целостности истинного бытия в мгновении экзистенциального времени, переживания отчаяния, любви, надежды). Если человека по природе и по экзистенциальным проявлениям признавать «естественно-искусственным», то область многообразия образовательного воздействия на него через воспитание, образовательные технологии и инструментальные конструкты предполагает естественное принятие общественно-объективных ценностей как своих убеждений, и, определение главенства внутреннего познавательного мотива как стремления к совершенству, что традиционно принадлежит духовно-ценностному уровню. Определяющим фактором такого проектирования сегодня становится образование как ресурсная среда и потенциал для осознанных действий индивида с целью управления будущим из точки настоящего⁴⁴⁸.

7. Также принципиальной феноменологической константой в аксиологии образования следует считать Логос и Антилогос, которые имеют определяющее значение и воздействие на формирование аксиосистемы общества и образования. Данным категориям присущи эстетические критерии, выраженные в чувстве гармонии и меры, симметрии и совершенства, красоты и идеала, крайне необходимые для создания качественного информационного продукта, поскольку эстетически совершенное нередко оказывается более достоверным и истинным, чем строгое логическое теоретизирование⁴⁴⁹. Философия жизни как наука о

⁴⁴⁷ Серова Н. В. О судьбе темпоральной экзистенции человека в техногенную эпоху: между мгновениями и минутами // Дискурс. 2021. Т. 7. № 2. С. 28–39.

⁴⁴⁸ Агабабян Э. А., Коджоян Р. А. Будущее образования или образование будущего // Бизнес-образование в экономике знаний. 2019. № 3 (14). С. 5–10.

⁴⁴⁹ Nina Nalivayko, Tatiana Kosenko, Irina Yakovleva. «Logos» (ΛΟΓΟΣ) as «Word». Its Role in Life and Education (Upbringing) of the Person // Logos in the education, art and sport. Charles University Faculty of Education Prague. Czech Republic. International Multidisciplinary Conference. Prague, 2018. P. 81–86.

смысложизненных ценностях и эволюции сознания трансформирует в аксиологию образования иррациональные установки общественного сознания. Аксиология образования наполняется жизненным практическим опытом, интуицией и навыком ценностно-эмоционального отношения, благотворно влияющим на формирование мировоззрения.

8. Условия интенсивного изменения экосистемы требуют учета обновляемых институциональных принципов, один из них – формулировка определенных обязательств в профессиональной среде и в общественной аксиосфере. Преимуществами данного принципа следует считать его привязку к потребностям в самореализации конкретного индивида в конкретном пространстве. Относительно постоянный комплекс материальных и духовных благ для жизни всего общества способен определять внутренний стержень ценностных установок индивида, поскольку они приоритетны, устойчивы и относительно неизменны.

9. Аксиологическое знание в образовании основывается на принципе соответствия образовательной деятельности рациональным (рассудочным) правилам, соблюдение которых есть условие достижения цели. Рассмотрение целей и ценностей образования как доминирующих мировоззренческих установок в рамках деятельностного подхода имеет основанием принцип фундаментализма. Его постоянство заключается в уверенности, что всякое («подлинное») знание может и должно реализоваться в практической деятельности. Следование данной сообразности, при любых изменениях в обществе, экономике, политике образованию не придется искать и «прививать» новому поколению новые ценности. Деятельностный принцип претендует на статус ведущих объяснительных принципов при анализе, описании, проектировании и прогнозировании в образовании.

Новая аксиология образования обусловлена также различными аспектами ценностной детерминации человеческой деятельности. Одна из них свободное образование, рассмотренное в 2.2. Главной необходимостью для становления новых аксиологических оснований образования, следует считать свободу

образования как одну из форм общественно-индивидуальной потребности. Имеющая в наше время признаки размытой и многозначной абстракции, свобода в российской философии образования раскрывает свое содержание в реализации воли, обусловленной творческой деятельностью. Из этого следует, что свободное образование – это один из способов самостоятельной институционализации, в которой индивид самостоятельно выбирает и изменяет будущую профессиональную деятельность в соответствии с учетом его наследственности и природных данных, способностей и талантов, интересов и помыслов, потребностей, увлечений и ценностных ориентиров. В настоящий период это сложнейшая, многоаспектная проблема, требующая системного решения на всех ее уровнях, начиная с ее фундаментальных основ (содержания, законодательства, организации образования, автономности академической среды, независимости участников процесса образования⁴⁵⁰) к констатации факта свободы как ценности образования. Как справедливо указывают философы и социологи, в нормативных документах об образовании не обсуждаются функциональные требования конкретных организаций, с учетом требований и ценностных ориентиров в планировании саморазвития, когнитивный уровень которых является ключевым понятием для формирования собственной модели развития. Нет в документах «признания учителя и ученика субъектами образовательного взаимодействия, признания их свобод, а не функционирующими в этой системе элементами»⁴⁵¹. Надо признать, что относительная самостоятельность интересов субъектов образовательного взаимодействия служит предпосылкой свободы творчества и основой индивидуальности. Налицо противоречивая ситуация, которая наглядно иллюстрирует сложности перехода к новой образовательной парадигме, сопровождаемая разрывами в постулируемых и реализуемых идеях, целях и ценностях.

⁴⁵⁰ Очкина А. Образование как фиктивный капитал: кризис социальной значимости знания // Логос. 2018. Т. 28. № 6. С. 105–130.

⁴⁵¹ Булынин А. М., Брагина А. Д. Становление и развитие ценностной парадигмы педагогического образования (теоретико-исторический аспект): монография. Ульяновск: Качалин Александр Васильевич, 2010. С. 25.

Механизмы процесса институционализации и технологии конструирования образовательных ценностей. Основываясь на концепте свободно-ориентированной ценностной институционализации индивида, и опираясь на принципы функционирования аксиологического знания об образовании, необходимо обозначить их основные механизмы взаимодействия. Формирование современных стратегий образования задействовано на таких механизмах, как рыночная экономика, конкуренция, демократизация общественной жизни, формирование нового типа социальной культуры и приоритетов институциональной самореализации индивида как индикаторов успешности в социально-экономических условиях.

Исходным элементам проектирования образования, как правило, предшествуют индивидуальные ценности, смыслы, миссия, потребности или намерение, сложность которых состоит в консолидации различных субъектов образования (государства, права, науки, экономики, производства, семьи, преподавательского сообщества и др.). Во многом данная консолидация возможна на основе ценностей, выбранных в качестве фундаментальных, и выборе идейно противоположных императивов философии жизни: «иметь» или «быть». Современные философы исследуют эти смыслы на основе идей трансдисциплинарного конструирования с использованием выработанных социальным интеллектом ценностей, совпадающих с индивидуальными ожиданиями⁴⁵². Каким образом это возможно?

Предлагается технология конструирования ценностей и целей, опирающаяся на аксиологические принципы и индивидуально-ориентированную парадигму институционализации, где индивид представлен как новый субъект образовательного взаимодействия, устремленный на начальном этапе к проектированию или моделированию своего будущего с ориентацией на жизненный успех. В этой связи, в арсенале аксиологии образования, на фоне выявления существующих ценностей (индивидуальных, социальных, культурных,

⁴⁵² Арутюнян М. П., Давыдова С. И., Малявина Л. С., Маниковская М. А. Идея трансдисциплинарности в методологии социально-гуманитарного познания и образования: монография. Хабаровск: Тихоокеанский гос. ун-т, 2019. 176 с.

философских и др.), наличествует механизм создания, так называемого «устойчивого ценностного каркаса», или внутренних убеждений в виде законов тождества и поведения, отражающих сущностные признаки аксиологического знания. Их понимание и применение раскрывает перед индивидом эвристический характер образования, оформленный в виде индивидуально-значимых или смысложизненных ценностей (Зачем индивиду образование или кем он себя видит в будущем?). Этот ценностный образ «инстинктоидных базовых потребностей и метапотребностей первичен, и обладает способностью через собственную феноменологию инстинктоидной природы увидеть другие»⁴⁵³. На этом механизме также представляется возможным построить взаимосвязь или соотношение образовательных ценностей.

Подобный холистический взгляд на проблему выстраивает общезначимый ценностный объект, включающий весь спектр общественной жизни – отношение к природе, цивилизации, искусственному интеллекту, законам развития, жизненным смыслам и успехам. Новый ценностный фундамент индивида, основанный на многообразии жизненного мира, изменяет его первичный образ, а сопровождение и рефлексия создают условия для систематизации индивидуально-значимого состояния. Подобная ценностно ориентированная таксономия имеет иерархическое строение. Таксономия как теория классификации и систематизации сложноорганизованных областей действительности обладает способностью связать абстрактное и конкретное знание, в результате чего складывается образовательный идеал, который определяет и другие стороны образования, в первую очередь его аксиологическое содержание. Таким образом, таксономия оказывается механизмом для измерения реалистичности и практичности, причем речь идет не о «подведении» индивида к «нужным» ценностям, а о том, чтобы обеспечивать развитие его собственных ценностных установок во взаимодействии с другими.

⁴⁵³ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. С. 16.

Одна из ценностных основ образования заключается в том, что оно относится к категории доверительных благ как продукт или информация, качество которых получающий образование не в силах оценить после приобретения. Современная «степень асимметричности полученных знаний в образовании»⁴⁵⁴ и неопределенные характеристики их оценки, в понимании на сколько полезными или качественными окажутся они в условиях рынка труда⁴⁵⁵, сегодня становятся крайне дискуссионной темой. Поскольку результаты образования проявляются не сразу, то факты заниженного качества образования не позволяют получить компенсации. Поэтому современный образовательный рынок востребует актуальные институциональные механизмы, связанные с контролем качества образовательного продукта, оказывающие влияние на «информационную асимметрию». Создание этих механизмов в новых условиях приобретает самостоятельный вид деятельности. В перспективе можно прогнозировать появление двух взаимосвязанных институтов – самостоятельная институционализация индивида и официальный механизм проверки знаний.

В арсенале аксиологии образования следует подчеркнуть инструментальную значимость конструирования образовательных ценностей, содержащую методологию выработки встраивания индивидуальных ценностей в социокультурный контекст взаимодействия, применение новых онтологических, эпистемологических и инструментальных форм содержания образования. Все это потребует привлечения комплекса механизмов и технологий, с помощью которых возможно регулировать институциональное поведение участников образовательного процесса для достижения результата, выраженного в ценностно-ориентированном профессионализме. Подобное конструирование аксиологических оснований современного образования требует четкого понимания и дифференциации

⁴⁵⁴ Юркевич М. М. Модель совершенной конкуренции и рынок образования: 30 лет спустя (комментарий к статье Л. Лесли и Г. Джонсона) // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 107.

⁴⁵⁵ Ряписов Н. А. Организационно-экономические механизмы повышения качества российского образования // Философия образования. 2006. Специальный выпуск. С. 3–10.

фундаментальных (определяющих внутренний стержень ценностных установок индивида) и вариативных ценностей (способных свободно эволюционировать и видоизменяться). Парадигма конструирования образовательных ценностей, основанная на ценностно-ориентированном методологическом содержании, станет значимой аксиологической характеристикой современного образования, тесно связанной с практическими реалиями и возможностями общества и индивида.

Ценностно-ориентированное методологическое содержание образования как необходимый способ реализации успешной институционализации индивида, основано на диалектико-материалистических методах познания, системном и содержательно-функциональном подходах, включающих методологию «матрицы образовательных ценностей». Цель данной методологии – оформление нового идеала образованности, связанного с критическим переосмыслением традиционных идеалов. При формировании методологии общественно-индивидуальных ценностей, учитывается всеобщее убеждение, которое лежит в основании общественного сознания и ряда теоретических принципов создания образования нового типа. Подобные задачи аксиологической методологии решаются при помощи методов теоретико-философского, структурно-функционального анализа, обобщения научной литературы по философии образования, с помощью которых существует возможность выработки Логос-содержащегося знания, основанного на ценностных категориях и критериях.

В истории еще не было попыток рассмотреть применение методов аксиологического знания как стройную образовательную систему. Поэтому роль и значение образовательно-аксиологической методологии, основанной на механизмах ценностной институционализации, в социально-философском научном познании, с момента оформления ее как учения о принципах и способах образовательной деятельности, постоянно возрастали. При этом менялся предмет аксиологической методологии как науки, менялись взгляды на источники

аксиологических знаний, расширилось ее содержание, осуществлялся переход от узкого формально-логического подхода к своеобразной форме научного осознания смысложизненного строения, организации и способов получения и объяснения ценностно содержащего знания. В теории и практике обсуждения процесса институционализации (В. И. Аршинов, М. В. Богусльвский, В. Г. Буданов, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич и др.) находят свое отражение как ключевые идеи постмодернизма гуманистической направленности, так и философские исследования понимания самостоятельной институционализации в качестве методологии образования будущего. В целом, эти исследования направлены на выявление принципиально иных требований к анализу постнеклассических ценностно-образовательных феноменов, их сущности и жизнеспособности. При этом их становлению и развитию сопутствовали те же проблемы, которые были свойственны другим научным сферам. Более того, они приобрели еще большую остроту, что обусловлено сложностью, противоречивостью этого феномена и возрастающей потребностью объяснения многих новых явлений в современном социальном пространстве и практике образовательной деятельности. Например, сквозными проблемами процесса развития аксиологии образования выступали три наиболее сложных вопроса, отражающих аксиологическую действительность для совершенствования практики образовательной деятельности:

- 1) обоснование аксиологических основ современного образовательного взаимодействия;
- 2) изучение зарождающейся новой аксиологии образования на основе принципов ее функционирования;
- 3) технологии конструирования образовательных ценностей и разработка механизмов процесса институционализации.

Предлагаемая точка зрения, по обоснованию методологии системы методов конструирования образовательных ценностей, продиктована созданием условий для самореализации индивида, признанием изменчивости веками сложившегося менталитета общества и культуры в целом. Футурологические экстраполяции,

вызванные научным рационализмом, технико-технологическим прогрессом, экономическим либерализмом, изменением самой структуры и системы образования, требуют трактовки знания (информации, компетенций) как человеческого капитала и как элемента деятельностного содержания. Традиционно это выражалось в требовании того, что учащийся собственно должен уметь.

В процессе методологического анализа изменения аксиологических оснований современной системы образования необходимо использовать критерии для выявления возможности соотношения аксиологического знания с философско-методологическим. Это онтологические критерии понимания что есть «изменение» и «изменчивость» в абстрактной трактовке предметно-инструментального содержания; это аксиологические критерии для нахождения определения «ценностная изменчивость» как общественно значимая категория, с точки зрения однозначно понимаемых всеобщих ценностей, служащих материальному и идеальному благополучию индивида и общества; это инструментальное содержание способов встраивания образования в реальные общественные способы бытия (коммуникации и трудовой социокультурный контекст взаимодействия).

Современные технологии конструирования образовательных ценностей осуществляются в условиях постоянных изменений и изменчивости (см. «трансформация» в 1.1.). Философское понимание «изменения» как превращение одного в нечто другое, характеризуется направлением, интенсивностью, скоростью и длительностью⁴⁵⁶. Например, миропредставление Античности воспринималось как постоянное изменение, где «неизменными остаются только идеи» (Платон). Изменение места, качества, количества, субстанции (по Аристотелю) на идеи и ценности не распространялись. *Изменчивость* сегодня понимается как разнообразие или существование различий в данный момент или

⁴⁵⁶ Философия: Энциклопедический словарь / ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.

изменение как появление принципиально нового⁴⁵⁷. Динамизм этому процессу, как правило, придает открытость любой системы. В данном случае, говоря об изменчивости образования на основе ценностей, необходимо четко определиться в изменчивости по форме или по содержанию?

С целью раскрытия конструктивной, творческой деятельности людей *аксиологическая изменчивость* построена на изменении по содержанию прежде всего модели социального развития, на выборе такой модели, которая бы способствовала выживанию российского общества в усложняющейся атмосфере мировых процессов. Предпосылки этих изменений следует искать в метафизических началах общественного развития. Это духовность, идеология, ценности, святость, знание, трудолюбие, мастерство, дело и др. Обозначенные как социальное бытие, в котором общество идентифицирует существующие обстоятельства как свои собственные, а индивид стремится обрести именно те способности, которые соответствуют общественному идеалу, понятие «изменчивость» на сущностно-методологическом уровне наиболее интенсивно демонстрирует себя в индивидуальном сознании, ориентируясь не только на свой собственный, определяемый внутренними свойствами среды, путь эволюции, но и на свои единоличные ценностные ориентиры по содержанию. А на общественном уровне (коллективизм, сплоченность, причастность, этичность) отмечаются изменения в основном по форме, не смотря на динамику общественной мысли особенно в аспектах служения групповым идеалам.

Нередко фиксируемые социологическими опросами позитивные изменения в системе общественных ценностей не согласуются с реальными переменами. Влияние общественно значимых ценностных изменений на поведение индивида напрямую оценить не представляется невозможным. Отсюда специфика научно методологического преломления аксиологической изменчивости в отношении образования порождает многочисленные дискуссии, в результате которых реальная модель аксиологической изменчивости (в

⁴⁵⁷ Электронная библиотека Института философии РАН. Глоссарий философских терминов ИФ им. Киренского РАН. URL: <https://iphlib.ru/library> (дата обращения 29.07.2020)

соотношение формы и содержания) в российском обществе становится возможной только в рамках консервативной модели⁴⁵⁸. Инструментальное содержание встраивания образования в реальные общественные способы бытия (коммуникации или деятельностно-практический контекст взаимодействия) в подобных соотношениях приводит к так называемому аксиологическому банкротству и несостоятельности образовательных усилий к выработке четких методологических конструкций.

Поэтому разработку аксиологических основ современной системы образования связывают с фиксацией новых феноменов социокультурной реальности, основанных на рациональности. С помощью социально-философской методологии, где будущее выступает объектом сознательного индивидуального проектирования, в основу современного образования встраиваются традиционные принципы функционирования. А непрофильные, с точки зрения образования, тенденции регулируются с помощью обновляемых механизмов и технологий конструирования образовательных ценностей, определяемых ценностно-ориентированным методологическим содержанием.

Пересматривая аксиологическую практику современной человеческой деятельности, необходимо выделить концептуальные основы новой аксиологии образования:

- это социальная зрелость индивида, обретенная через самостоятельную институционализацию;
- это аксиологическая инновативность образования, реализованная в его качестве и новом понимании образовательного продукта;
- это соотношение «ядра системы социальных ценностей» с фундаментальными и вариативными ценностями образования, способствующее изменению и развитию аксиосистемы образовательного пространства;

⁴⁵⁸ Бормотов И. В., Журавлев М. С. Аксиологический выбор России современной модели социального развития. Тула: Тульский гос. ун-т, 2015. 107 с.

- это организация внутреннего мира индивида в соответствии с высшими ценностями современного социокультурного пространства («социальный интеллект», «человеческий капитал», «культурный капитал», «смысложизненные ценности» и др.);

- это ценностное акцентирование на понятиях «совершенное качество образования», «образовательный идеал», «культурная модель человека», «конкурентоспособный специалист» и других характеристик образовательной деятельности;

- это субъектность самого образования, выраженная в собственной изменчивости по содержанию на основе праксиологических принципов функционирования новой экосистемы образовательных ценностей.

Понимание новой аксиологически маркированной картины мира, и основанной на ней новой аксиосистемы современного российского образовательного пространства с точки зрения основ его взаимодействия с обществом и индивидом, требует детальной разработки аксиологических принципов его функционирования; исследования механизмов процесса институционализации и технологий конструирования образовательных ценностей; а также ценностно-ориентированного методологического содержания как необходимых возможностей для реализации успешной самостоятельной институционализации индивида.

Заключение

Российское образование в переходный период к новым ценностям связано с кризисом онтологического соотношения его культурной идентичности как особенного и социосферного хода развития миросистемы как всеобщего. Поэтому проблема будущего российского образования становится одной из самых дискуссионных в социальной философии и философии образования. Глубинные основания этого кризиса в настоящее время становятся ареной острой философско-гуманистической и социально-аксиологической полемики. Серьезные попытки преодоления кризиса наблюдаются в теоретико-концептуальных и предметно-практических основаниях современной аксиосистемы образовательного пространства. Эти причины во многом обусловлены несогласованностью ценностного мира общества, ценностного мира образования и ценностных ориентиров индивида, в целом, демонстрирующих специфику современной российской аксиосистемы.

Итоги выполненного исследования. Историко-философский анализ генезиса и развития аксиологических оснований отечественного образования позволяет утверждать, что новые образовательные ценности, как правило, воссоздаются из традиционных. Сравнительный анализ аксиологических оснований образования западной и отечественной традиций доказывает, что необходимо предъявлять новые требования к уровню философско-аксиологического анализа сферы образования. Социальная обусловленность онтологическими, эпистемологическими и инструментальными механизмами взаимодействия системы образования и общества требует разработки новой отрасли социальной философии, отвечающей за формирование общественно-образовательной аксиосистемы.

Аксиосистема российского образовательного пространства в своей противоречивости, непоследовательности и парадоксальности, встраиваясь в

глобальное социальное пространство, активно изменяет традиционный ход развития общества. Именно этот переходный период смены аксиологических оснований образования порождает ряд многочисленных проблем, связанных с институциональным становлением индивида в модели новой аксиологии образования. Современные государственно-необходимые аксиологические основания образования, продолжая инициировать традиционные кардинальные и субкардинальные общественные ценности, становятся объективными противоречиями, мешающими образованию взять на себя роль стабилизатора общественной жизни. Инициатива как идея в аспекте выработки методологии фундаментальных и вариативных образовательных ценностей, основанных на самостоятельности образовательных учреждений, на ослаблении планового государственного регулирования в прямом управлении субъектами образовательной деятельности, имеет целью изменение аксиосистемы образования в интересах индивида, общества и государства на основе аксиологической теории соотношения общего и особенного.

Регуляторами общественно-индивидуального заказа на образование и его качественное изменение, в вопросах выработки методологии способов ценностно-ориентированной институционализации, служат исходные категории аксиологии образования «образование как ценность» и «ценность образования», основанные на единстве государственной, общественной и индивидуальной составляющих. Их идеологическое единство традиционно поддерживало и сохраняло образовательное и культурное пространство всей территории Советского Союза. Это единство создало модель народного (массового) образования как уникальный проект многонациональной культуры. Феноменологический подход к исследованию преимуществ государственно-образовательной парадигмы в соотношении с общественным российским сознанием и ценностным знанием об образовании дает основание признать, что фундаментальные образовательные ценности современности обусловлены государственно-экономической стратегией и государственно-политической необходимостью, порождающих радикальную трансформацию общества и самого человека.

Трудноразрешимые проблемы становления новой институционально-ориентированной роли образования заключаются в прямой зависимости от четкого понимания соотношений приоритетных «образовательных ценностей» и «ядра системы социальных ценностей». Обусловленные рыночно-экономической и социокультурной ситуацией эти понятия инспирируют исходные принципы философии образования (онтологию, гносеологию, логику, эпистемологию, аксиологию, этику, идеологию и праксиологию). Их актуализация по проблемам системы «общество – образование – человек» дает основание считать, что современный индивид выступает субъектом собственного образования. А условия состоявшегося информационного бытия на фоне рыночно-потребительского общественного сознания, указывают на то, что разумные преобразования может осуществлять только ценностно-ориентированный индивид, обладающий избирательностью интеллектуального отражения, понимающий логику функционирования мировой системы, рефлексирующий в отношении к смысложизненным ценностям.

Концепт формирования новой аксиологии образования представляет сложную систему аксиологических противоречий не типичных для традиционной социальной философии. Это: «пограничные проблемы человека», обусловленные асимметрией между системой образования и культурой общества; изменение самой природы образования (адаптация к новой электронной среде бытия, предпринимательским ценностям, ценностному релятивизму и плюрализму); осознание новой реальности, создающей аксиологические возможности формирования ценностных основ образовательной деятельности на основе системного аксиологического знания, ценностно ориентированного мировоззрения и признания массовым сознанием абсолютной ценности образования.

Анализ ценностного дискурса образования в соотношении с общественно-индивидуальным сознанием обнаруживает, как факторы девальвации общественной экосистемы ценностей, так и деформацию субъектности образовательных взаимодействий. Поиск наиболее успешных форм и способов

методологического единства образования с государственной, производственной, научной, социокультурной, семейной, информационной, холистической и других парадигм, создает основание считать, что вся система образования находится в состоянии коренных изменений. А условия заимствований, диффузии, трансформации и скованности модернизации образования, порождают новые феномены общественного сознания. Эти смыслы, конкурируя между собой, и порождая новое знание об образовании, формируют ценностную матрицу российского образования. Главные из них феномены представления об образовании как ценности и ценности самого образования, выступающие отражением архетипов и глубинных ментальных основ, демонстрирующих устойчивый характер. Диалектика данной дихотомии создает условия осознания реальных возможностей для возникновения новых теоретико-аксиологических конструкций в пространстве российского образования.

Конструктивно образовательно-методологическое содержание рассматривает комплекс фундаментальных и вариативных ценностей как необходимое условие пересмотра аксиологических установок свободной институционализации индивида. Подобное условие может быть сформировано на основе выработанного общественным сознанием образовательного идеала, представление о котором на современном уровне превосходит по объему и значимости традиционную суть. Современный рационально обусловленный идеал требует от индивида глобального миропонимания, основанного на образовательно-аксиологической стратегии интернационализма; на рационально-дидактической методологии информационно-эпистемологических и интегрированных знаниях и компетенциях, понимании их ценностной значимости. Поскольку результаты философско-аксиологических теоретических исследований человечески-уникального планов образовательных отношений указывают на рационально обусловленные связи человека с социумом, то в этой связи важно учитывать основные механизмы процесса институционализации индивида, имеющие в своем составе определение того, что для него значимо и выражено качественными характеристиками. Данные установки сознания возможно

регулировать двуединым процессом: гуманизацией аксиологии и аксиологизацией образования. Их практическая реализация связана с уровнем и наличием в обществе «социальной энергии» (пассионарности), способной оказывать мощное влияние, как на формирование ведущих мировоззренческих принципов, так и на потребности нового поколения в получении образования.

Установка на соответствие содержания образования особенностям социальной жизни и современному уровню развития знаний создает условия для успешного освоения мировой культуры, трансляции и ассимиляции социального опыта, выработки единого мировоззрения. Существенной чертой данных процессов являются аксиологические противоречия современного образования и социокультурных реалий, препятствующие уже созревшему аксиологическому прорыву в идее создания мирового образовательного пространства. Логика изменений субъектности в образовательном пространстве в сочетании с миросистемными процессами, также включает более совершенные конструкты ценностной институционализации, способные стать доминирующими условиями для индивида быть субъектом собственного образования. Ценностно-ориентированное и индивидуализированное методологическое содержание современного образовательного взаимодействия обуславливают новые аксиологические категории, такие как «образовательный идеал» и «свободная институционализация индивида», определяя их ценностную изменчивость как единственно необходимую возможность для реализации образовательной самостоятельности. Понимание аксиологически маркированной образовательной парадигмы с точки зрения новых основ современного образовательного взаимодействия включает принципы ее функционирования, механизмы и технологии своего динамичного преобразования.

Рекомендации. Анализ обновления содержания аксиосистемы современного российского образовательного пространства подтверждает абсолютную престижность образования, которое становится все более значимым как смысложизненная ценность за счет повышения его институциональной роли, где индивид самостоятельно ищет способы моделирования своих возможностей,

которые, в свою очередь, становятся точками роста новых ценностей. Для этого считаем необходимым:

- выйти из противоречий ценностного дискурса деформации субъектности образовательных взаимодействий в рамках девальвации общественной экосистемы ценностей. Для это требуется разработка новой аксиосистемы ценностей, включающей одновременное взаимодействие систем «образование-государство», «образование-общество», «образование-индивид». Их глобально-интегративная и индивидуально-институциональная значимость требует создания новой аксиологии образования, включающей в свою практику фундаментальные и вариативные образовательные ценности;

- разработать философское обоснование индивидуальных ценностно-ориентированных планов образовательной деятельности. Поскольку формирование содержания современных парадигм образования требует активного и созидательного участия всех участников образовательно-просветительской деятельности, существует необходимость разработки государственно-образовательной идеологии и новых ценностных ориентиров образовательной деятельности. Предлагаем использовать опыт проведения всероссийских научно-методологических вебинаров под общей темой «Определение образа будущего российского образования на основе преемственности практик», с выработкой рекомендаций и предложений Научному центру Российской академии образования с привлечением философов, педагогов и общественных деятелей.

- создать новые условия для результативного практико-ориентированного образовательного взаимодействия. От аксиологии образования требуется разработка алгоритмов ценностно-ориентированной индивидуализации, в которой исключительную роль и значение имеют противоречивые культурно-традиционные, общественно-ситуативные и общественно-индивидуальные феномены сознания. Процесс метафизического пересмотра праксиологии образования обусловлен: во-первых, общественно-индивидуальными смысложизненными ценностями как условиями формирования новой социокультурной модели индивида в соотношении с фундаментальными и

вариативными образовательными ценностями; во-вторых, культурным плюрализмом как ментально-ценностным познанием структур общественно-индивидуального сознания; в-третьих, исключением периферий и полупериферий в пространстве российского образования, что потребует создания целостной аксиосистемы образовательного пространства в аспекте равномерного распределения академического и институционального капитала;

- в основу новой аксиологии образования заложить выбор приоритетов в каждом парадигмальном блоке (государственном, общественном и индивидуальном), основанном на ценностно-содержащих принципах. В разработке основ аксиологии образования, особое внимание уделять трудовому, гражданско-патриотическому, духовно-нравственному, семейному, эстетическому и здоровьесберегающему воспитанию на всех уровнях образовательной системы. Общий образовательный идеал должен быть выражен в заказе на гражданина патриотичного, социально зрелого, здорового, свободного, творчески конструктивного, ответственного в ситуации выбора и непредсказуемости, предприимчивого и самостоятельного, мобильного и динамичного, способного к деятельности в условиях конкуренции и сотрудничества;

- организовать образовательное пространство в формате, так называемых, «образовательных институций» как инструментов регуляции системы образования, включающих уже состоявшиеся современные представления о классической образованности. Это области естественно-научные, инженерно-технические, социогуманитарные, детально представленные в продуктивных и перспективных социальных организациях, основанных на постнеклассических концептах (универсумность, космопланетарность, всечеловечность), включающих широкий поток ноосферной мысли (науку и религию, технологии и искусство, философию и коллективное сознание, реализующие полноту и сложность бытия космопланетарного универсума). Подобные универсалии предполагают принципиальное обновление когнитивных измерений человеческой культуры (общения, поведения, образов и стилей жизнедеятельности), где на основе проблемной дополненности будут

решаться вопросы соотношения «общественного» и «индивидуального», «национального» и «глобального», «мужского» и «женского» и др.;

- в новом ценностно-ориентированном образовательном пространстве создать условия, где индивид (преподаватель, студент, ученик, родитель) признается главным субъектом формирования образовательной политики, становится инициатором перемен, поступает и действует на основе всеобщих ценностей. Независимость главных субъектов образовательного взаимодействия не является ограниченной ни содержанием, видами, сроками и формами обучения, а также не ограничена возрастом, уровнем образованности или другими предварительными условиями. Создание возможности встраивать образование в индивидуальные способы бытия на рациональных основах.

Перспективы дальнейшей разработки темы. Обнаруженный разрыв между реальными условиями жизни широких слоев населения и предлагаемой сегодня образовательной системой требует в дальнейшем необходимости анализа материальных и духовных достижений современного общества на основе институционального и человечески-уникального планов образовательных отношений. Таким образом, одной из версий будущего российского образования предлагается новый способ бытия человека в гармонии с его ценностными ориентирами и возможностями их реализации.

Осуществляя анализ национальных целей и стратегических задач для образования будущего существует необходимость разработки модели образовательного идеала, уверенно реализующего в своей деятельности ценностные ориентиры постнеклассического гуманизма (отступление от социальной обусловленности; культуру здоровьесбережения; образование (воспитание) для мира и демократии; мировоззренческий взгляд на то, что природа человека в мироздании вечна; смысло-жизненное отношение к получению образования; равноправие материальных и духовных потребностей и др.). Аксиологически-ориентированный мировоззренческий уровень образовательной политики, стратегии и тактики потребует от отечественной системы образования перестраивать и обновлять ее за счет ценностного потенциала интеллектуальной,

научной, высокотехнологичной и социокультурной составляющей, что и определит грядущий облик российского общества.

Список литературы

1. Аблажей, А. М. От советской к постсоветской модели: воспроизводство науки в России / А. М. Аблажей // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. – 2011. – Т. 9. – № 3. – С. 74–79.
7. Абрамова, М. А. Реформа высшего образования: от количества к качеству / М. А. Абрамова, В. В. Крашениников // Философия образования. – 2016. – № 2 (65). – С. 44–51.
8. Абрамова, М. А. Качество высшего образования как детерминанта общественного развития / М. А. Абрамова, Е. В. Балганова // Философия образования. – 2018. – № 77. – Вып. 4. – С. 3–13.
9. Аванесов, С. С. Технологическая угроза и риск бытия / С. С. Аванесов // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 472. – С. 5–16.
10. Аверинцев, С. С. Византия и Русь: два типа духовности / С. С. Аверинцев // Новый мир. – 1998. – № 9. – С. 232–240.
11. Агабабян, Э. А. Будущее образования или образование будущего / Э. А. Агабабян, Р. А. Коджоян // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2019. – № 3 (14). – С. 5–10.
12. Агранович, М. Л. Ресурсы в образовании: насыщение или пресыщение? / М. Л. Агранович // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 254–275.
13. Адамский, А. Образовательная политика: эффект Доплера / А. Адамский // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 152–157.
14. Асмолов, А. Г. Установочные эффекты как предвиденье будущего: историко-эволюционный анализ / А. Г. Асмолов // Российский журнал когнитивной науки. – 2017. – Т. 4. – № 1. – С. 26–32.
15. Асмолов, А. Г. «Общество без школ?» Перечитывая Паулу Фрейре и Ивана Иллича / А. Г. Асмолов, А. И. Адамский, П. О. Лукша, И. Д. Фруммин,

В. С. Басюк, А. Г. Бермус // Образовательная политика. – 2021. – № 3 (87). – С. 14–23.

16. Асмолов, А. Г. От культуры полезности – к культуре достоинства: социальная биография культурно-исторической психологии / А. Г. Асмолов // Известия Академии педагогических и социальных наук. – 1996. – № 1. – С. 12–26.

17. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Гаудеамус, Академический Проект, 2015. – 240 с.

18. Ан, С. А. О соотношении индивидуального и общественного сознания в контексте проблем философии образования и социальной философии / С. А. Ан, Е. Г. Катаева, Е. В. Ушакова // Философия образования. – 2017. – № 4 (73). – С. 3–17.

19. Ан, С. А. Формирование философского мировоззрения обучающихся в современном образовании / С. А. Ан, Е. В. Ушакова, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2015. – № 5. – С. 101–112.

20. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.

21. Аникин, В. А. Человеческий капитал: становление концепции и основные трактовки / В. А. Аникин // Экономическая социология. – 2017. – Т. 18. – № 4. – С. 120–156.

22. Андриенко, Е. В. Влияние мировых трендов на реализацию стратегических проектов развития российского образования / Е. В. Андриенко // Философия образования. – 2020. – Т. 20. – № 2. – С. 4–9.

23. Анисимов, О. С. Проблемы субъектов в постнеклассической науке : монография / О. С. Анисимов, В. И. Аршинов, В. А. Буров, А. Л. Журавлев, В. Е. Лепский и др. – М. : Когито-Центр, 2007. – 176 с.

24. Апресян, Р. Г. Этика в высшем образовании / Р. Г. Апресян // Ведомости НИИ Прикладной этики. – 2005. – № 26. – С. 25–36.

25. Арендачук, И. В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи / И. В. Арендачук // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2018. – Т. 15. – № 3. – С. 287–307.

26. Арриги, Дж. Долгий двадцатый век. Деньги, власть и истоки нашего времени / Дж. Арриги. – М. : Территория будущего, 2007. – 472 с.
27. Арташкина, Т. А. Социально-культурные проблемы российского образования : монография / Т. А. Арташкина. – М. : Русайнс, 2018. – 242 с.
28. Арутюнян, М. П. Идея трансдисциплинарности в методологии социально-гуманитарного познания и образования : монография / М. П. Арутюнян, С. И. Давыдова, Л. С. Малявина, М. А. Маниковская. – Хабаровск : Изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2019. – 176 с.
29. Аршинов, В. И. Конвергентные технологии в контексте постнеклассической парадигмы сложности / В. И. Аршинов // Сложность. Разум. Постнеклассика. – 2015. – № 3. – С. 42–54.
30. Ахутин, А. В. Поворотные времена Ч. 1–2. Статьи и наброски / А. В. Ахутин. – СПб. : Наука, 2005. – 741 с.
31. Багдасарьян, Н. Г. Ценность образования в модернизирующемся обществе / Н. Г. Багдасарьян // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 3–9.
32. Баева, Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории : монография / Л. В. Баева. – Астрахань : Изд-во АГУ, 2004. – 278 с.
33. Балмасова, Т. А. «Третья миссия» университета новый вектор развития? / Т. А. Балмасова // Высшее образование в России. – 2016. – № 8–9. – С. 48–55.
34. Бард, А. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / А. Бард, Я. Зодерквист. – СПб. : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 252 с.
35. Баранов, Г. С. Роль метафоры в теоретическом познании и репрезентации социальной реальности (философский анализ) : автореф. дис. ... д-ра. филос. наук : 09.00.01 / Баранов Георгий Самуилович. – Новосибирск, 1994. – 51 с.

36. Бармашова, Т. И. Морально-этические категории совести и стыда в контексте диалектики сознательного и бессознательного / Т. И. Бармашова // Философия образования. – 2006. – № 2 (16). – С. 251–256.
37. Барнетт, Р. Экологический университет. Осуществимая утопия / Р. Барнетт ; пер. с англ. Д. В. Черниковой. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. – 304 с.
38. Бормотов, И. В. Аксиологический выбор России современной модели социального развития : монография / И. В. Бормотов, М. С. Журавлев. – Тула : Издательство ТулГУ, 2015. – 107 с.
39. Батищев, Г. С. Противоречие как категория диалектической логики / Г. С. Батищев. – М. : Высшая школа, 1963. – 120 с.
40. Баткин, Л. М. Европейский человек наедине с собой. Очерки о культурно-исторических основаниях и пределах личного самосознания / Л. М. Баткин. – М. : РГГУ, 2000. – 1005 с.
41. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
42. Бачинин, В. А. «Человек-паук» и «человек-зверь»: две ипостаси «естественного человека» / В. А. Бачинин // Человек. – 2001. – № 4. – С. 49–60.
43. Беляева, Л. А. Этапы развития и проблематика научной школы «Педагогическая философия и философия образования» / Л. А. Беляева // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 12. – С. 25–32.
44. Беннетт, Дж. Очарование современной жизни / Дж. Беннетт. – Принстон : Изд-во Принстонского университета, 2001. – 340 с.
45. Бергсон, А. Здравый смысл и классическое образование / А. Бергсон // Вопросы философии. – 1990. – № 1. – С. 163–168.
46. Бердяев, Н. А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Судьба России / Н. А. Бердяев. – М. : СВАРОГ и К, 1997. – 385 с.
47. Бердяев, Н. А. О назначении человека. Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев. – Париж : Современные записки, 1931. – 320 с.

48. Бердяев, Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н. А. Бердяев. – М. : Наука, 1990. – 215 с.
49. Бердяев, Н. А. Личность и общинность (коммунотарность) в русском сознании. Истина и откровение / Н. А. Бердяев. – СПб. : Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 1996. – С. 235–262.
50. Белозерцев, Е. П. Русское образование: уроки истории, идеи и принципы / Е. П. Белозерцев // *Almatmater*. – 1994. – № 5–6. – С. 12–24.
51. Белокопытов, Ю. Н. «Блеск и нищета» реализации функции философии образования США / Ю. Н. Белокопытов, Н. А. Никитина, Г. В. Панасенко // *Философия образования*. – 2018. – № 74. – Вып. 1. – С. 139–147.
52. Бердаус, С. В. Умеренный фундаментализм в феноменологии Гуссерля / С. В. Бердаус // *Вестник Томского государственного университета*. – 2021. – № 472. – С. 17–23.
53. Берулава, М. Н. Развитие отечественного образования: выбор основного вектора движения / М. Н. Берулава, Г. А. Берулава // *Философия образования*. – 2006. – № 1. – С. 13–17.
54. Бессонов, Б. Н. Ценностные основания образования: специфика России : монография / Б. Н. Бессонов, К. Х. Делокаров, О. И. Ключко, В. М. Кондратьев, А. Л. Никифоров ; под общ. ред. Б. Н. Бессонова. – М. : Московский городской педагогический университет, 2016. – 215 с.
55. Бибахин, В. В. Введение в философию права : монография / В. В. Бибахин. – М. : ИФ РАН, 2005. – 345 с.
56. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
57. Бирман, Л. А. Управление человеческими ресурсами : учебное пособие / Л. А. Бирман. – М. : Дело, 2017. – 346 с.
58. «Белая книга» проконкурентных региональных практик. 2021. [Электронный ресурс]. – URL: [Белая_книга_за_2020_год-1633009534.pdf](#).

59. «Белая и черная книги» проконкурентных и антиконкурентных региональных практик за 2020 год. [Электронный ресурс]. – URL: <https://kbr.fas.gov.ru/news/11329>.
60. «Белая книга». Проблемы защиты населения России от облучения 5 G и вообще облучения электромагнитными полями. Россия 2020. [Электронный ресурс]. – URL: file:///C:/Users/User/Downloads/belaya_kniga_po_emb_onlajn_redakciya_001-092020.pdf.
61. Блинникова, И. В. Уровень неопределенности цели как фактор организации поисковой активности / И. В. Блинникова, А. И. Измалкова, М. С. Капица // Человек в условиях неопределенности : сб. науч. тр. : в 2-х т. Т. 1. – Самара : Самарский гос. технический университет, 2018. – С. 15–22.
62. Богуславский, М. В. XX век Российского образования / М. В. Богуславский. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
63. Богуславский, М. В. Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический контекст) : монография / М. В. Богуславский. – М. : Научная книга, 2007. – 222 с.
64. Бобров, В. В. Болонский процесс: вопросы и ответы / В. В. Бобров // Философия образования. – 2005. – № 2. – С. 39–46.
65. Бродель, Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв. / Ф. Бродель ; пер. с фр. : в 3 т. Т. 1: Структуры повседневности: возможное и невозможное. – М. : Прогресс, 1986. – 623 с.
66. Брызгалина, Е. В. Ценностная проблематика в современной философии, науке и социальной практике (предисловие к публикации статьи профессора Ян Сяохуэй (КНР)) / Е. В. Брызгалина // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2019. – № 2. – С. 70–75.
67. Бубер, М. Хасидские истории. Первые учителя / М. Бубер ; пер. с англ. и нем. М. Хорькова, Е. Балагушкиной. – М. : Мосты культуры, 2008. – 376 с.

68. Булгаков, С. Н. Философский смысл Троичности / С. Н. Булгаков ; под ред. А. Г. Придчина // Из истории гуманистической мысли: хрестоматия. – М. : Наука, 1993. – С. 240–252.
69. Булдаков, С. К. Аксиология образования: смена ценностных оснований / С. К. Булдаков // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2015. – Т. 21. – С. 6–11.
70. Булынин, А. М. Становление и развитие ценностной парадигмы педагогического образования (теоретико-исторический аспект) : монография / А. М. Булынин, А. Д. Брагина. – Ульяновск : Издатель Качалин А. В., 2010. – 220 с.
71. Бурдые, П. Социология политики / П. Бурдые. – М. : Социо-Логос, 1993. – 336 с.
72. Василькова, В. В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации / В. В. Василькова. – СПб. : Лань, 1999. – 480 с.
73. Васильева, М. Р. Образы высшего образования в современной России / М. Р. Васильева // Философия образования. – 2005. – № 3 (14). – С. 70–75.
74. Ващекин, Н. П. Ориентиры опережающего образования / Н. П. Ващекин, А. Д. Урсул // Социологические исследования. – 2000. – № 5. – С. 90–97.
75. Видт, И. Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Видт Ирина Евгеньевна. – Тюмень, 2003. – 50 с.
76. Вебер, М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер ; пер. с нем. М. Левиной. – М. : АСТ, 2020. – 316 с.
77. Вейс, Р. С. Вопросы изучения одиночества / Р. С. Вейс ; пер. с англ.; сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского // Лабиринты одиночества. – М. : Прогресс, 1989. – С. 114–128.
78. Византизм и славянство. Великий спор. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 733 с.

79. Виндельбанд, В. Избранное: дух и история / В. Виндельбанд ; сост. С. Я. Левит, Л. В. Скворцов; отв. ред. П. С. Гуревич и др. ; пер. с нем. М. И. Левиной, Г. Сониной. – М. : Юристъ, 1995. – 687 с.
80. Витгенштейн, Л. Философские работы : в 2 ч. Ч. 1. / Л. Витгенштейн ; сост., вст. ст., примеч. М. С. Козловой. – М. : Гнозис, 1994. – 612 с.
81. Витгенштейн, Л. Культура и ценность. О достоверности / Л. Витгенштейн ; пер. с англ. ; предисл. К. Королева. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 250 с.
82. Валицкая, А. П. Образование в России: цели и ценности / А. П. Валицкая. – СПб. : Алетейя, 2021. – 230 с.
83. Вознюк, Л. В. К вопросу об образовании холистической парадигмы образования / Л. В. Вознюк // Вектор науки Тольятинского госуниверситета. – 2010. – № 3. – С. 37–41.
84. Волкова, Е. И. Российский Проект 5-100: конкурентоспособность или совершенное качество? / Е. И. Волкова, С. С. Иванов. – М. : ФИРО, 2015. – 80 с.
85. Волков, А. Г. Аналитическая философия образования Ричарда Стенли Питерса / А. Г. Волков, О. О. Пешев, М. А. Семикин. – Мелитополь : Люкс, 2016. – 124 с.
86. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 428 с.
87. Выжлецов, Г. П. Онтологическая аксиология: истоки и современность / Г. П. Выжлецов // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. – 2017. – Т. 33. – Вып. 3. – С. 275–281.
88. Выступление председателя комитета по образованию и науке государственной думы ФС РФ В. А. Никонова // Вестник российской академии наук. – 2019. – Т. 89. – № 9. – С. 898–900.
89. Гарифуллин, Р. Р. Феномен неопределенности в Википедии и его роль в образовательной системе / Р. Р. Гарифуллин // Человек в условиях неопределенности : сб. науч. тр. : в 2 т. Т. 2. – Самара : Самарский гос. технический университет, 2018. – С. 12–18.

90. Гарэн, Э. Проблемы итальянского Возрождения: избранные работы / Э. Гарэн. – М. : Прогресс, 1986. – 392 с.
91. Гимпельсон, В. Е. Нужен ли российской экономике человеческий капитал? Десять сомнений / В. Е. Гимпельсон // Вопросы экономики. – 2016. – № 10. – С. 129–143.
92. Гимпельсон, В. Е. Трансформации российского человеческого капитала / В. Е. Гимпельсон // Полития: Анализ. Хроника. Прогноз. – 2018. – № 2. – С. 170–198.
93. Годенко, Е. А. Студенческая мобильность как форма интернационализации образования: системный подход к организации / Е. А. Годенко, Г. В. Бойко, Рашид Бахман оглы Гаджиев, Н. Ю. Филимонова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 7. – С. 129–138.
94. Горфункель, А. Х. Гуманизм и натурфилософия Итальянского возрождения / А. Х. Горфункель. – М. : Мысль, 1977. – 360 с.
95. Горохов, В. Г. Эволюция инженерии: от простоты к сложности : монография / В. Г. Горохов. – М. : ИФРАН, 2015. – 199 с.
96. Гусевская, Н. Ю. Российское образование в контексте современных геополитических вызовов / Н. Ю. Гусевская, Р. В. Никонов // Социология глобализации. Социология. – 2019. – № 3. – С. 102–106.
97. Гусев, А. А. Европейское измерение в образовании стран ЕС (11 августа 2008). [Электронный ресурс] / А. А. Гусев. – URL: <http://viperson.ru/articles/aleksandr-gusev-evropeyskoe-izmerenie-v-obrazovanii-stran-es>.
98. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. Т. 2: Философия природы / Г. В. Ф. Гегель ; вступ. ст. Е. П. Ситковский. – М. : Мысль, 1975. – 695 с.
99. Гердер, И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 703 с.
100. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

101. Гершунский, Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–12.
102. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
103. Гордиенко, А. А. Советский непотребительский модерн, постиндустриальная контрреволюция в России и инновационное развитие. Статья 2. Срывы постсоветской модернизации и инновационное развитие / А. А. Гордиенко // Философия образования. – 2016. – № 6 (69). – С. 70–81.
104. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности / пер. с англ. и франц. ; сост. Л. И. Василенко и В. Е. Ермолаевой. – М. : Прогресс, 1990. – 495 с.
105. Грачев, С. А. Корпоративные университеты за рубежом / С. А. Грачев // Управление персоналом. – 2005. – № 5. – С. 16–25.
106. Гуссерль, Э. Собрание сочинений : в 4 т. Т. I: Феноменология внутреннего сознания времени / Э. Гуссерль ; пер. с нем. и пред. В. И. Молчанова. – М. : Гнозис, ЛОГОС, 1994. – 177 с.
107. Гусельцева, М. С. Методологический смысл антропологического знания: изучение человека в ситуации изменений / М. С. Гусельцева // Образовательная политика. – 2021. – № 3 (87). – С. 76–86.
108. Гухман, В. Б. Формирование культурной элиты как стратегическая цель образования / В. Б. Гухман // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 3. – С. 116–136.
109. Грудзинский, А. О. Трансфер знаний – функции инновационного университета / А. О. Грудзинский, А. Б. Бедный // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 66–71.
110. Давыдов, Д. А. Россия и грядущее посттрудовое общество. Структурные вызовы и возможные пути развития / Д. А. Давыдов // Свободная Мысль. – 2016. – № 6 (1660). – С. 58–69.
111. Дамье, В. Тоталитаризм в XX веке [Электронный ресурс] / В. Дамье. – URL: <http://www.left-dis.nl/r/totalita.htm>.

112. Даниелян, Н. В. Усиление роли «живого знания» при переходе к «обществу знаний»: проект и реальность / Н. В. Даниелян // Высшее образование в России. – 2017. – № 3. – С. 71–77.
113. Дежина, И. Г. Российское образование для инновационной экономики: «болевые точки» / И. Г. Дежина, Г. А. Ключарев // Социологические исследования. – 2018. – № 9 (413). – С. 40–48.
114. Делез, Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари; пер. с франц. С. Н. Зенкина. – М. : Инст-т экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 288 с.
115. Деменский, С. Ю. К вопросу о становлении понятия «менталитет» в методологии наук / С. Ю. Деменский // Философия образования. – 2004. – № 3. – С. 17–26.
116. Диденко, Д. В. Интеллектуалоемкая экономика: человеческий капитал в российском и мировом социально-экономическом развитии / Д. В. Диденко. – СПб. : Алетейя, 2015. – 408 с.
117. Дильтей, В. Категории жизни / В. Дильтей // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 129–143.
118. Дзущев, Х. В. Поликультурная образовательная модель как основа формирования российской гражданской идентичности: этносоциологический анализ : монография / Х. В. Дзущев. – М. : ИСПИ РАН; Владикавказ : ИПЦ СОГУ, 2014. – 316 с.
119. Долженко, О. В. Очерки по философии образования / О. В. Долженко. – М. : Промомедиа, 1995. – 239 с.
120. Дроботенко, Ю. Б. Современные подходы к исследованию образования в постнеклассической перспективе / Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова // Философия образования. – 2010. – № 4 (33). – С. 22–29.
121. Дорога к академическому совершенству: становление исследовательских университетов / под ред. Ф. Дж. Альтбаха, Д. Салми. – М. : Весь Мир, 2012. – 100 с.

122. Дудина, М. Н. Новая образовательная парадигма: проблемы качества образования / М. Н. Дудина // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 5. – С. 32–39.
123. Дудина, М. Н. Достоинство личности носителя инновационной культуры в этико-педагогическом дискурсе / М. Н. Дудина // «EuropeanSocialScienceJournal» ESSJ. – 2014. – Т. 2. – № 3. – С. 347–353.
124. Дудина, М. Н. Образование в условиях неопределенности: проблемы антропологической соразмерности / М. Н. Дудина // Философия образования. – 2019. – Т. 20. – № 2. – С. 14–25.
125. Дрондин, А. Л. Независимая оценка качества российского образования: зачем она нужна и что можно улучшить / А. Л. Дрондин // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 2. – С. 41–49.
126. Друкер, П. Ф. Управление в будущем обществе / П. Ф. Друкер. – Нью-Йорк: Truman Talley Books, 2002. – 346 с.
127. Дьюи, Дж. Демократия и образование: введение в философию образования / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
128. Дьюи, Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи. – М. : Республика, 2003. – 494 с.
129. Дьюи, Дж. Общество и его проблемы / Дж. Дьюи ; пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстов, Е. Н. Косилова. – М. : Идея-пресс, 2002. – 160 с.
130. Ерохин, А. К. Онтологические основания философии образования / А. К. Ерохин // Философия образования. – 2005. – № 2. – С. 47–55.
131. Жаров, В. К. Феноменология кросс-культурного образования / В. К. Жаров, Ю. В. Таратухина. – М. : Янус-К, 2016. – 136 с.
132. Жафяров, А. Ж. Требования госстандартов и компетентностного подхода к математике основной школы / А. Ж. Жафяров, Е. А. Яровая // Философия образования. – 2020. – Т. 20. – № 3. – С. 185–202.
133. Жигадло, А. Качество подготовки и трудоустройство молодых специалистов: социологический аспект / А. Жигадло, В. Пузиков // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 108–112.

134. Жук, М. В. Модернизация образования в условиях формирования новых стратегий жизненного успеха и конкуренции информационных потоков / М. В. Жук, В. Ф. Живодьор // *Философия образования: специальный выпуск*. – 2006. – С. 9–15.
135. Журавлева, Л. В. Образовательный продукт: понятие и ценность / Л. В. Журавлева // *Вестник Томского государственного университета*. – 2009. – № 321. – С. 159–163.
136. Запесоцкий, А. С. Образование и культура: проблемы российской модернизации / А. С. Запесоцкий // *Социология образования*. – 2010. – № 7. – С. 4–17.
137. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Лабиринт, 2002. – 283 с.
138. Закунов, Ю. А. Мировоззренческие основы и структура содержания образования / Ю. А. Закунов, И. А. Треушников // *Философия образования: специальный выпуск*. – 2006. – С. 154–159.
139. Зборовский, Г. Е. Нелинейность развития высшего образования: контуры концепции и возможные макрорегиональные практики / Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина, П. А. Амбарова // *Высшее образование в России*. – 2016. – № 12. – С. 34–44.
140. Зиневич О. В. Гуманизация университета и миссия социального участия / О. В. Зиневич, Т. А. Балмасова // *Высшее образование в России*. – 2021. – Т. 30. – № 11. – С. 52–59.
141. Золотухин, В. М. Метафизика общества / В. М. Золотухин, А. А. Овчаров // *Вестник Кузбасского государственного технического университета*. – 2003. – № 6. – С. 102–109.
142. Зубов, В. П. Из истории мировой науки: избранные труды 1921–1963 / В. П. Зубов. – СПб. : Евразия, 2006. – 632 с.
143. Звиревич, В. Т. Античная антропология: от героя-полубога до «человечного человека» / В. Т. Звиревич. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2011. – 244 с.

144. Иванова, С. Ю. Современный российский патриотизм / С. Ю. Иванова, В. И. Лутовинов. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮНЦ РАН, 2008. – 310 с.
145. Иванченко, Г. В. Самоопределение личности как открытый проект / Г. В. Иванченко // Человек. – 2005. – № 3. – С. 5–16.
146. Ивин, А. А. Человеческие предпочтения / А. А. Ивин. – М. : Инфра-М, 2010. – 122 с.
147. Инглхарт, Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. Политические исследования. – 1997. – 4. – С. 6–32.
148. Изгарская, А. А. Теория и практика реформ отечественного образования: о причинах противоречий с позиции миросистемного подхода / А. А. Изгарская // Философия образования. – 2012. – № 6. – С. 83–88.
149. Изгарская, А. А. Пространство социальных отношений в геополитическом и миросистемном измерениях: внешние и внутренние факторы динамики современной России : монография / А. А. Изгарская. – Новосибирск : Изд. НГПУ, 2012. – 250 с.
150. Ильин, В. И. Потребление как дискурс / В. И. Ильин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10. – № 1. – С. 3–26.
151. Ильин, И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин // Собрание сочинений : в 10 т. Т. 3. – М. : Русская книга, 1994. – 592 с.
152. Ильинский, И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский. – М. : Моск. гуманит. соц. академ, 2002. – 591 с.
153. Ильинский, И. М. Модернизация российского образования в контексте мировой глобализации / И. М. Ильинский // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 3. – С. 3–23.
154. Ильинский, И. М. Асимметричный человек / И. М. Ильинский. – М. : Моск. гуманит. ун-т, 2007. – 72 с.
155. Ильенков, Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении / Э. В. Ильенков. – М. : РОСПЭН, 1997. – 295 с.

156. Ильенков, Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. – 2-е изд. – Киев : Час-Крок, 2006. – 312 с.
157. Инглхарт, Р. Культурная эволюция. Как изменяются человеческие мотивации и как это меняет мир / Р. Инглхарт ; пер. С. Л. Лопатиной. – М. : Мысль, 2018. – 320 с.
158. Ицковиц, Г. Тройная спираль. Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии / Г. Ицковиц ; пер. с англ. и ред. А. Ф. Уварова. – Томск : Изд-во Томского гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. – 237 с.
159. Казначеев, С. В. К вопросу построения концептуальной модели образования в XXI веке / С. В. Казначеев, Н. М. Канаев, П. В. Лепин // Образование в Сибири. – 2000. – № 1. – С. 5–12.
160. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 204 с.
161. Каган, М. С. Системный подход и гуманитаризация общества : избранные статьи / М. С. Каган. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с.
162. Кант, И. Первое введение в критику способности суждения. 1789–1790 / И. Кан // Сочинения : в 6 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1966. – 564 с.
163. Капелюшников, Р. И. Сколько стоит человеческий капитал России? / Р. И. Капелюшников. – М. : НИУ ВШЭ, 2012. – 76 с.
164. Каунтс, Л. Теория воспитания в Америке / Л. Каунтс ; пер. с англ. – М.–Л. : Учпедгиз, 1931. – 96 с.
165. Карпов, А. О. Опыт философского осмысления современной научно-образовательной практики / А. О. Карпов // Вестник Московского университета. – 2005. – № 1. – С. 94–102.
166. Камю, А. Бунтующий человек. Недоразумение / А. Камю. – М. : АТМ АСТ, 2017. – 450 с.
167. Касавин И. Т. Амбивалентность научного этоса непреодолима / И. Т. Касавин // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 4. – С. 36–49.

168. Касаткин, П. И. Ценностная аксиоматика образовательного пространства : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.13 / Касаткин Петр Игоревич. – Москва, 2018. – 49 с.
169. Касаткин, П. И. Аксиология образования: архитектоника современного образовательного пространства : монография / П. И. Касаткин. – М. : МГИМО-Университет, 2018. – 252 с.
170. Кассирер, Э. Избранное. Опыт о человеке / Э. Кассирер. – М. : Гардарика, 1998. – 784 с.
171. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 606 с.
172. Капица, С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – М. : Наука, 1997. – 285 с.
173. Кирьякова, А. В. Аксиология образования. Ориентация личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – М. : Дом педагогики, 2009. – 318 с.
174. Кирьякова, А. В. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте болонского процесса / А. В. Кирьякова, Л. В. Мосиенко, Т. А. Ольховая // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8–3. – С. 519–523.
175. Кирьякова, А. В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования [Электронный ресурс] / А. В. Кирьякова // Аксиология и инноватика образования. – URL: <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf>.
176. Кларин, М. В. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы / М. В. Кларин, И. М. Осмоловская // Образование и наука. – 2020. – № 10. – С. 61–89.
177. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта / М. В. Кларин. – М. : Луч, 2016. – 640 с.
178. Кларк, Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б. Р. Кларк ; пер. с англ. А. Смирнова ; под ред. Д. Александрова. – 2-е изд. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 240 с.

179. Ключко, О. И. Развитие жизненных перспектив студентов педагогического вуза / О. И. Ключко // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 4. – С. 16–23.
180. Койре, А. Философия и национальная проблема в России начала XIX века / А. Койре ; пер. с фр. А. М. Руткевича. – М. : Модест Колеров, 2003. – 272 с.
181. Колин, К. К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция / К. К. Колин // Глобализация: синергетический подход : сб. науч. тр. – М. : РАГС, 2002. – С. 323–324.
182. Колесникова, А. В. Образование как личностное становление / А. В. Колесникова // Философия образования. – 2017. – № 70. – Вып. 1. – С. 69–77.
183. Колесников, В. А. Инновационность гуманитарного образования как способ самореализации современного человека / В. А. Колесников // Философия в современном мире: диалог мировоззрений : материалы VI Рос. филос. конгр. : в 3 т. Т. III. – Н.-Новгород : Изд. Нижегородского госуниверситета им. Н. И. Лобачевского, 2012. – С. 170–177.
184. Колесников, В. Н. Введение в современную социологию образования / В. Н. Колесников, В. Н. Турченко. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2003. – С. 76–77.
185. Копнин, П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – М. : Мысль, 1974. – 566 с.
186. Кондратьев, В. М. Социальность образования: введение в методологию исследования : монография / В. М. Кондратьев. – М. : МГПУ, 2011. – 144 с.
187. Коноплянский, Д. А. Педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускника вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Коноплянский Дмитрий Алексеевич. – Кемерово, 2017. – 39 с.
188. Константиновский, Д. Л. Молодежь и образование / Д. Л. Константиновский, В. Н. Шубкин. – М. : Наука, 1977. – 228 с.

189. Константиновский, Д. Л. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин. – М. : ЦСП и М, 2013. – 224 с.
190. Константиновский, Д. Л. Ресурс для человеческого потенциала / Д. Л. Константиновский // Социальные процессы современной России : в 2 т. Т. 1. – Н.-Новгород : Изд-во НИСОЦ, 2020. – С. 311–316.
191. Корольков, А. А. Духовная антропология и философия образования / А. А. Корольков // Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций. – 2004. – С. 390–395.
192. Косенко, Т. С. Стенограмма вебинара «Соотношение философии и философии образования как методологическая основа управления развитием системы отечественного образования в современных условиях» / Т. С. Косенко, А. Г. Лигостаев, Н. В. Наливайко, И. В. Яковлева // Философия образования. – 2018. – № 3 (76). – С. 194–198.
193. Косенко, Т. С. Изменение роли образования в XXI веке / Т. С. Косенко, А. Г. Лигостаев, Н. В. Наливайко, И. В. Яковлева // Философия образования. – 2018. – № 3 (76). – С. 199–219.
194. Косенко, Т. С. Соотношение социальных и педагогических факторов как фундаментальная основа стратегии управляемого развития образования в условиях глобализации (стенограмма вебинара) / Т. С. Косенко, А. Г. Лигостаев, И. В. Яковлева, // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 173–193.
195. Косенко, Т. С. Категория «качество образования» как объект философско-педагогического осмысления (сущность и территориальные характеристики категории качества образования) (стенограмма вебинара) / Т. С. Косенко, И. В. Яковлева, А. Г. Лигостаев // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 193–204.
196. Кошель, В. А. О противоречиях системы образования в эпоху «когнитивного капитализма» / В. А. Кошель, П. Павлидис // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – Т. 8. – № 4. – С. 2160–2166.

197. Князев, Н. А. Сущность и существование науки (проектный анализ) : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / Князев Николай Алексеевич. – Красноярск, 2004. – 40 с.
198. Князев, Н. А. Научные основания в структурном развитии философии образования / Н. А. Князев, Р. Г. Буянкина, Р. А. Зуков // Философия образования. – 2016. – № 2 (65). – С. 17–27.
199. Красильникова, В. А. Оценка качества образования с учетом требований потребителей / В. А. Красильникова, Т. С. Венеркина // Экономика образования. – 2006. – № 1. – С. 49–54.
200. Красиков, В. И. Русская философия today : монография / В. И. Красиков. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 312 с.
201. Кудрявцев, В. Т. Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева ; науч. ред. Н. Б. Крылова. – М. : НИИ школьных технологий, 2008. – 290 с.
202. Кудряшова, Е. В. Модели трансформации российских университетов: факторы выбора / Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 3. – С. 14–30.
203. Кузнецов, И. С. Детерминанты доверия в высшем образовании / И. С. Кузнецов // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 12. – С. 9–31.
204. Кудряшова, Е. В. «Предпринимательский университет» как модель трансформации образовательных организаций: теоретические подходы и российский опыт / Е. В. Кудряшова, С. Э. Сорокин // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 4. – С. 5–19.
205. Кузьминов, Я. И. Университеты в России: как это работает / Я. И. Кузьминов, М. М. Юдкевич. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2021. – 616 с.
206. Кузьминов, Я. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования / Я. Кузьминов, П. Сорокин, И. Фруммин // Форсайт. – 2019. – Т. 13. – № 2. – С. 19–41.

207. Кумбс, Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Кумбс ; пер. с англ. С. Л. Володиной, В. А. Кузнецова, С. П. Романовой ; под ред. Г. Е. Скорова. – М. : Прогресс, 1970. – 261 с.
208. Кулипанова, Н. В. Системные трансформации отечественного образования XX–XXI веков (социально-философский анализ) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Кулипанова Наталья Викторовна. – Барнаул, 2014. – 25 с.
209. Купцов, О. В. Непрерывное образование и его структура / О. В. Купцов // Высшее образование в Европе. – 1991. – Т. XVI. – № 1. – С. 29–30.
210. Кушнарченко, С. П. Ценностные основания бытия человека / С. П. Кушнарченко, Я. В. Кушнарченко // Философия образования: специальный выпуск 2. – 2006. – С. 177–182.
211. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / под ред. Л. Харрисона, С. Хантингтона ; пер. с англ. А. Захарова. – М. : Московская школа политических исследований, 2002. – 320 с.
212. Кьеркегор, С. О. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам» / С. О. Кьеркегор. – СПб. : Изд. Санкт-Петербургского университета, 2005. – 290 с.
213. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодернизма / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. – М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетейя; 1998. – 159 с.
214. Леви-Стросс, К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М. : Прогресс, 2006. – 297 с.
215. Левашов, В. К. Социополитическая динамика: опыт социологического исследования / В. К. Левашов. – М. : РИЦ ИСПИ РАН, 2003. – 222 с.
216. Леклер, С. Бессознательное: иная логика / С. Леклер // Бессознательное: природа, функции, методы исследования : в 4 т. Т. 3. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 260–271.
217. Лекторский, В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.

218. Лесгафт, П. Ф. Психология нравственного и физического воспитания / П. Ф. Лесгафт ; под ред. М. П. Ивановой. – Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 1998. – 416 с.
219. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
220. Логинова, Н. В. Проблемы и перспективы развития образования / Н. В. Логинова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы III междунар. науч. конф. – Пермь : Меркурий, 2013. – С. 42–44.
221. Лосев, А. Ф. Исследования по философии и психологии мышления / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1999. – 719 с.
222. Лосский, Н. О. Ценность и бытие. Бог и Царство Божие как основа ценностей / Н. О. Лосский. – Париж : Утса-press, 1931. – 136 с.
223. Лотце, Р. Г. Микрокосм. Мысли о естественной и бытовой истории человечества. Опыт антропологии. Душа / Р. Г. Лотце ; пер. с нем. Е. Ф. Корша. – 2-е изд. – М. : URSS: Либроком, 2012. – 160 с.
224. Лубский, А. В. Междисциплинарные научные исследования: когнитивная «мода» или социальный «вызов» / А. В. Лубский // Социологические исследования. – 2015. – № 10 (378). – С. 3–11.
225. Луман, Н. Социальные системы. Очерк общей теории : монография / Н. Луман ; пер. с нем. И. Д. Газиева ; под ред. Н. А. Головина. – СПб. : Наука, 2007. – 641 с.
226. Луман, Н. Общество как социальная система : монография / Н. Луман ; пер. с нем. А. Антоновский. – М. : Логос, 2004. – 232 с.
227. Майер, Б. О. Эпистемологические аспекты философии образования : монография / Б. О. Майер. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2005. – 213 с.
228. Майер, Б. О. Знание, навыки, компетенции: эпистемологический анализ / Б. О. Майер // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 2. – С. 67–79.
229. Макаренко, А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Издательство политической литературы, 1990. – 416 с.

230. Макарова, Н. И. Введение в теорию профессионального образования: философский анализ концепции : монография / Н. И. Макарова, Н. В. Наливайко, В. И. Паршиков. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. – 240 с.
231. Максимов, С. В. Некоторые особенности социализации современной российской молодежи / С. В. Максимов // *Философия образования: специальный выпуск*. – 2007. – С. 277–284.
232. Малеванов, Е. Школа возможностей как ответ на время перемен / Е. Малеванов, А. Адамский, А. Асмолов, И. Фрумин и др. // *Образовательная политика*. – 2020. – № 2 (82). – С. 8–16.
233. Манхейм, К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.
234. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе ; пер. с англ., послесл., примеч. А. А. Юдина ; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова. – М. : АСТ, 2003. – 526 с.
235. Матренина, Л. Ф. Качество образования как императив современности / Л. Ф. Матренина // *Философия образования*. – 2014. – № 1 (52). – С. 11–18.
236. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу ; пер. с англ. // *Мотивация и личность*. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – С. 186–230.
237. Маслоу, А. Г. Новые рубежи человеческой природы / А. Г. Маслоу; пер. с англ. Г. А. Балла, А. П. Погребского ; под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
238. Миллер, Д. Холистическое образование. Педагогика предчувствия [Электронный ресурс] / Д. Миллер. – URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200205007>.
239. Маркс, К. Капитал : в 4 т. Кн. 1. Т. 1: Процесс производства капитала / К. Маркс. – М. : Ленанд, 2020. – 792 с.
240. Мендонса, С. Недогматическое преподавание философии: темы дискуссии для практики обучения / С. Мендонса, А. Ассис, Э. С. Кейруш // *Философия образования*. – 2017. – № 73. – Вып. 4. – С. 70–85.

241. Методологический синтез: прошлое, настоящее, возможные перспективы : монография ; под ред. Б. Г. Могильницкого, И. Ю. Николаевой. – М. : Логос, 2005. – 186 с.
242. Морозова, О. Ф. Социальное управление (континуальный аспект) : монография / О. Ф. Морозова. – М. : ИД АТиСО, 2009. – 271 с.
243. Морозова, О. Ф. Культурные детерминанты социального управления : автореф. дис. ... д-ра культурологии : 24.00.01 / Морозова Ольга Федоровна. – Москва, 2011. – 52 с.
244. Морозова, О. Ф. Управление образовательным пространством / О. Ф. Морозова // Философия образования. – 2007. – № 4 (21). – С. 53–61.
245. Моисеев, Н. Н. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / Н. Н. Моисеев, И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 1986. – 471 с.
246. Моро, П. От Сократа до Спинозы / П. Моро // Курьер Юнеско. – 1995. – № 6. – С. 16–27.
247. Молодежь и рынок труда: конкурентоспособность в современных социально-экономических условиях : монография / О. В. Бажук, Л. Ф. Ельцова, И. А. Ким и др. ; отв. ред. Е. В. Пыхтеева. – Омск : Полиграфический центр КАН, 2015. – 223 с.
248. Мусат, Р. П. Многомерность структуры картины мира / Р. П. Мусат // Дискуссия. – 2013. – № 9 (39). – С. 39–43.
249. Мусат, Р. П. Концепция целостной системы картины мира / Р. П. Мусат // Дискуссия. – 2013. – № 8 (38). – С. 29–35.
250. Мусат, Р. П. Функционирование многомерной системы картины мира / Р. П. Мусат // Дискуссия. – 2013. – № 11. – С. 24–28.
251. Мясников А. Г. Философский анализ традиционных постулатов несвободы в условиях информационной революции / А. Г. Мясников, Т. А. Мясникова // Наука как общественное благо : сб. науч. ст. : в 7 т. Т. 5 / научн. ред. и сост. Л. В. Шиповалова, И. Т. Касавин. – М. : Русское общество истории и философии науки, 2020. – С. 146–150.

252. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире: доклад / под ред. Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагин, Д. Судаков. – М. : Сколково, 2018. – 93 с.
253. Наливайко, А. В. Социальные и аксиологические основы современного образования : монография / А. В. Наливайко, Н. В. Наливайко. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2014. – 142 с.
254. Наливайко, Н. В. Философия образования как методологическая основа анализа образования / Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2007. – № 1. – С. 216–221.
255. Наливайко, Н. В. Современная личность в информационном пространстве: возможности образования / Н. В. Наливайко, Т. С. Косенко, И. В. Яковлева // Философия образования. – 2017. – № 4 (73). – С. 143–152.
256. Наливайко, Н. В. Глобальный антропный кризис и ключевая роль образования в судьбах мира / Н. В. Наливайко, П. В. Ушаков, Е. В. Ушакова // Философия образования. – 2016. – № 1. – С. 15–34.
257. Наливайко, Н. В. Качество современного отечественного образования: сущность и проблемы : монография / Н. В. Наливайко, Е. А. Пушкарева, Р. Н. Шматков и др. – Новосибирск : НГПУ, 2009. – 312 с.
258. Наливайко, Н. В. Философский уровень рефлексии специфики развития российского образования / Н. В. Наливайко, О. В. Фотина // Философия образования. – 2017. – № 1 (70). – С. 3–12.
259. Наливайко, Н. В. Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) : монография / Н. В. Наливайко, В. И. Панарин, В. И. Паршиков. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2010. – 398 с.
260. Накешев, Ж. К. Образование и судьба человека / Ж. К. Накешев, В. Г. Пузиков // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2016. – № 1 (17). – С. 151–155.
261. Нейсбит, Дж. Высокая технология, глубокая гуманность: технологии и наши поиски смысла / Дж. Нейсбит. – М. : АСТ : Транзиткнига, 2005. – 248 с.

262. Никитенко, В. Н. Холизм и образование / В. Н. Никитенко. – Владивосток : Дальнаука, 2016. – 102 с.
263. Никонов, В. А. Российская цивилизация / В. А. Никонов. – М. : Просвещение, 2020. – 258 с.
264. Никонов, В. А. Ценности лидера : лекции / В. А. Никонов. – М. : Книжный дом Ун-т, 2017. – 45 с.
265. Никонов, В. А. Эпоха перемен: Россия 90-х глазами консерватора / В. А. Никонов. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 882 с.
266. Никонов, В. А. Насущная проблема – деbüroкратизация системы образования / В. А. Никонов // Качество образования. – 2018. – № 4. – С. 4–9.
267. Новосадов, С. А. Изменение парадигмы образования путем ее вписывания в мировоззренческую матрицу социального развития общества / С. А. Новосадов // Философия образования. – 2016. – № 2 (65). – С. 109–121.
268. Новиков, С. Г. Отечественное образование перед лицом вызовов современной глобальной социокультурной транзигции / С. Г. Новиков // Философия образования. – 2018. – № 74. – Вып. 1. – С. 31–35.
269. Новиков, А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – изд. 2-е. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
270. Нугаев, Р. М. Смена развитых научных теорий: ценностные измерения / Р. М. Нугаев // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 134–146.
271. Овчинникова, Т. С. Деятельность образовательного учреждения в условиях поликультурного образования : монография / Т. С. Овчинникова, И. Р. Кулиева, С. В. Пospelова, Н. А. Михайленко. – СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – 132 с.
272. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 322 с.
273. Олейников, А. А. Проблемы возврата капитализма в России как реакция на коммунизм: поиски третьего пути в экономике / А. А. Олейников //

Научный результат. Экономические исследования. – 2016. – Т. 1. – № 3. – С. 23–31.

274. Ольшки, Л. История научной литературы на новых языках // Л. Ольшки ; пер. с нем Е. А. Косминского. – М. : Гос. техн.-теоретич. изд., 1934. – 222 с.

275. Ортега-и-Гассет, Х. Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет, А. М. Руткевич, А. М. Гелескул, А. Б. Матвеев. – М. : Весь мир, 1997. – 704 с.

276. Остапенко, А. А. Человек исчезающий. Исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования : монография / А. А. Остапенко, Т. А. Хагуров. – Краснодар : Кубанский гос. ун-т, 2012. – 196 с.

277. Очкина, А. Образование как фиктивный капитал: кризис социальной значимости знания / А. Очкина // Логос. – 2018. – Т. 28. – № 6. – С. 105–130.

278. Павлова, И. А. Университет в региональной инновационной системе: роли, функции, взаимодействия (на примере Томской области) : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / Павлова Ирина Анатольевна. – Томск, 2016. – 25 с.

279. Панарин, В. И. Тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ) : монография / В. И. Панарин. – Новосибирск : СО РАН, 2008. – 260 с.

280. Панковский, С. В. Образовательный аспект развития ноосферной цивилизации / С. В. Панковский // Философия образования. – 2011. – № 2 (35). – С. 54–63.

281. Парсонс, Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс ; пер. Н. Л. Поляковой. – М. : Советское радио, 1966. – С. 5–29.

282. Пафова, М. Ф. Управление развитием поликультурного образования в полиэтническом регионе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Пафова Марида Фуадовна. – Москва, 2006. – 51 с.

283. Пискорская, С. Ю. О деятельностном подходе в образовательной теории и практике / С. Ю. Пискорская, Е. А. Землянская // Философия образования. – 2010. – № 2 (31). – С. 21–26.

284. Пискова, Д. М. Формирование ценностных отношений студентов: технология кластерного подхода / Д. М. Пискова, Н. В. Козлова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 11. – С. 81–95.
285. Пелцова, Н. Ценности, оценка и содержание ценностей / Н. Пелцова // Философия образования. – 2009. – № 4 (29). – С. 161–168.
286. Петров, В. В. Российская образовательная политика: трансформация концепций высшей школы в условиях кризиса / В. В. Петров // Философия образования. – 2017. – № 4 (73). – С. 17–27.
287. Петров, М. А. Проблема субъектов в глобальном образовании: особенности взаимоотношений в контексте новейших информационных технологий / М. А. Петров // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9. – № 3. – С. 2909–2919.
288. Петрунева, Р. М. Интернационализация образования: шагреневая кожа русского языка / Р. М. Петрунева, Л. Ф. Белякова, Т. Л. Сидорова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 7. – С. 139–148.
289. Петрунева, Р. М. Проблемы дидактики высшей школы: неразрезанные страницы / Р. М. Петрунева, В. Д. Васильева, Ю. В. Петрунева // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 8–9. – С. 56–66.
290. Печчеи, А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
291. Пружинин, Б. И. Перспективы российской науки как социального и культурного института : материалы круглого стола / Б. И. Пружинин, В. А. Бажанов, О. В. Гаман-Голутвина, В. Г. Горохов, А. А. Гусейнов и др. // Вопросы философии. – 2014. – № 8. – С. 3–43.
292. Плеснер Х. Ступени органического в человеке: Введение в философскую антропологию / Х. Плеснер ; пер. с нем. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 368 с.
293. Плешаков, В. А. Интернет как фактор киберсоциализации молодежи / В. А. Плешаков, Н. В. Угольков // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 3. – С. 117–120.

294. Поздняков, А. Н. Проблемы становления и развития образования в древней Руси (по материалам исследований, опубликованных в XIX – начале XX вв.) / А. Н. Поздняков // История развития общего образования в России и мире : учебно-методическое пособие. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 2003. – 71 с.
295. Подводный, А. Человек Многоликий / А. Подводный. – М. : Аквамарин, 2008. – 352 с.
296. Полянкина, С. Ю. Аксиологические противоречия между концептуальными метафорами современного образования и обществ / С. Ю. Полянкина // Философия образования. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 3–12.
297. Полянкина, С. Ю. Общее проблемное содержание процессов интеграции и диверсификации в системе отечественного образования / С. Ю. Полянкина // Философия образования. – 2017. – № 1 (70). – С. 29–38.
298. Полянкина, С. Ю. Механизмы интеграции и дифференциации в высшей школе: сотрудничество vs. Конкуренция / С. Ю. Полянкина // Профессиональное образование в современном мире. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 2397–2406.
299. Полянский, Д. В. Образование в условиях трансформации современного социума: социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Полянский Дмитрий Викторович. – Калининград, 2008. – 24 с.
300. Пушкарева, Е. А. Философское фундаментальное знание в системе современного образования / Е. А. Пушкарева // Философия образования. – 2008. – № 3. – С. 55–61.
301. Пузиков, В. Г. Инвестиционный потенциал системы образования и качество подготовки специалистов / В. Г. Пузиков // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 1 (26). – С. 126–130.

302. Пугачев, А. В. Проблемы формирования отдельных качеств преподавателя в правовом образовательном пространстве / А. В. Пугачев // *Философия образования*. – 2015. – № 2 (59). – С. 58–65.
303. Пугачев, А. В. Онтологические и аксиологические аспекты взаимодействия социальных институтов образования и права / А. В. Пугачев // *Философия образования*. – 2013. – № 2 (47). – С. 30–40.
304. Пригожин, И. Конец определённости. Время, хаос и новые законы природы / И. Р. Пригожин. – Ижевск : Регулярная и хаотическая динамика, 2000. – 208 с.
305. Пригожин, И. Р. Очеловечивание человека, креативность природы и креативность человека / И. Р. Пригожин // *Вызов познанию: стратегии развития науки в современном мире* ; отв. ред. Н. К. Удмуян. – М. : Наука, 2004. – С. 250–261.
306. Пригожин, А. И. Качество целей / А. И. Пригожин // *ОНС*. – 2010. – № 1. – С. 114–121.
307. Праздников, Г. А. Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования / Г. А. Праздников // *Социологические исследования*. – 2005. – № 10. – С. 46–57.
308. Пфаненштиль, И. А. Особенности становления евразийского вектора отечественного образования / И. А. Пфаненштиль // *Философия образования*. – 2016. – № 1. – С. 3–15.
309. Пфаненштиль, И. А. Глобальный мир как единая аксиологическая система: проблемы и перспективы / И. А. Пфаненштиль. Л. Н. Пфаненштиль, М. П. Яценко // *Философия образования*. – 2015. – № 3 (60). – С. 5–14.
310. Разумов, В. И. Новые интеллектуальные технологии в обучении / В. И. Разумов, В. П. Сизиков // *Философия образования*. – 2015. – № 5 (62). – С. 11–25.
311. Разуваева, Т. А. Компетентносная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем / Т. А. Разуваева // *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*. – 2012. – № 28. – С. 986–989.

312. Развитие отдельных высокотехнологичных направлений. Белая книга / ред. кол. Т. Л. Броницкий, К. О. Вишневецкий, Л. М. Гохберг, Т. С. Зинина, О. В. Кочеткова, С. Г. Приворотская, П. Б. Рудник, Р. С. Тихонов, Ю. В. Туровец, В. В. Федулов, Д. В. Щербинин. – М. : Высшая школа экономики, 2022. – 186 с.
313. Ракитов, А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России / А. И. Ракитов // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 14–34.
314. Рамазаева, Е. Н. Информационное пространство социальных сетей как новая площадка педагогического взаимодействия школы и семьи подростка / Е. Н. Рамазаева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 7 (150). – С. 25–29.
315. Рахинский, Д. В. Особенности универсалистских тенденций в современном образовании / Д. В. Рахинский // Философия образования. – 2018. – № 2 (75). – С. 21–33.
316. Рикардо, Д. Начала политической экономии и налогового обложения / Д. Рикардо // Сочинения. – М. : Госполитиздат, 1955. – Т. 1. – 539 с.
317. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт ; пер. с нем. ; сост. А. П. Поляков, М. М. Беляев ; общ. ред. и предисл. А. Ф. Зотова. – М. : Республика, 1998. – 413 с.
318. Риккерт, Г. Философия жизни / Г. Риккерт. – Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 240 с.
319. Роджерс, К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
320. Розин, В. М. Понятие и типы антропопрактик / В. М. Розин // Человек. RU. – 2017. – № 12. – С. 13–33.
321. Розин, В. М. Ценностная ориентация и благо человека / В. М. Розин // Вестник Московского университета. Сер. Философия. – 1996. – № 1. – С. 77–92.
322. Розин, В. М. Философия образования: предмет, концепция, основные темы и направления изучения / В. М. Розин // Философия образования XXI века. – М. : Мир науки, 1992. – С. 31–49.

323. Розов, Н. С. Колея и перевал: макросоциологические основания стратегий России в XXI веке / Н. С. Розов. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2011. – 735 с.
324. Розов, Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н. С. Розов. – Новосибирск : НГУ, 1998. – 283 с.
325. Рорти, Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти ; пер. В. Целищева. – Новосибирск : НГУ, 1997. – 320 с.
326. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Дом Питер, 2002. – 512 с.
327. Рубанцова, Т. А. Современная парадигма образования: традиции и новации / Т. А. Рубанцова // Философия образования. – 2017. – № 1 (70). – С. 23–28.
328. Рубин, Ю. Б. Независимость оценки качества высшего образования: критерии, принципы, реалии / Ю. Б. Рубин // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 3. – С. 26–42.
329. Ряписов, Н. А. Организационно-экономические механизмы повышения качества российского образования / Н. А. Ряписов // Философия образования: специальный выпуск. – 2006. – С. 3–10.
330. Савина, А. К. Проблема качества в европейском образовании / А. К. Савина // Ценности и смыслы. – 2014. – № 2. – С. 27–36.
331. Сабиров, В. Ш. Этика и нравственная жизнь человека / В. Ш. Сабиров, О. С. Соина. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2010. – 488 с.
332. Сабо, И. Необходимые навыки для дистанционного обучения / И. Сабо // Философия образования. – 2007. – № 1 (18). – С. 119–125.
333. Сартр, Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – 319 с.
334. Сарычев, Ю. В. Феномен «нового человека» в культуре XX века: предварительный анализ / Ю. В. Сарычев // Человек. Культура. Образование. – 2014. – № 1. – С. 71–79.

335. Светинская, А. Т. Сущность кооперативного обучения в трактовке современных американских педагогов / А. Т. Светинская // КАНТ. – 2017. – № 1 (22). – С. 60–63.
336. Серова, Н. В. О судьбе темпоральной экзистенции человека в техногенную эпоху: между мгновениями и минутами / Н. В. Серова // Дискурс. – 2021. – Т. 7. – № 2. – С. 28–39.
337. Семенов, А. Л. Извлечь смысл. Проблемы анализа данных в образовании / А. Л. Семенов, О. А. Фиофанова, О. И. Бабченко, И. М. Бронштейн, Н. К. Габдрахманов // Образовательная политика. – 2021. – Т. 3. – № 87. – С. 60–66.
338. Скибицкий, М. М. Какие базовые ценности нужны в России? / М. М. Скибицкий // Вестник Российского философского общества. – М. : СиДиПресс, 2010. – С. 45–58.
339. Совет Европы. Что такое права человека? [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.coe.int/ru/web/compass/what-are-human-rights>.
340. Соколова, Е. И. Термин «образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики [Электронный ресурс] / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 2 (6). – URL: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2371>.
341. Станкевич, Е. Ю. К вопросу оценки качества образования [Электронный ресурс] / Е. Ю. Станкевич // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 1. – URL: <https://human.snauka.ru/2013/01/2215>.
342. Столович, А. Н. И. Кант и проблема ценности [Электронный ресурс] / А. Н. Столович // Теоретическая философия Канта. – URL: <http://journals.kantiana.ru/upload/iblock/44>.
343. Соловьев, В. Философские начала цельного знания. Серия: Философские технологии / В. Соловьев. – М. : Академический проект, 2011. – 235 с.

344. Соловьева, Л. Н. Информационное общество: теоретико-методологический конструкт / Л. Н. Соловьева, Г. Д. Гриценко // Известия института инженерной физики. – 2013. – Т. 2. – № 28. – С. 47–50.
345. Сорокин, П. А. Социокультурная динамика : монография / П. А. Сорокин. – М. : Директ-Медиа, 2007. – 344 с.
346. Слободчиков, В. И. В поиске оснований христианской психологии. Часть I / В. И. Слободчиков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (105). – С. 84–95.
347. Смолин, О. Н. Образовательная политика в России и социальный геноцид [Электронный ресурс] / О. Н. Смолин // Куда ведет российская образовательная политика: к обществу равных возможностей или социальному апартеиду? – 2008. – URL: <http://www.ikd.ru>.
348. Суббето, А. И. Битва за высшее образование России: 1992–2003 гг. / А. И. Суббето, В. В. Чекмарев. – Кострома : Костромской гос. ун-т, 2003. – 306 с.
349. Стародубцев, В. А. Практико-центрированное обучение в высшей школе / В. А. Стародубцев // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 5. – С. 75–86.
350. Степин, В. С. О методологических подходах к анализу социального познания / В. С. Степин // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2014. – № 3. – С. 3–10.
351. Степин, В. С. Наука и образование в эпоху цивилизационных перемен науки / В. С. Степин // Устойчивое развитие. Наука и практика. – 2002. – № 1. – С. 140–153.
352. Степин, В. С. Философская антропология и философия науки / В. С. Степин. – М. : Высшая школа, 1992. – 192 с.
353. Степаненко, Л. А. Образование как общественный институт: аспект «человекоразмерности» / Л. А. Степаненко // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 4–11.
354. Сухомлинский, В. А. Избранные произведения : в 5 т. Т. 1. / В. А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1979. – 686 с.

355. Стрижакова, Е. Н. Эмоциональный капитал: понятие, оценка и использование / Е. Н. Стрижакова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2017. – № 2. – С. 48–53.
356. Табакаев, Ю. В. Социально-философский анализ современных проблем взаимодействия глобального, государственного управления и права: образовательный аспект / Ю. В. Табакаев, Н. В. Краснова, К. А. Кузьменко // Философия образования. – 2017. – № 73. – Вып. 4. – С. 39–47.
357. Таркин, П. Е. Проблема патриотизма в современной России / П. Е. Таркин // Философия образования. – 2012. – № 6 (45). – С. 200–206.
358. Тараканова, Е. В. Аксиологический подход к выбору профессии / Е. В. Тараканова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 1. – С. 56–61.
359. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М. : Наука, 1987. – 240 с.
360. Титков, Е. П. Образовательная политика Екатерины Великой : монография / Е. П. Титков. – М. : МПГУ, 1999. – 356 с.
361. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений : в 90 т. Т. 23 / Л. Н. Толстой. – М. : Художественная литература, 1957. – 564 с.
362. Торосян, В. Г. Нужна ли философия самим философам? / В. Г. Торосян // Вестник философского общества РФ. – 2009. – № 1. – С. 169–174.
363. Ткаченко, Е. В. Профессиональное образование в России: проблемы развития / Е. В. Ткаченко // Ценности и смыслы. – 2014. – № 2. – С. 15–23.
364. Тугаринов, В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : Ленинградский ун-т, 1960. – 152 с.
365. Турченко, В. Н. Онтологические и гносеологические проблемы качества высшего образования: методологические особенности / В. Н. Турченко, Р. Н. Шматков // Философия образования. – 2013. – № 5. – С. 15–24.
366. Турбовской, Я. С. Государственная идеология патриотизма / Я. С. Турбовской // Философские науки. – 2017. – № 10. – С. 7–26.

367. Урсул, А. Д. Путь в ноосферу: концепция выживания и устойчивого развития человечества / А. Д. Урсул. – М. : Луч, 1993. – 275 с.
368. Ушакова, Е. В. На пути к здоровью общества. Часть 1. Формы познания и преобразования социума на основе системно-философского мировоззренческого подхода / Е. В. Ушакова, Б. Н. Кагиров, Т. С. Косенко, И. В. Яковлева // Философия образования. – 2022. – Т. 22. – № 2. – С. 113–127.
369. Ушакова, Е. В. На пути к здоровью общества. Часть 2. Поиск оснований баланса жизни человека и общества в новом мировоззренческом формате (Конны Мироздания и социоконны бытия) / Е. В. Ушакова, Б. Н. Кагиров, Т. С. Косенко, И. В. Яковлева // Философия образования. – 2022. – Т. 22. – № 3. – С. 22–42.
370. Ушинский, К. Д. Воспитание человека: избранное / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – М. : Карапуз, 2000. – 256 с.
371. Федосова, И. В. Проблема ценностных ориентаций в научной литературе / И. В. Федосова // Ценности и смыслы. – 2009. – № 2. – С. 75–92.
372. Философ и наука. Александр Павлович Огурцов : сб. статей / отв. ред. С. С. Неретина. – М. : Голос, 2016. – 538 с.
373. Философия образования: словарь справочник / сост. И. В. Яковлева, Т. С. Косенко, Б. О. Майер. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2022. – 339 с.
374. Финдли, Дж. Н. Время: рассмотрение некоторых головоломок / Дж. Н. Финдли // Логос. – 2004. – № 5. – С. 59–72.
375. Фишер, И. О свободе христианина / И. Фишер // Век Реформации и проложенный ею ход развития новой философии (1889). – Уфа : ARC, 2013. – С. 613–647.
376. Фомин, Э. В. Анализ моделей капитализма и социализма Й. Шумпетера / Э. В. Фомин // Вестник Омского университета. Серия 6: Экономика. – 2013. – № 11. – С. 80–84.
377. Фомичева, Т. В. Образовательные ценности: диалектика общего и особенного / Т. В. Фомичева // Социальная политика и социология. – 2013. – Т. 2 (95). – № 3. – С. 138–154.

378. Фотина, О. В. Системы LMS / О. В. Фотина // Совершенствование подготовки IT-специалистов по направлению Прикладная информатика для инновационной экономики : сб. науч. тр. – М. : Московский гос. университет экономики, статистики и информатики, 2010. – С. 274–277.
379. Франк, А. Г. Смещение мировых центров с Востока на Запад / А. Г. Франк // Латинская Америка. – 1993. – № 2. – С. 3–8.
380. Фромм, Э. Пути из больного общества / Э. Фромм // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – 286 с.
381. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – М. : АСТ, 2014. – 290 с.
382. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – М. : Гуманитарная Академия, 2004. – 416 с.
383. Хабермас, Ю. Спор о прошлом и будущем международного права. Переход от национальной к постнациональной структуре / Ю. Хабермас // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 12–18.
384. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб. : Наука, 2000. – 380 с.
385. Хабермас, Ю. Отношения к миру и рациональные аспекты действия в четырех социологических понятиях действия / Ю. Хабермас ; пер. с нем. Т. Тягуновой // Социологическое обозрение. – 2008. – Т. 7. – № 1. – С. 3–24.
386. Хайдеггер, М. Бытие и время / М. Хейдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. – М. : Ad Marginem, 1997. – 451 с.
387. Хазова, Л. В. Концептуальные основы и опыт модернизации образования: гуманистические и гуманитарные аспекты / Л. В. Хазова. – Красноярск : КГТУ, 1997. – 184 с.
388. Хаусхофер К. О геополитике. Работы разных лет / К. Хаусхофер. – М. : Мысль, 2001. – 426 с.
389. Хоркхаймер, М. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты (1997) / М. Хоркхаймер, Т. Адорно. – М. : СПб. : Медиум, Ювента, 1997. – 312 с.

390. Хоружий, С. С. Античная забота о себе и практика исихазма: компаративный анализ (заметки на полях «Герменевтики субъекта» Фуко) / С. С. Хоружий // Вопросы философии. – 2016. – № 8. – С. 89–102.
391. Хуниг, А. Инженерная деятельность с точки зрения этической и социальной ответственности / А. Хуниг // Философия техники в ФРГ. – М. : Прогресс, 1989. – 240 с.
392. Хуторской, А. В. Принцип человекообразности и его воплощение в целеполагании ученика / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 2. – С. 2–21.
393. Хуторской, А. В. Почему необходим переход к человекообразному образованию? К обоснованию концепции и программы исследований // Смыслы и цели образования: инновационный аспект : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие ИНЭК, 2007. – 300 с.
394. Хуторской, А. В. Методология педагогики: человекообразный подход / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2014. – 171 с.
395. Целищев, В. В. Эпистемологические и социальные ценности в науке / В. В. Целищев // Философия образования. – 2013. – № 1 (46). – С. 149–156.
396. «Черная книга» антиконкурентных региональных практик. 2021 год. [Электронный ресурс]. – URL: https://admomsk.ru/c/document_library/get_file?p.
397. Червонная, Л. Г. Плюрализм в социально-гуманитарном познании / Л. Г. Червонная // ОНС. – 2002. – № 2. – С. 130–143.
398. Черных, С. И. Тенденции и особенности образовательной миграции в современной России / С. И. Черных, А. А. Изгарская // Дискурс. – 2020. – Т. 6. – № 2. – С. 15–28.
399. Черных, С. И. Цифровая образовательная среда – основной тренд трансформации образования / С. И. Черных, И. Г. Борисенко // Философия образования. – 2021. – Т. 21. – № 3. – С. 5–17.
400. Черных, С. И. Реформирование высшей школы России в свете образовательных технологий XXI века / С. И. Черных // Философия образования. – 2013. – № 2 (47). – С. 8–15.

401. Черных, С. И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества : монография / С. И. Черных. – Новосибирск : НГАУ, 2011. – 254 с.
402. Черных, С. И. «Паралич анализом» или осмысленное образование / С. И. Черных, В. И. Паршиков // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – Т. 8. – № 4. – С. 2148–2160.
403. Черникова, Д. В. Расширение человеческих возможностей: когнитивные технологии и их риски / Д. В. Черникова, И. В. Черникова // Известия Томского политехнического университета. – 2012. – Т. 321. – № 6. – С. 114–119.
404. Чекалева, Н. В. Проблемы оценки компетенций студентов вуза / Н. В. Чекалева // Философия образования. – 2015. – № 1 (58). – С. 146–155.
405. Черникова, И. В. Идентичность университета в условиях «текущей современности» / И. В. Черникова, Д. В. Черникова // Вестник Томского гос. университета. – 2021. – № 472. – С. 50–55.
406. Четверикова, О. Н. Трансгуманизм в российском образовании. Наши дети как товар : монография / О. Н. Четверикова. – М. : Книжный мир, 2020. – 384 с.
407. Чумаков, А. Н. Современный мир на пороге фундаментальных трансформаций / А. Н. Чумаков // Век глобализации. – 2008. – № 2. – С. 88–94.
408. Чумаков, А. Н. Философия как познание и образ жизни / А. Д. Чумаков, А. Д. Королев // Вопросы философии. – 2014. – № 5. – С. 3–14.
409. Чуринов, Н. М. Совершенство и свобода / Н. М. Чуринов. – 3-е изд., доп. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. – 712 с.
410. Шабанов, Л. В. Современный взгляд на человека эпохи постмодерна / Л. В. Шабанов // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 2 (22). – С. 168–176.
411. Шакирова, Т. И. Компетентностная модель конкурентоспособного выпускника в контексте реализации профессиональных и образовательных

стандартов : монография / Т. И. Шакирова, А. П. Бутенко, М. В. Кузьмина, Н. Ю. Миронова. – Калуга : КГУ им. К. Э. Циолковского, 2015. – 215 с.

412. Шапошников, В. А. Распределенное познание и математическая практика в цифровом обществе: от формализации доказательств к пересмотру оснований / В. А. Шапошников // Эпистемология и философия науки. – 2018. – Т. 55. – № 4. – С. 160–173.

413. Шиловцев, А. В. Проблема социальной безопасности личности в системе современного образования / А. В. Шиловцев // Философия образования. – 2016. – № 1. – С. 82–92.

414. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер ; пер. с нем. А. В. Денежкиной. – М. : Гнозис, 1994. – 490 с.

415. Шевченко, В. Н. Публичная философия: между академической философией и идеологиями политических движений / В. Н. Шевченко // Философские науки. – 2014. – № 1. – С. 42–57.

416. Шабанов, Л. В. Социально-психологическая проблематика изучения личности эпохи постмодерна / Л. В. Шабанов // Методология современной психологии. – 2012. – № 3. – С. 235–248.

417. Шохин, В. К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль : монография / В. К. Шохин. – М. : РУДН, 2006. – 460 с.

418. Шпигельберг, Г. Феноменологическое движение. Историческое введение / Г. Шпигельберг. – М. : Логос, 2002. – 680 с.

419. Шпет, Г. Г. Философия и наука: лекционные курсы / Г. Г. Шпет ; отв. ред.-сост. Т. Г. Щедрина. – М. : РОССПЭН, 2010. – 496 с.

420. Штуден, Л. Л. Исчезающий след аристократизма в российском образовании / Л. Л. Штуден // Философия образования. – 2004. – № 3 (11). – С. 96–103.

421. Штумпф, С. П. Реализация принципа долженствования – обязанности в рамках духовного измерения человеческого бытия / С. П. Штумпф // Человек, мировоззрение, культура в мире глобализации: проблемы, поиски, решения. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2012. – С. 216–224.

422. Штумпф, С. П. Духовность: аксиологическая направленность и социокультурная природа феномена / С. П. Штумпф. – 2-е изд. перераб. и доп. – Красноярск : КГУ, 2014. – 256 с.
423. Штумпф, С. П. Духовная составляющая гуманитарных устоев православного мировоззрения / С. П. Штумпф // Европейский журнал социальных наук. – 2012. – № 4 (20). – С. 394–399.
424. Шубович, М. М. Партнерство семьи и школы: коммуникативная готовность будущих педагогов к новым вызовам образования / М. М. Шубович, Н. В. Бибикова, И. В. Захарова, Н. Н. Петрищева // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 473. – С. 203–209.
425. Шумпетер, Й. А. История экономического анализа : в 3 т. Т. 1 / Й. А. Шумпетер ; пер. с англ. под ред. В. С. Автономова. – СПб. : Экономическая школа, 2004. – 496 с.
426. Шукшунов, В. Е. Интеграция гуманитарного, естественнонаучного и инженерного знания / В. Е. Шукшунов, М. В. Буланова-Топоркова, Г. В. Сучков. – Новочеркасск : УПЦ Набла ЮРГТУ (НПИ), 2002. – 186 с.
427. Штайнер-Хамси, Г. Учитесь, чтобы выжить: оплата труда по ставке и ее воздействие на качество преподавания / Г. Штайнер-Хамси // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 14–39.
428. Шютц, А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / А. Шютц. – М. : Общественное мнение, 2003. – 336 с.
429. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования: статьи и лекции / П. Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 154 с.
430. Щепилова, А. В. Современный университет: от модели к российской действительности / А. В. Щепилова, В. А. Гончарова, С. В. Михайлова, А. Е. Бажанов, В. В. Алпатов // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 92–101.
431. Эллис, А. Рационально-эмоциональная поведенческая терапия / А. Эллис, К. Макларен. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 160 с.

432. Энгельс, Ф. Анти-Дюринг. Диалектика природы / Ф. Энгельс. – М. : Изд-во Э, 2017. – 832 с.
433. Эйбел, Р. Высшее образование под пятой капитализма / Р. Эйбел // Совет ректоров. – 2015. – № 3. – С. 69–74.
434. Юркевич, М. М. Модель совершенной конкуренции и рынок образования: 30 лет спустя (комментарий к статье Л. Лесли и Г. Джонсона) / М. М. Юркевич // Вопросы образования. – 2004. – № 2. – С. 107–114.
435. Яковлева, И. В. Ценности и ценностные ориентиры в системе высшего образования : монография / И. В. Яковлева. – Усть-Илимск : Изд-во ред.-изд. отд. Усть-Илимского фил. КГТУ, 2006. – 148 с.
436. Яковлева, И. В. Аксиология образования и проблемы изучения современного человека : монография / И. В. Яковлева. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2018. – 183 с.
437. Яковлева, И. В. Феномен потребительства в обществе и образовании : учебное пособие / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко. – Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2018. – 206 с.
438. Яковлева, И. В. Формы и методы преподавания гуманитарных дисциплин в вузе в контексте философии образования / И. В. Яковлева // Философия образования. – 2005. – № 2 (13). – С. 215–221.
439. Яковлева, И. В. Современное образование и формирование творческой индивидуальности / И. В. Яковлева // Философия образования. – 2009. – № 2 (27). – С. 155–162.
440. Яковлева, И. В. Парадигма «нелинейной динамики» в совершенствовании волевой саморегуляции студентов (философский анализ) / И. В. Яковлева // Философия образования. – 2016. – № 2 (65). – С. 99–108.
441. Яковлева, И. В. Эпистемологический анализ образовательных парадигм и поиск путей выстраивания нового образовательного вектора (социокультурный подход) / И. В. Яковлева // Философия образования. – 2017. – № 3 (72). – С. 38–50.

442. Яковлева, И. В. Ценностно-целевые ориентиры как основа модернизации содержания образования / И. В. Яковлева, Ж. Н. Истюфеева // *Философия образования*. – 2018. – № 2 (75). – С. 57–65.

443. Яковлева, И. В. Эволюция и современное состояние проблемы взаимодействия образования и социокультурных ценностей / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2018. – Т. 8. – № 2. – С. 1796–1805.

444. Яковлева, И. В. Аксиологические противоречия современного образования и социокультурных реалий / И. В. Яковлева // *Философия образования*. – 2018. – № 4 (77). – С. 103–113.

445. Яковлева, И. В. Безопасность российского образовательного пространства: аксиологическое содержание концепции / И. В. Яковлева // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2019. – Т. 9. – № 1. – С. 2443–2450.

446. Яковлева, И. В. Патриотизм, гражданственность, достоинство как аксиологические основы института образования / И. В. Яковлева // *Философия образования*. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 41–57.

447. Яковлева, И. В. Условия интеграции инновационных и традиционных подходов в образовании (аксиологический аспект) / И. В. Яковлева, Г. Н. Глиос // *Философия образования*. – 2019. – Т. 19. – № 4. – С. 83–93.

448. Яковлева, И. В. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2020. – Т. 10. – № 1. – С. 3474–3480.

449. Яковлева, И. В. Аксиология образования как формирующаяся система: социально-философская рефлексия / И. В. Яковлева // *Философия образования*. – 2020. – Т. 20. – № 2. – С. 31–47.

450. Яковлева, И. В. Дистанционное образование в современной России: гуманистические и гуманитарные аспекты / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко, Г. Н. Глиос // *Философия образования*. – 2021. – Т. 21. – № 1. – С. 54–67.

451. Яковлева, И. В. Становление и определение исходных оснований науки об образовании в журнале «Философия образования» (2001–2005 гг.) / И. В. Яковлева // Философия образования. – 2021. – Т. 21. – № 3. – С. 18–45.

452. Яковлева, И. В. Сущность, проблемы и перспективы отечественного образования в журнале «Философия образования» (2006–2010 гг.) / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко // Философия образования. – 2021. – Т. 21. – № 4. – С. 39–114.

453. Яковлева, И. В. Концептуальный плюрализм теории и практики развития образования в журнале «Философия образования» (2011–2015 гг.) / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко, Е. В. Ушакова // Философия образования. – 2022. – Т. 22. – № 3. – С. 137–210.

454. Яковлева, И. В. Здоровьесберегающие технологии в режиме учебы, труда и отдыха студентов (ценностные и деятельностные аспекты) / И. В. Яковлева, Н. Н. Власюк // Вестник Томского государственного университета. – 2020. – № 451. – С. 179–184.

455. Яковлева, И. В. Феноменологический анализ российского образовательного пространства / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 471. – С. 87–92.

456. Яковлева, И. В. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма / И. В. Яковлева, С. И. Черных, Т. С. Косенко // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 4. – С. 113–127.

457. Яковлева, И. В. Социально-философское познание феномена неопределенности и прогнозирование в образовании / И. В. Яковлева, Т. С. Косенко // Профессиональное образование в современном мире. – 2021. – Т. 11. – № 4. – С. 19–27.

458. Яковлева, И. В. Эмоциональное отражение действительности в содержании художественного творчества (ценностно-образовательный аспект) / И. В. Яковлева, И. А. Кучинская // Философия образования. – 2022. – Т. 22. – № 1. – С. 103–118.

459. Яковлева, И. В. Особенности и перспективы российского образования: специфика социально-философской рефлексии / И. В. Яковлева // Дискурс. – 2022. – Т. 8. – № 3. – С. 29–40.
460. Яковлева, И. В. Социально-философский анализ проблем развития российского высшего образования (гуманистические и гуманитарные аспекты) : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Яковлева Ирина Владимировна. – Красноярск, 2004. – 25 с.
461. Яковлева, Л. Е. Социокультурные основания национальных традиций в философии XX века: Испания и Россия : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Яковлева Любовь Евгеньевна. – Москва, 2003. – 46 с.
462. Яковлева, Н. Г. Образование в России: общественное благо или коммерческая услуга? / Н. Г. Яковлева // Социологические исследования. – 2018. – № 3 (407). – С. 149–153.
463. Яновский, Р. Г. Идеология патриотизма / Р. Г. Яновский, В. Патрушев // Безопасность Евразии. – 2004. – № 2. – С. 112–128.
464. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 527 с.
465. Ясперс, К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс ; пер. М. И. Левиной. – М. : АСТ, 2013. – 288 с.
466. Ясперс, К. Идея университета / К. Ясперс ; пер. с нем. Т. В. Тягуновой ; ред. перевода О. Н. Шпарага ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.
467. Яценко, М. П. Исторические аспекты глобализации / М. П. Яценко // Философия образования. – 2009. – № 4 (29). – С. 265–270.
468. Adorno, Th. W. The Authoritarian Personality / Th. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson, R. N. Sanford. – Norton : NY, 1950. – 120 p.
469. Arnove, R. F. Comparative Education and World-Systems Analysis / R. F. Arnove // Comparative Education Review. – 1980. – Vol. 24. – № 1. – P. 48–62.

470. Ardashkin, I. B. Philosophy of Education as a Social Development Factor: World Trends and Prospects for Russia / I. B. Ardashkin // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 166. – P. 277–286.
471. Allport, G. *The Nature of Personality* / G. Allport. – Cambridge : Praeger, 1975. – 220 p.
472. Amin, S. World poverty, pauperization and capital accumulation / S. Amin // *Monthly Review*. – 2003. – Vol. 55. – Issue 5. – P. 1–9.
473. An, S. The role of Logos in transformation of the society, education and person / S. An, N. Nalivayko, E. Ushakova // *Philosophy of education+*. № 1 (10). – 2017. – P. 187–199.
474. Belogurov, A. Yu. Development of education districts in the strategy of strengthening the axiological foundations of the Russian education space / A. Yu. Belogurov, E. V. Voevoda, M. I. Inozemtsev, E. A. Romanova, N. I. Khokhlova // *Higher Education in Russia*. – 2020. – Vol. 29. – № 1. – P. 25–36.
475. Baltovskij, L. V. Axiological guidelines of civil education in modern Russia / L. V. Baltovskij, V. G. Belous, A. I. Abalian, I. V. Radikov // *Journal of Environmental Treatment Techniques*. – 2020. – Vol. 8. – Issue 1. – P. 266–271.
476. Begalinova, K. K. Uncertainty Principle in Education as a Socio-philosophical Problem / K. K. Begalinova // *International Multidisciplinary Conference on Contingency in the Education, Art and Sport*. – Prague : Univerzita Karlova, 2017. – P. 83–88.
477. Desmarchelier B. Knowledge-Intensive Social Services as the Basis for the National Social Innovation Systems / B. Desmarchelier, F. Djellal, F. Gallouj // *Foresight and STI Governance*. – 2022. – № 16 (1). – P. 34–41.
478. Dewey, J. *The School and Society* / J. Dewey. – Chicago : University of Chicago Press, 1899. – 125 p.
479. Durkheim, Émile. *The Rules of Sociological Method*, trans W. D. Hall / Émile Durkheim. – New York : The Free Press, 1982. – 245 p.
480. Freire, P. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* / P. Freire. – Mass : Bergin and Garvey, 1985. – 209 p.

481. Frankl, V. E. *Man's Search for Meaning Revised and Updated* / V. E. Frankl. – New York : Washington Square Press, 1985. – P. 99–102.
482. Griffiths, T. G. *World-systems Analysis in Comparative Education: An Alternative to Cosmopolitanism* / T. G. Griffiths, L. Knezevic // *Cosmopolitanism, Education and Comparative Education*. – 2009. – Vol. 12. – P. 66–75.
483. Gounko, T. *Modernization of Russian higher education: Exploring paths of influence* / T. Gounko, W. Smale // *Compare*. – 2007. – Vol. 37. – № 4. – P. 533–548.
484. Gibbs, P. *The three goods of higher education: as education, in its educative, and in its institutional practices* / P. Gibbs // *Oxford Review of Education*. – 2019. – Vol. 45. – Issue 3. – P. 405–416.
485. Greshilova, I. A. *Designing the model of professional development of teachers taking into account axiological imperatives of continuing education* / I. A. Greshilova, S. Z. Kimova, B. B. Dambaeva // *Universal Journal of Educational Research*. – 2020. – № 8 (3). – P. 769–778.
486. Gallego, J. P. *Methodology and axiological content of value educational programs* / J. P. Gallego // *Fore de education*. – 2016. – Vol. 14. – Issue 21. – P. 217–226.
487. Giesecke, H. *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung*. Weinheim / H. Giesecke. – Munchen : Juventa-Verlag, 2005. – 208 p.
488. Giesecke, H. *Was ist ein «Schluesselproblem»? Anmerkungen zu Wolfgang Klafkis «neuem Allgemeinbildungskonzept»* / H. Giesecke // *Neue Sammlung*. – 1997. – № 4. – P. 80–95.
489. Hirst, P. H. *Knowledge and the curriculum* / P. H. Hirst. – London : Routledge, 1974. – 216 p.
490. Hogenová, A. *Alterity as a phenomenon* / A. Hogenová // *Sameness and alterity in philosophical and special pedagogic reflection. Inclusive school International Multidisciplinary Conference*. – Prague : Univerzita Karlova, 2018. – P. 17–51.
491. Hogenova, A. *Why are experiences so important for our time?* / A. Hogenova // *Philosophy of education +*. – 2017. – № 1. – P. 43–49.

492. Illich, I. *Deschooling Society* / I. Illich. – London : Calderand Boyars, 1971. – 116 p.
493. Illich, I. *Celebration of Awareness; A Call for Institutional Revolution* / I. Illich. – Harmondsworth : Marion Boyars, 1980. – 194 p.
494. Ivanova, S. V. Postmodern ideas' influence on education (illustrated by the usa experience) / S. V. Ivanova // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, 2017. – P. 339–355.
495. Ivanova, S. V. Education quality in the postindustrial society / S. V. Ivanova // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*, 2017. – P. 356–364.
496. Klafki, W. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemaesse Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* / W. Klafki. – Weinheim und Basel : Beltz, 1996. – 253 p.
497. Kohlberg, L. The development of children's orientations toward a moral order / L. Kohlberg // *Vita Humana*. – 1963. – № 6. – P. 11–35.
498. Lenzen, D. Wissen Handeln koennen: diese drei! was sich an der deutschen Universitaet aendern muss / D. Lenzen // *Universitas*. Stuttgart, 2001. – Jg. 56. – H. 7. – P. 721–730.
499. Maslow, A. H. *Motivation and Personality* / A. H. Maslow. – New York : Harpaer & Row, 1954. – 369 c.
500. Mollenhauer, K. *Forgotten Connections: On culture and upbringing* / K. Mollenhauer. – London : Routledge, 2013. – 192 p.
501. Matarranz, M. Methodological proposal to study the supranational education policy: Focus on the axiological framework of the European Union / M. Matarranz // *Revista Espanola de Educacion Comparada*. – 2019. – Issue 34. – P. 73–96.
502. Nalivayko, N. V. Social philosophy and pedagogy: the common and the diff eren / N. V. Nalivayko, I. V. Yakovleva, T. S. Kosenko // *Sameness and alterity in philosophical and special pedagogic reflection. Inclusive school International Multidisciplinary Conference*. – Prague : Univerzita Karlova, 2018. – P. 69–77.

503. Nalivayko, N. «Logos» (ΛΟΓΟΣ) as «Word». In: Role in Life and Education (Upbringing) of the Person / N. Nalivayko, T. Kosenko, I. Yakovleva // Logos in the education, art and sport. – Prague : Univerzita Karlova, 2018. – P. 81–87.
504. Pelcová, N. How else can we think about otherness? / N. Pelcová // Sameness and alterity in philosophical and special pedagogic reflection. Inclusive school International Multidisciplinary Conference. – Prague : Univerzita Karlova, 2018. – P. 9–17.
505. Pelcova, N. Truth in education / N. Pelcova // Philosophy of education. – 2016. – № 9. – P. 3–11.
506. Porter, M. The Massachusetts Higher Education and Knowledge Cluster: The Microeconomics of Competitiveness / M. Porter, N. Ketelhohn, A. Artiganave, J. Kelly, M. Krasniqi. – USA : Massachusetts Press, 2010. – 130 p.
507. Perry, R. B. General theory of value / R. B. Perry. – New York : Cambridge, Mass, 1950. – P. 73–110.
508. Peters, R. S. Aims of Education – a Conceptual Inquiry / R. S. Peters, J. Woods, W. H. Dray // The Philosophy of Education. – Oxford : Oxford University Press, 1973. – P. 1–32.
509. Peters, R. S. The Logic of Education / R. S. Peters, P. Hirst. – London : Routledge, 1972. – 147 p.
510. Peters, R. S. Freedom and the Development of the Free Man / R. S. Peters // Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition. – London : Routledge, 1998. – Vol. II. – P. 11–31.
511. Puzikov, V. G. Education, the formation of personality and the destiny of a man / V. G. Puzikov // Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2018. – Vol. 198. – P. 235–240.
512. Sabau, I. Internet Learning and multitasking / I. Sabau // Philosophy of education. – 2013. – № 6. – P. 3–8.
513. Siber, J. The Paradox of Democratic Education: The American Experience / J. Siber // Higher Education in Europe. – 1987. – Vol. XII. – № 4. – P. 41.

514. Soltis, J. F. «Introduction» / J. F. Soltis // *Philosophy and Education*, ed. Jonas F. Soltis. – Chicago : The University of Chicago Press, 1981. – P. 97–98.
515. Shermis, S. *Philosophic Foundations of Education* / S. Shermis. – New York : American Book Co, 1967. – 292 p.
516. Sheffler, I. *The Language of Education* / I. Sheffler. – Springfield : Illinois, 1983. – 128 p.
517. Stan, L. *Specialist Training in Pedagogy – A Recurring Challenge for Adult Education. Case Study: «Al. I. Cuza» University of Iași* / L. Stan // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 142. – P. 220–226.
518. Hendriks, M. *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison* / M. Hendriks // *An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. – European Union, 2010. – 200 p.
519. Unger, M. *The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion* / M. Unger, W. Polt // *Foresight and STI Governance*. – 2017. – Vol. 11. – № 2. – P. 10–26.
520. Unger, M. *Austria: Place-based dimension in higher education policy making* / M. Unger, D. Wagner-Schuster, W. Polt // *Enhancing the Contributions of Higher Education and Research Institutions to Innovation. Case Studies Background Document for the OECD High Level Event on the Knowledge Triangle (15–16 September 2016)*. – Paris : OECD, 2016. – P. 12–14.
521. Villegas-Reimers, E. *Teacher Professional Development: an international review of literature* / E. Villegas-Reimers. – UNESCO : International Institute of Educational Planning, 2003. – 196 p.
522. Wallerstein, I. *The modern world-system I: capitalist agriculture and the origins of the European world-economy in the sixteenth century* / I. Wallerstein. – New York : Academic Press, 2007. – 412 p.
523. Yakovleva, I. *Philosophy of education and pedagogy: the common and particular* / I. Yakovleva // *Philosophy of education +*. – 2017. – № 1. – P. 22–29.

524. Yakovleva, I. Institutionalization of the Individual in the Educational Interaction / I. Yakovleva, T. Kosenko // Paideia: Philosophical E-Journal of Charles university. – 2020. – Vol. 17. – № 3. – P. 1–8.