

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

**ТРУД И ОБРАЗОВАНИЕ
НА ПУТИ К КРЕАТИВНОМУ ОБЩЕСТВУ**

Под редакцией С. З. Гончарова

Екатеринбург
РГППУ
2014

УДК 316.422

ББК Ю62

Т 78

Авторы:

С. З. Гончаров (введение, гл. 1; п. 2.1–2.3; гл. 3; п. 4.1–4.2; 6.2);
С. З. Гончаров, Ю. П. Андреев (п. 4.3); С. З. Гончаров, Н. В. Попова
(п. 2.4); А. Г. Кислов (п. 5.1; 5.4 – 5.6; 6.1; 6.4); А. Г. Кислов,
О. В. Шмурыгина (п. 5.2); А. Г. Кислов, Е. М. Кропанева (п. 5.3);
Н. В. Ронжина (п. 6.3); Ф. Т. Хаматнуров (п. 6.5); С. З. Гончаров,
А. Г. Кислов, Н. В. Ронжина (заключение).

Т 78 **Труд и образование на пути к креативному обществу: коллективная монография / С. З. Гончаров [и др.]; под ред. С. З. Гончарова.** Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 445 с.

ISBN 978-5-8050-0543-6

Представлены в аспектах взаимосвязи труда и образования объективные и субъективные факторы инновационного стиля жизни и ускорения социокультурной динамики, противоречия и перспективы труда, система образования в процессах общественного воспроизводства.

Адресована научным работникам и преподавателям сферы профессионального и профессионально-педагогического образования, а также всем, кто интересуется данными проблемами.

УДК 316.422

ББК Ю62

Рецензенты: д-р филос. наук, проф. В. М. Князев (ГОУ ВПО «Уральская медицинская академия»), д-р филос. наук, проф. Л. М. Андрюхина (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0543-6

© ФГАОУ ВПО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2014

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Креативное общество как ориентир в обновлении труда и образования	8
1.1. Историческая типология социальности	8
1.2. Цивилизация и культура в циклах истории	20
1.3. Что же предвидел К. Маркс?	28
1.4. Современные предпосылки креативного общества	33
1.5. Метафизика инноваций	37
1.6. Объективные и субъективные предпосылки инновационного стиля жизни и ускорения социокультурной динамики	44
Глава 2. Универсальность и субъектность человека как креативные предпосылки его саморазвития	57
2.1. Универсальность человека как предпосылка его саморазвития и ориентир в обновлении труда	57
2.2. Субъектность человека: методологический аспект	77
2.3. Субъектность человека в креативном измерении	109
2.4. Соревнование как креативный фактор развития субъектных качеств лиц и коллективов промышленного предприятия	125
Глава 3. Аксиология и акмеология духа в становлении личности педагога	140
3.1. Специфика душевной стадии психики	141
3.2. Когда душа преобразуется в дух?	145
3.3. Совершенство – источник духа, религии, культуры и воспитания	152
3.4. Акмеологическое значение совершенства	155
3.5. Дух как идеальный ген социальности	159
3.6. Дух – основа душевного здоровья	162
3.7. Две основные задачи в воспитании духовности	165
Глава 4. Тенденции современного труда и образования на пути к креативному обществу	169
4.1. Креативная природа всеобщего труда	170

4.2. Главные противоречия совокупного труда	176
4.2.1. Проблема подготовки рабочих кадров.....	176
4.2.2. Особенности высшего образования	179
4.2.3. Труд живой и опредмеченный	182
4.2.4. Труд рабочего в структуре совокупного труда	183
4.2.5. Труд духовный и труд материальный	187
4.2.6. Перспективные факторы материального труда.....	191
4.3. Перспективы совокупного труда на пути к креативному обществу	206
Глава 5. Образование в измерениях общественного воспроизводства, качества и институциональной трансформации	212
5.1. К определению современного образования	212
5.2. Система образования в процессах общественного воспроизводства	230
5.3. Образование как условие реализации права на достойное человеческое существование	259
5.4. О менеджменте качества высшего образования	269
5.5. Институционализация высшей школы: ретроспектива.....	282
5.6. Перспективы российского педагогического образования	310
Глава 6. Профессиональное образование и профессиональная педагогика в процессах продвижения к креативному обществу	321
6.1. К апологии профессионально-педагогического образования	321
6.2. Философские основы исследования подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионального образования.....	325
6.3. Профессиональная педагогика как методология креативного профессионального образования.....	350
6.4. Профессиональное образование в кадровом обеспечении среднего и малого бизнеса в условиях быстрой перемены видов труда.....	368
6.5. Дилемма профессионально-педагогического образования России: воспроизводство догоняющей экономики или инноватика.....	374
Заключение.....	407
Библиографический список	428
Сведения об авторах.....	444

Академику Российской академии образования, теоретику и организатору профессионально-педагогического образования России Геннадию Михайловичу Романцеву посвящается

Введение

Смена общественного строя в России породила острые проблемы и противоречия, успешное разрешение которых явно затягивается. Происходящие в стране реформы пока не связаны с качественным улучшением в *основной* сфере общества – в сфере *труда*.

Труд, в его научном понимании, есть процесс, в котором человек своей деятельностью регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой. Труд есть целенаправленная деятельность по созданию материальных и духовных благ, *вечное* условие человеческой жизни, *абсолютная необходимость* для всех форм общества в истории.

Труд, с одной стороны, созидает мир общественного богатства, а с другой – социализирует человека, развивает его продуктивно-творческие силы, социальные чувства, возвышает горизонт сознания до понимания сверхиндивидуальных потребностей и целей коллектива, государства, страны в целом. Труд, вместе с тем, производит и общественные отношения.

Однако в современной России ценность *добросовестного созидательного труда* вытеснена из общественного сознания установками на прибыль любой ценой (максимум прибыли, минимум совести), на развлечение и праздность. Мотив значительной части молодежи – «поменьше труда, побольше денег и наслаждений здесь и теперь». Жажда легких денег затмила энтузиазм наукоемкого, производительного труда.

Основополагающее значение труда обязывает к качественному преобразованию *идеологии* российского общества. Идеология есть *теоретическое* выражение *коренных жизненных потребностей и целей* больших социальных групп. Идеология определяет *стратегию* политики, *направленность* правового регулирования, *цели* экономики и образования, доминирующие *ценности* культуры. Общества без идеологии *не бывает*. Современное общество вне своей собственной идеологии подобно «всаднику без головы» и подпадает под идейную власть идеологии иных государств, теряя свою *самостоятельность*.

Необходимо утвердить в основных сферах российского общества самооценку созидательного труда, его благодатность.

В области *политики* добросовестный созидательный труд служит той *единой основой*, в рамках которой смогут объединить свои устремления *политические партии*. Отношение к труду – критерий жизнеспособности партий.

В области *экономики и культуры* добросовестный созидательный труд служит *источником* общественного богатства, динамичного развития общества, *основой* профессионального развития, карьерного роста и социальной мобильности трудящихся, *мерилом* достоинства и чести личности, критерием перспективности теории и практики в областях экономики и культуры.

В рамках общества в целом добросовестный созидательный труд есть самая надежная основа признания заслуг, взаимного понимания, уважения, преемственности поколений, социальной справедливости, добровольной солидарности и коллективности, взаимопомощи и самоотверженности в общем деле.

Отношение к добросовестному созидательному труду – критерий нравственного здоровья народа и государства.

Применительно к *человеку* добросовестный созидательный труд порождает новые способности и умения, субъектные качества, самостоятельность, предметное мышление, открывает возможности глубокого общения по поводу творения общеинтересной и полезной новизны, развивает самодеятельность, самоорганизацию и самоуправление личности, пробуждает у нее стремление выйти за рамки уже достигнутого к новым возможностям самореализации и новым созидательным смыслам. Созидание инициирует. В труде человек обретает надежных друзей и товарищей, а труд служит мерилом как общественной значимости личности, так и самооценки личностью своего жизненного пути.

В целом добросовестный созидательный культуроемкий труд по своей природе объективно направлен на *сокращение* рабочего времени для *увеличения* доли *свободного* времени как *пространства развития целостной самодеятельной личности*. Такая тенденция труда будет поддержана тружениками и послужит, вне всякого сомнения, могучим мотивом в их профессиональной деятельности в поисках обновления ресурсов и технологий.

В современных условиях труд и образование нераздельны: если профессиональное образование определяет своим качеством культур-

ный и духовный, интеллектуальный и профессиональный потенциал страны, обретая все в большей мере статус *креативно-антропогенного базиса* общества, то труд переводит идеальное в материальное, реализует потенциал образования.

Реформы последних лет, коммерциализация профессионального образования производятся пока без ясных *целей* и *критериев*, которые допускали бы практическую проверку *эффективности* предлагаемых новаций в области образования. Назрела необходимость в прорывных *человекоцентричных* проектах обновления высшего профессионального образования, которые актуализируют креативные возможности человека, связанные с его *универсальной* природой, *субъектными* качествами, а также креативные возможности общества, обусловленные такими формами общения и общественных отношений, которые *просторны для инициативы и самостоятельности* индивидуальности.

Одним из компонентов таких проектов является концептуальное обновление профессионально-педагогического образования путем исследования философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионального образования (ВПО). В данной монографии излагаются результаты научно-исследовательской работы по теме «Исследование философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионального образования», выполненной в рамках государственного заказа Министерства образования и науки Российской Федерации на 2012 год. Данная тема раскрыта согласно годовому этапу исследования темы «Выявление социокультурной взаимосвязи современного труда и образования на пути к креативному обществу».

Авторы попытались представить ключевые понятия и концепцию социокультурной взаимосвязи труда и образования в современных условиях в креативном измерении, акцентируя внимание на такие возможности, которые выводят мышление за рамки уже достигнутого, прочно устоявшегося к перспективным возможностям и смыслам.

В гл. 1–3 излагаются те социокультурные тенденции, которые позволяют глубже понять противоречия и перспективы труда (гл. 4), значимость образования в общественном воспроизводстве (гл. 5), а также особенности профессионально-педагогического образования (гл. 6).

С. З. Гончаров, научный редактор

Глава 1. КРЕАТИВНОЕ ОБЩЕСТВО КАК ОРИЕНТИР В ОБНОВЛЕНИИ ТРУДА И ОБРАЗОВАНИЯ

Проблему взаимосвязи труда и образования в современном обществе можно и нужно осмыслить в более широком, панорамном воззрении, исходя из тех ведущих тенденций, которые обнажают, с одной стороны, *закат производства капитала и буржуазных стандартов жизни*, а с другой – перспективность *человекоцентричной стратегии* в обновлении труда, образования, самих субъектов. В XXI в. назревает переход от *техногенной и экономикоцентричной* цивилизации к *креативному обществу культурной самодетельности лиц и коллективов*. Важным является осознание универсальной природы человека, его субъектности и духовности как теоретических предпосылок подготовки педагогов профессионального образования и профессионального развития. Эти соображения служат руководством в последовательности изложения содержания данной монографии.

1.1. Историческая типология социальности

Три типа строения социальности (или ступени развития общества) К. Маркс выделил на основании различных *форм общения*:

- «отношения личной зависимости» (добуржуазные формы общества);

- «личная независимость, основанная на вещной зависимости» (буржуазная социальность), при которой образуется «система всеобщего обмена веществ, универсальных отношений, всесторонних потребностей и универсальных потенций»;

- «свободная индивидуальность, основанная на универсальном развитии индивидов и на превращении их коллективной, общественной производительности в их общественное достояние» – такова третья ступень. «Вторая ступень создает условия для третьей»¹.

Эти три типа социальности можно конкретизировать путем включения в качестве основания не только *типов общения*, но и *типов про-*

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1968. Т. 46, ч. 1. С. 100–101.

изводства и мышления. Дело заключается в том, что отношения личной зависимости порождаются *субъективным строением производства* и определяют, в свою очередь, и *субъективное строение мышления.* То же присуще отношениям *личной независимости,* основанным на *объективном строении производства* и порождающим *объективное строение мышления.* Такая же детерминация свойственна и третьему типу социальности, которая обусловлена соответствующим ей технологическим базисом и порождает соответствующий себе тип мышления.

Результатом конкретизации являются три типа социальности: *субъективный, объективный и универсальный*¹.

Субъективное строение социальности

Субъективное строение характеризуется следующим. Производство имеет субъективное строение потому, что главным фактором в процессе формирования природы выступают *живые индивиды;* такое производство включает *ручной труд* и *инструментальный этап* развития техники. Инструменту передана технологическая функция *непосредственного воздействия* на предмет труда. Управление инструментом и функция движения им закреплены за индивидом. Процесс труда привязан к *телесным и психическим особенностям работника* и *основывается на эмпирических навыках.* Труд является непосредственным, изменяющим *внешнюю материальную оболочку* предмета и сопровождается эмпирическими схемами мышления. Целью такого труда всегда выступает производство *потребительной стоимости* (ценности для потребления). Такая цель является *особенной* и не содержит в себе установки на выход за рамки исходного пункта, на что указывает схема простого товарного производства (Т – Д – Т). *Обмен еще не подчинил себе производство.* Ориентация на потребительную ценность задает «традиционное, самодовольно замкнутое в определенных границах удовлетворение существующих потребностей и воспроизводство старого образа жизни»², замедляет социальный обмен, консервирует социальные связи, продуцирует узкие общественные, а значит, и духовные формы, создает местного человека и местную социальность.

¹ Об этом в развернутой форме см.: *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление: монография: в 3 ч. Ч. 2. Объективная основа возникновения и развития мысли. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008.

² *Маркс К.* Экономические рукописи 1857–1859 годов // *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч.: в 50 т. 2-е изд. / М.: Политиздат, 1969. Т. 46, ч. 2. С. 387.

Субъективное строение производства обуславливает и *субъективное строение общественных отношений*: в них доминирует *личная зависимость*, связанная как с социальными статусами лиц, так и с конкретными особенностями индивидов. Социальная общность основывается на *первичной естественной* общности – это семья, кровно-родственная связь, индивидуальные привязанности, следующие из индивидуальных склонностей; *традиции* как очевидные, само собой разумеющиеся регуляторы поведения; глубинное интуитивное чувство родного, «нашего», «мы»; идентификация носит тоже локальный характер.

Субъективное строение присуще и мышлению, сознанию. Мышление так же еще не оторвалось от чувственного состава и не выдвинулось в самостоятельное начало, как трудовые операции еще не отделились от их предметной наполненности. В понимании реальности понятия носят эмпирический характер и отягощены в значительной мере общими представлениями. В духовной сфере *ценностное* миропонимание *доминирует* над *логическим*, т. е. реальность берется в первую очередь по отношению к *потребностям и интересам* человека, в аспекте ее значимости для людей, для той или иной общности. *Ценностные* компоненты (религиозные, эстетические, нравственные) вплетены в понятийное мышление. Скрытые, невидимые связи истолковываются по образу и подобию субъективности человека – по аналогии с его действиями, чувствами, стремлениями, т. е. *явно антропоморфно*. Это проявляется в обильном использовании метафор, образов, наглядных сравнений, пословиц, поговорок, легенд. Рациональное мышление еще не освободилось от *цельности мифа и от его суггестии*. Политико-правовые формы вырастают из обычаев и традиций, из нравственных интуиций и функционируют в их материале, т. е. право носит еще *естественный*, а не *позитивный* характер. В целом в сознании еще не сложился устойчивый способ мыслить и воспринимать реальность по схеме «*объект – субъект*». Такая схема предполагает систему развитых *посредников* как в отношении субъекта к природе, так и в отношениях между субъектами.

Объективное строение социальности

Производство имеет объективное строение, так как главным в нем являются *предметные органы* – техника, а не индивиды; оно

включает технологическое применение *науки* и *репродуктивный* труд рабочих. Процесс труда основывается на применении *машин* и *механизации* операций. Машине передаются новые технологические функции работников – не только непосредственное воздействие на предмет труда (инструмент), но и функции *движения* и *управления* инструментом. В содержании труда доминируют *операциональный* и *управленческий* аспекты. Центр тяжести смещается с живого труда на его предметные органы (систему машин). Труд «демускулизируется».

Целью производства является *прибавочная стоимость*; эта цель *всеобща*, так как всеобща сама субстанция стоимости – общественно необходимый труд. Общая схема производства (Д – Т – Д') указывает на выход за пределы исходного пункта, на *беспредельность*, что ведет к универсализации общения и общественных отношений, к воспроизводству индивидов с многообразными потребностями, связями, способностями. Установка на производство прибавочной стоимости интенсифицирует все формы социального обмена, расширяет и разнообразит социальные связи, создает мировой рынок, мировую торговлю, мировую историю, всемирность в осознании событий и всеобщие значения сознания.

Объективное строение производства задает и *объективное строение общественных отношений* в форме *вещной зависимости* людей, даже не знающих друг друга. Основание оценки социальной эффективности людей сводится к единому стоимостному индикатору – к деньгам, к капиталу. Все подлежит отчуждению и обмену, будь то недвижимость, должность или совесть. Произошло овещнение всей социальности: превращение личных сил и отношений в «силы вещные», «междусубъектных отношений – в междуобъектные»¹; самоизменение и самообновление людей стало лишь *побочным продуктом* изменения и обновления *вещей*. Овещнение лиц и персонификация вещей сопровождаются сциентизмом, технократизмом, ценностным нигилизмом, объективизмом.

Человеческая связь, первичные естественные общности людей превращаются в *побочные* социальные общности по сравнению с те-

¹ Батищев Г. С. Проблема овещнения и ее гносеологическое значение (в свете Марксовой концепции отчуждения) // Гносеология в системе философского мировоззрения. М.: Наука, 1983. С. 263.

ми объединениями, которые выросли из *экономических, производственных, политико-правовых процессов*. Объединения людей скрепляются экономическими, технологическими, правовыми и политическими узами. Объективирование человеческой субъективности теперь предстает как овещненная процессуальная реальность и застывает в самостоятельную вторичную объективную вещную реальность.

Объективное строение общественных отношений выражается в *объективном строении* мышления, сознания: *объективный метод* осознания реальности становится доминирующим; наука принесла удобства, комфорт, экономию человеческих усилий и осознается как *единственно верный* способ ориентации человека в мире; логическое сознание берет верх над ценностным, право превратилось в главный регулятор поведения и стало *позитивным*, разработанным специалистами в целях согласования имущественных и других вещных интересов. Наука в системе разделения труда превратилась в одну из стадий производственного процесса – в *разработку идеальной предметности* – конструирования моделей будущих вещей, в духовную силу производительного общественного труда.

Мыслительные процессы достигают *высшей степени всеобщности, опосредствованности, рациональности, операциональности, конструктивности*. Эталонными в науке становятся тексты с терминами строго определенного значения, со строгой логической последовательностью, с прозрачной операциональностью и конструктивной значимостью понятий. Такие характеристики научного мышления объясняются тем, что научные понятия не только отражают закономерности, но и служат на стадии реализации идеальных проектами, моделями будущих продуктов производства. Поэтому понятия должны быть доведены до их операциональной осуществимости; научное понимание исключает теперь религиозное «чудо». Ведь «чудо» нельзя прогнозировать, оно разрывает строгую детерминацию в производстве и неприводимо в определенную операциональную последовательность.

За *объективностью, рациональностью, всеобщностью, опосредствованностью, операциональностью и конструктивностью* мышления скрывается вполне определенная социальность – фабрично-заводской уклад труда и меновые отношения капиталистического производства. Поскольку капитализм утвердился в классической форме

в протестантских странах Запада, западный социолог М. Вебер весьма точно выразил *эталонный* тип социальных действий западного человека – «целерациональное» социальное действие. Миф, традиционные религии тускнеют перед разными формами *светской религиозности* – «религиозным» отношением к науке, научно-техническому прогрессу, к богатству в его предметно-вещественной форме. В то же время в рамках светской религиозности возникают компенсирующие мифологемы – товарный фетишизм, фетишизм свободы, демократии, рынка.

Универсальное (субъектное) строение социальности

Из объективного строения социальности закономерно вырастает ее *универсальное, или субъектное, строение*. *Субъектное строение* производства, общественных отношений и сознания характерно следующим. Люди, взятые в их взаимных отношениях, установят свой коллективный контроль над общественным жизненным процессом и превратят технологические процессы и общественные отношения в органы своей сознательной коллективной воли, т. е. обретут власть над стихийными силами природы и совместной жизни.

Научные технологии, экономика знаний неизбежно выведут общество на качественно более высокий – *креативно-антропогенный* уровень. Эффективность труда будет зависеть не от величины мускульных усилий работников, а от мощи тех искусственных органов общественной практики (техники), которые созданы при помощи науки. Тем самым непосредственное рабочее время *перестает быть мерой богатства*, и производству, основанному на *меново́й стоимости, приходит конец*¹. Маркс так конкретизирует данный технологический аспект: «Теперь рабочий уже не помещает между собой и объектом модифицированный предмет природы; теперь в качестве промежуточного звена между собой и неорганической природой, которой рабочий овладевает, он помещает природный процесс, преобразуемый им в промышленный процесс. Вместо того чтобы быть главным агентом процесса производства, рабочий становится рядом с ним». В качестве главной «основы производства и богатства выступает не непосредственный труд, выполняемый самим человеком, и не время,

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 214.

в течение которого он работает, а присвоение его собственной всеобщей производительной силы, его понимание природы и господства над ней в результате его бытия в качестве общественного организма. <...> Происходит свободное развитие индивидуальностей, и поэтому имеет место... сведение необходимого труда общества к минимуму, чему в этих условиях соответствует художественное, научное и т. п. развитие индивидов благодаря высвободившемуся для всех времени и созданным для этого средствам»¹.

Экономические отношения сбросят свою загадочную товарную форму: за движением товаров, иных стоимостных показателей люди будут видеть *движение своих собственных трудозатрат*. В общественном сознании рассеется товарный и иной фетишизм (вещей, должностей). На первый план выйдет не производство средств жизни (материальное производство), а *культурное воспроизводство* поколений, поэтому социальная сфера общества будет главной (то, ради чего).

Накопление капиталов как ведущий мотив производства сместится накоплением идеальной предметности – *культуры*. Культурное воспроизводство людей станет главным *содержанием общественных отношений*, и тем самым отношения между людьми станут *непосредственно-общественными*, без анонимности разного рода факторов, которые вступают между собой в особые надчеловеческие отношения, как это ныне происходит в виде разного рода соотношений индексов на биржах.

Общество вступит в постэкономическую, в смысле *антропогенную*, эпоху своей истории, когда по ту сторону труда «начинается развитие человеческих сил, которое является самоцелью, истинное царство свободы»². Ибо «царство свободы начинается в действительности лишь там, где прекращается работа, диктуемая нуждой и внешней целесообразностью, по природе своей оно лежит по ту сторону сферы собственно материального производства». Свобода же в области материального производства может заключаться «лишь в том, что коллективный человек, ассоциированные производители рационально регулируют этот свой обмен веществ с природой, ставят его

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 213–214.

² Он же. Процесс капиталистического производства, взятый в целом // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1962. Т. 25, ч. 2. С. 387.

под свой общий контроль... совершают его с наименьшей затратой сил и при условиях, наиболее достойных их человеческой природы и адекватных ей»¹.

Политическая сфера общества тоже подвергнется дефетишизации. Социальные институты, окончательно надоев гражданам своей бюрократической замкнутостью и самовоспроизводством в расширенном масштабе, снова примут социально ясную функцию – *как органы коллективной воли для самоорганизации и самоуправления ассоциированных субъектов*.

Ценностно-нейтральный стиль научного мышления избавится от этой односторонности: объективное понимание реальности будет дополнено равноценным компонентом – ее *ценностным пониманием и переживанием*; разум и «сердце» – эти два крыла духовного полета творческой индивидуальности, не изуродованной технической цивилизацией в одномерный – логический – интеллект, вновь соединятся в согласованной, «симфонической» форме.

Мышление станет *интегральным, целостным, полным*. Такое мышление утвердится на новой уже основе – на аналогиях *культурного производства поколений*. Доминирование самодеятельности, духовно-нравственная направленность в образе жизни «запишут» в сознании субъектов целостные и гибкие метафоры и аналогии, позволяющие увидеть в природе, в ее самодвижных структурах новые грани – разумную *целосообразность*, согласованность частей с целым, эстетически оформленные меры. Качественно изменится сама оптика воззрения на природу: спонтанное бессознательное саморазвертывание ее сил уподобляет природу непосредственной искренности ребенка, в отношении которого взрослый человек побуждается быть *охранителем*; возродится в особой форме античное миропонимание в виде *могучего эстетического разумного космизма*.

Новый тип строения производства, общественных отношений и сознания приведет *в соответствие* универсальную сущность человека с его существованием, ранее ограниченным как *орудийным* фондом, так и ставшей узкой *стоимостной* формой.

¹ Маркс К. Процесс капиталистического производства, взятый в целом. С. 386–387.

Механизм овещнения способствовал, конечно, объективному пониманию общественных отношений с издержками превратного характера – грубым фетишизмом меновых отношений, редукцией ценностных ориентаций к установке на всеобщую полезность. Все физические и духовные свойства человека выступают «лишь в качестве носителя этой системы всеобщей полезности, и нет ничего такого, что вне этого круга общественного производства и обмена выступало бы как нечто *само по себе более высокое*, как правомерное само по себе. <...> Только при капитализме природа становится лишь предметом для человека, всего лишь полезной вещью... теоретическое познание ее собственных законов само выступает лишь как хитрость, имеющая целью подчинить природу человеческим потребностям, будь то в качестве предметов потребления или в качестве средств производства»¹.

Но, чтобы овладеть общественными отношениями и осознать их объективно, *люди должны были противопоставить их себе как нечто внешнее, независимое и самостоятельное*. И с точки зрения исторической, отмечал Маркс, превращение человеческих отношений в вещные отношения является «необходимым этапом»². Несомненно, замечает Маркс, «эту вещную связь следует предпочесть отсутствию всякой связи... или же наличию всего лишь локальной связи, основанной на самом тесном кровном родстве или же на отношениях господства и подчинения. Столь же несомненно и то, что индивиды не могут подчинить себе свои собственные общественные связи, пока они эти связи не создали. Но нелепо понимать эту всего лишь *вещную связь* как естественную, неотделимую от природы индивидуальности (в противоположность рефлексированному знанию и воле) и имманентную ей. Эта связь – продукт индивидов, Она – исторический продукт. <...> Отчужденность и самостоятельность, в которой эта связь еще существует по отношению к индивидам, доказывает лишь то, что люди еще находятся в процессе созидания условий своей социальной жизни, а не живут уже социальной жизнью. <...> Универсально развитые индивиды, общественные отношения которых, будучи их соб-

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 386–387.

² Он же. Результаты непосредственного процесса производства // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1974. Т. 49. С. 47.

ственными коллективными отношениями, также и подчинены их собственному коллективному контролю, являются продуктом не природы, а истории. Та степень и та универсальность развития потенций, при которых становится возможной *эта* индивидуальность, имеют своей предпосылкой как раз производство на основе меновых стоимостей, которые вместе со всеобщим отчуждением индивида от себя и от других впервые создают также всеобщность и всесторонность его отношений и способностей. На более ранних ступенях развития отдельный индивид выступает более полным именно потому, что он еще не выработал всю полноту своих отношений и не противопоставил их себе в качестве независимых от него общественных сил и отношений. Так же как смешно тосковать по этой первоначальной полноте индивида, так же смешно верить в необходимость остановиться на нынешней полной опустошенности»¹.

Такую опустошенность галлюциногенный Голливуд ныне восполняет *виртуальной романтической компенсацией*. Такие компенсации будут, выражаясь словами Маркса, «сопровождать буржуазный взгляд вплоть до его блаженной кончины». Социализм (от термина «социальное») и призван утвердить условия, при которых люди «живут социальной жизнью» (К. Маркс), т. е. реально признают равноценность достоинства друг друга и на основе такого признания становятся *солидарными* в созидании социальной связи – взаимно дополняют и обогащают друг друга своими дарованиями и способностями, творят формы общения, просторные для самодеятельности и самоосуществления своих продуктивно-творческих сил.

Как паровой двигатель и железные дороги смели феодализм с его привилегиями с исторической арены, точно так же наукоемкие автоматизированные комплексы в сфере производства, требующие работников с научным мышлением, отправят капитализм в архив истории и утвердят *антропогенное общество культурной самодеятельности, креативное общество*.

Современный капитализм с его мотивацией «максимум прибыли, минимум совести» находится в полукوماتозном состоянии потому, что *использует универсальные возможности человека не по на-*

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 105.

значению¹. Субъектность, субъектные качества личности станут императивом для каждого, так же, как ныне императивом является статус гражданина для иммигранта в другой стране. *Престижность* закрепится за *субъектными* качествами человека, который, обогащая себя культурно, обогащает тем самым и других.

XXI в. являет собой переход от объективного типа к универсальному типу строения социальности, от буржуазной техногенной цивилизации к новой исторической постэкономической ступени – *культуре*. Культурное воспроизводство новых поколений станет первичным в качестве *цели*, а производство средств жизни – вторичным. Люди вернутся к себе самим, возьмут под свой контроль стихию общественного развития, чтобы *культивировать свою универсальную человеческую природу*. Креативная культурная антропология станет тем ферментом, который качественно преобразит миропонимание природы и социальной связи.

Поэтапное утверждение универсального строения производства, общественных отношений и сознания будет сопровождаться утверждением *интегрального социального мышления*, синтезом логических

¹ В апреле 2013 г. в Германии состоялась международная конференция Шиллеровского института, посвященная новой парадигме выживания человечества. Открывая конференцию, г-жа Хельга Цепп-Ларуш заявила о том, что человечество гораздо лучше, чем могут представить себе олигархи, и заслуживает лучшей судьбы, чем те катастрофы, которые они ему готовят. «Наша цель – вдохновить людей на принятие новой парадигмы человечества. Парадигмы, основанной не на власти денег, а на власти творческой способности людей ... Никогда в истории мы не сталкивались с угрозой уничтожения человечества в целом, которая существует сейчас. Миллиарды людей обречены на вымирание. <...> Тем самым население Земли собираются сократить до 1–1,2 миллиарда человек. Это политика намеренного геноцида. Барак Обама через доллар проводит именно эту политику во всем мире, в том числе в США, в России и на Ближнем Востоке. Британская королева через своих марионеток в Евросоюзе проводит ту же политику в отношении стран Центральной и Южной Европы». (Цит. по: Последний шанс человечества // Завтра. 2013. № 22 (1019)).

Мировые финансисты на своих саммитах заявляют: чтобы сохранить власть над планетой, надо демонтировать капитализм и перейти к «распределительной экономике» по квотам. Управлять планетой при таком хозяйстве можно при условии, если население не будет превышать 2 млрд чел. Поэтому будущим странам-провинциям навязываются «деиндустриализация, дерационализация и депопуляция» (Завтра. 2013. № 22 (1019)).

и ценностных структур в такое духовное новообразование, в составе которого ценностный компонент будет направлять логику мышления, а эталоны культуры – технику жизни и технологии производства. Нравственность обретет свой должный *фундаментальный* статус.

Интегральный разум, соединяющий в себе измерения истины, добра и красоты, утвердится на *качественно иной основе* – не на материальном производстве средств жизни, как рациональность XVIII – XX вв., а на культурном производстве целостных индивидов. Такой разум наполнится гибкими, культуроемкими, одухотворенными метафорами и аналогиями, позволяющими прозревать и в природе новые грани, недоступные мышлению, сформированному на «инженерных» жестких аналогиях фабрично-заводского опыта.

Э. В. Ильенков, автор классической теории идеального, в заключительной части своей книги писал: «Что же касается понятия “человек” в подлинном смысле слова, то его “определенность” заключается в отсутствии всякой заранее и навсегда закодированной в нем определенности. В универсальности. <...> Разумеется, будучи в принципе, в “сущности” универсальным, реально-эмпирически любой человек – не универсальное, а определенное (т. е. “ограниченное”) существо. Человек есть там, где есть такая индивидуализированная универсальность, “оединиченная всеобщность”. Или “всеобщая индивидуальность”, личность, что одно и то же»¹.

Задача, следовательно, состоит в приведении в соответствие жизнеустройства людей с универсальными возможностями каждого из них. Целостное развитие индивидуальности, «свободное развитие каждого как условие свободного развития всех» – таков ясный и понятный критерий эффективности и для экономики, и для всей системы образования, от детсада и школы до вуза. «Общество стало уже достаточно богатым, чтобы позволить себе развивать свою культуру не за счет превращения индивида в профессионально-ограниченного, “частичного” человека, а за счет максимально-полного развертывания всех возможностей, заложенных в нем природой»². Таков императив нашего времени.

¹ Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, 1968. С. 290.

² Там же. С. 291.

1.2. Цивилизация и культура в циклах истории

Следует уточнить понятие цивилизации в связи с его крайней *неопределенностью*. Это понятие, как отмечает А. А. Грицанов, «в высшей степени эклектичное и многозначное»¹. Термин «цивилизация» ввел политический деятель В. Р. Мирабо (1757 г., Франция). Этот термин произведен от лат. *civitas* – город; гражданское общество; государство. Отметим, что этимология данного слова весьма точно указывает на *реальное содержание понятия цивилизации*.

На протяжении последних 300 лет содержание этого понятия наполнялось разным содержанием. В научный оборот понятие цивилизации вошло в эпоху Просвещения. Французские просветители называли цивилизацией общество, основанное на разуме и справедливости, связывая такое общество с определенными социальными установлениями, правами и свободами, с мягкостью нравов – с благовоспитанностью, общительностью, вежливостью, любезностью. То есть цивилизованность означала подчинение природной активности людей, их чувственно-природных вожделений, желаний, импульсов социальной нормативности. Такое оформление жизни полагалось престижным, образцовым. Нести цивилизацию иным народам европейские просветители считали своей миссией. В просторечии быть цивилизованным означало причастность к городской культуре, городскому образу жизни; например, носить «цивильный» костюм в отличие от деревенской одежды.

В различных словарях цивилизацию определяют как историческую ступень, следующую *после дикости и варварства* (Л. Г. Морган, Ф. Энгельс); как синоним культуры, духовных и материальных достижений; как относительно самостоятельное целостное, качественно определенное историческое образование, локализованное в пространстве и времени (цивилизации восточная и западная; античная, китайская, европейская и др.); как высший уровень культуры, на котором происходит ее увядание, упадок (О. Шпенглер); как единицу исторического процесса (А. Тойнби).

Различия между культурой и цивилизацией сформулировал Н. А. Бердяев: «Культура связана с культом предков, с преданием и традицией. Она полна священной символики, в ней даны знаки и подобиya иной, духовной действительности. <...> Цивилизация есть переход от

¹ Грицанов А. А. Цивилизация // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: В. М. Скакун, 1998. С. 799.

культуры, от созерцания, от творчества ценностей к самой “жизни”, искание “жизни”, отдавание себя ее стремительному потоку, организация “жизни”, упоение силой жизни. <...> Начинается культ жизни вне ее смысла. <...> Цивилизация есть подмена целей жизни средствами жизни, орудиями жизни. Цели жизни меркнут и закрываются. Сознание людей цивилизации направлено исключительно на средства жизни, на технику жизни. Цели жизни представляются иллюзорными, средства признаются реальными. Техника, организация, производственный процесс – реальны. Духовная культура не реальна. Культура есть лишь средство для техники жизни. <...> Эта цивилизация началась с победного вхождения машин в человеческую жизнь. Жизнь перестает быть органической, теряет связь с ритмом природы. <...> Индустриально-капиталистическая цивилизация далеко ушла от всего онтологического, она механична, она создает лишь царство фикций. Механичность, техничность и машинность этой цивилизации противоположны органичности, космичности и духовности всякого бытия. <...> Цивилизация бессильна осуществить свою мечту о бесконечно возрастающем мировом могуществе. Вавилонская башня не будет достроена»¹.

Одни современные авторы соотносят цивилизацию и социум, другие, как правило, цивилизацию и культуру. Во всех этих соотношениях доминирует аспект *взаимодействия общества и природы, технологичность, практицизм, полезность, комфортность*. Приведем типичные суждения.

И. Я. Лойфман: «Что касается генотипа цивилизации, то таковым является *отношение общества и природной среды*. <...> Цивилизация сопряжена с определенным типом хозяйства, имеет технико-технологическую основу. По этой основе в истории человечества выделяются три цивилизационных периода: биогенный – присваивающее хозяйство первобытного общества, техногенный (включая земледелие, скотоводство, индустриальный этап) – производящее хозяйство классового общества, ноогенный – сберегающее хозяйство информационного или постиндустриального общества»².

¹ Бердяев Н. А. Воля к жизни и воля к культуре // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение / сост. П. В. Алексеев. Москва: Политиздат, 1990. С. 81.

² Лойфман И. Я. О базовых определениях культуры и цивилизации // Культура и цивилизация: материалы Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 ч. Екатеринбург, 2001. Ч. 1. С. 4–5.

В. П. Большаков: «Возможно, правы те, кто из критериев цивилизации (и цивилизованности) особо выделяет ее практицизм, которым не отличается действительная культура»¹.

В. А. Гузенко: «Но почти во всех случаях при употреблении понятия цивилизации имеется в виду, во-первых, определенная система организации управления, при которой достигается значительная степень устойчивости общества, во-вторых, определенный уровень развития материального производства, техники, технологий. <...> В этом случае степень цивилизованности человека определяется его способностью выступать частью социальной машины, работа которой направлена на преобразование природы в предметы потребления»².

С. Ф. Денисов и Л. В. Денисова: «Цивилизация, в отличие от культуры, характеризуется не только технизацией всех сфер жизни, но, прежде всего, крушением правды и деконструкцией философских и религиозных форм ее обоснования. <...> Таким образом, цивилизацию можно определить как бытие человека в условиях неправды, в то время как культура представляет собой бытие человека в ситуациях правды. Но, даже находясь в окружении неправды, человек, как и любое живое существо, ищет наиболее эффективные пути выживания. Отсюда цивилизация также может быть понята как сфера эффективности в условиях неправды. <...> При этом философия отказывается от своей функции обоснования правды... на первый план начинает выходить методологическая функция и осуществляется обоснование плюральности идей и истин»³.

Н. Н. Книжников: «Чем более технологично осуществляется культура, т. е. чем выше технология передачи текущего социального опыта последующим поколениям... тем культура цивилизованнее»; феномен цивилизованности – «прогрессирующий уход человека от

¹ *Большаков В. П.* Цивилизация и культура в их взаимосвязях и различиях // Культура и цивилизация: материалы Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 ч. Екатеринбург, 2001. Ч. 1. С. 22.

² *Гузенко В. А.* Культура и цивилизация // Культура и цивилизация: материалы Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 ч. Екатеринбург, 2001. Ч. 1. С. 65.

³ *Денисов С. Ф., Денисова Л. В.* Правда и неправда как смысловые доминанты культуры и цивилизации // Культура и цивилизация: материалы Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 ч. Екатеринбург, 2001. Ч. 1. С. 68–69.

естественно-природной, биологизированной формы жизни в искусственную, технологизированную, урбанизированную, правовую форму жизни»¹.

В приведенных выше определениях нет должной *предметной конкретности*, позволяющей выделить *устойчивый инвариант* в понятии цивилизации. Каждое научное понятие вводится для определенной цели и содержит то, чего не содержит ни одно иное понятие. Адекватно выразить предмет в понятии становится возможным тогда, когда *сам предмет обрел качественную определенность*. А такую определенность он получает на высокой стадии своего развития. Не случайно понятие цивилизации родилось в европейском Просвещении, в XVIII в., когда *власть социальной нормативности* обрела такую силу, что возникла необходимость отличать образ жизни, подчиненный социальной нормативности, от образа жизни, в котором такая нормативность еще только пробивает себе дорогу.

Откуда же взялась власть социальной нормативности? Ф. Энгельс, исходя из исследований Л. Г. Моргана и методологии истории, развитой им вместе с К. Марксом, конкретно проследил становление цивилизации как *нового образа жизни*, который пришел на смену жизнеустройству *родового строя*.

Ф. Энгельс раскрывает *социально-экономические опорные пункты* становления цивилизации. Это, в первую очередь, *разделение труда, отделение города от деревни*, возникновение на основе разделения труда регулярного *обмена* между общинами, из которого появились металлические *деньги, посредники-купцы, ростовщики*, устойчивое *товарное производство* (не для потребления, а для обмена), *превращение индивидов в товары* (рабовладение), появление *частной собственности* на землю, *ипотеки, моногамии, классов эксплуататоров и эксплуатируемых, государства*, а значит, и *системы права*, регламентирующей волю индивидов. С появлением классов и государства *естественное* разделение труда между полами, естественные кровно-родственные связи вытесняются *искусственными*, идущими от новых *социальных институтов*.

¹ Книжников Н. Н. Цивилизационные тенденции в культурном развитии // Культура и цивилизация: материалы Всерос. науч. конф., Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 ч. Екатеринбург, 2001. Ч. 1. С. 85, 87.

Дифференциация в сфере труда влечет дифференциацию в общении и общественных отношениях, социальных институтах, образе жизни, ритуалах, этикете; в целом *дифференцируется, усложняется социальная нормативность*, она охватывает все новые, ранее не затронутые области внешнего опыта и субъективности индивидов и в итоге обретает *всеохватную, единую, общепризнанную и обязательную форму регламентации поведения, потребления, мышления*. Именно эта нормативность утверждает в психике индивидов верховенство рационального, т. е. *технологического*. Это верховенство означало *власть социального над природным* в человеке.

Единая и всеобщая социальная нормативность (в труде, общении, общественных отношениях, в управлении, в языке и т. д.) возникла с необходимостью именно потому, что дифференциация всей совместной жизни *вышла из-под контроля и перестала быть обозреваемой, прозрачной для понимания*: товарообмен, сделки купцов, договорные отношения между ростовщиками и заемщиками стали настолько запутанными, что согласованно вести свою жизнь можно было теперь путем удержания в голове социальной нормативности, ориентируясь на нормы как на вехи-указатели, примерно так же, как автомобилисты ориентируются в движении на современных автотрассах на дорожные знаки. Сам термин «*civitas*» – «город; гражданское общество; государство» – *сохранил в себе те значения, которые сопровождали становление цивилизации*.

Ф. Энгельс отмечает отличительные особенности в становлении цивилизации. Степень товарного производства, с которой начинается цивилизация, экономически характеризуется:

- введением металлических денег, а вместе с тем – денежного капитала, процента и ростовщичества;
- появлением купцов как посреднического класса между производителями;
- возникновением частной собственности на землю и ипотеки;
- появлением рабского труда как господствующей формы производства¹.

Цивилизации, продолжает Энгельс, соответствует новая форма семьи – *моногамия* как хозяйственная единица общества. «Связую-

¹ Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. Москва: Политиздат, 1976. С. 197.

щей силой цивилизованного общества служит государство». Для цивилизации характерно «закрепление противоположности между городом и деревней как основы всего общественного разделения труда», «введение завещаний, с помощью которых собственник может распоряжаться своей собственностью и после своей смерти. <...> Низкая алчность была движущей силой цивилизации с ее первого до сегодняшнего дня; богатство, еще раз богатство и трижды богатство, богатство не общества, а вот этого отдельного жалкого индивида было ее единственной, определяющей целью. Если при этом в недрах этого общества все более развивалась наука и повторялись периоды высшего расцвета искусства, то только потому, что без этого невозможны были бы все достижения нашего времени в области накопления богатства. Так как основой цивилизации служит эксплуатация одного класса другим, то все ее развитие совершается в постоянном противоречии. <...> Всякое благо для одних необходимо является злом для других. <...> Наиболее ярким примером этого является введение машин, последствия которого теперь общеизвестны». И если у варваров, – отмечает Ф. Энгельс, – «едва можно было отличить права от обязанностей, то цивилизация даже круглому дураку разъясняет различие и противоположность между ними, предоставляя одному классу почти все права и взваливая на другой почти все обязанности»¹.

Термин «цивилизация» ныне «на слуху» потому, что он позволяет вуалировать социально-классовые противоречия рассуждениями о «целостности» цивилизации, о ее социокультурных достижениях, о соотношении ее с культурой и т. п. Понятие же *общественной формации* как-то исчезло из лексикона. Ибо оно ничего не вуалирует. Цивилизация так относится к общественно-экономической формации, как, например, *нация* относится к *классам*. Классы приходят и уходят, а нация пребывает и сохраняется в классовых различиях. Так же в рамках *одной и той же* цивилизации могут развиваться *разные формации*: европейская цивилизация включает в свою историю как формации рабовладения и феодализма, так и капиталистическую формацию.

Формация – понятие научное, с ясными параметрами. Оно позволяет объективно понимать современное общество и прогнозировать

¹ Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. С. 198–199.

вать тенденции его развития. В современных социологических и политологических исследованиях, в реальной политике весь набор составных элементов формации активно используется, но без упоминаний о формациях. Вероятно, чтобы не тревожить совесть.

Утверждения о том, что понятие формации слишком общее, является собой понятийную сеть со *слишком крупными смысловыми ячейками*, которыми не уловить *своеобразие* той или иной страны, следуют, как правило, от *рассудочного* мышления, не способного схватывать целое в единстве его конкретных частей. Формация дает образ *целого*. Если этот образ преломить через конкретные *особенности* географии, истории того или иного народа, то мы получим более конкретную картину – *образ жизни народа*. Если, далее, образ жизни наполнить еще более конкретными характеристиками *повседневности*, то получим *достаточную конкретность в понимании своеобразия* той или иной страны, народа. Формация – уровень *абстрактно-всеобщего*, образ жизни – уровень *особенного*, а повседневность – уровень *конкретно-единичного*. Зачем же отрывать друг от друга эти уровни? Ведь понятие, как открыл Гегель в «Науке логики», включает в себя *всеобщее, особенное и единичное*. Без формации образ жизни, как и повседневность, сразу рассыплется на множество калейдоскопических наборов вне смысла и взаимной связи.

Современная западная цивилизация – это буржуазная цивилизация *денег*. Крах ее настолько очевиден, что наши российские западники без особого напряжения ума могли бы это понять, если бы они освободились из-под гипноза денег, от личных имущественных пристрастий. Эта цивилизация функционирует благодаря тому, что она питается энергиями развивающихся стран – неэквивалентным обменом, биржевыми плутнями, «финансовыми пирамидами», силовым захватом достояний тех или иных народов-изгоев. «Поэтому, – замечает Ф. Энгельс, – чем дальше идет вперед цивилизация, тем больше она вынуждена набрасывать покров любви на неизбежно порождаемые ею отрицательные явления, прикрашивать их или лживо отрицать, – одним словом, вводить в практику общепринятое лицемерие, которое не было известно ни более ранним формам общества, ни даже первым ступеням цивилизации и которое, наконец, достигает высшей своей точки в утверждении: эксплуатация угнетенного класса производится

эксплуатирующим классом единственно и исключительно в интересах самого эксплуатируемого класса, и если последний этого не понимает и даже начинает восставать против этого, то это самая черная неблагодарность по отношению к благодетелям – эксплуататорам»¹.

Хорошо писал Ф. Энгельс! Как будто в его воображении витала современная Россия, где менее чем 100 семей современных олигархов владеют сегодня 92 % доходов от природных богатств страны, а 8 % приходится на более чем 140-миллионный народ России².

Цель цивилизации, исторически выросшей из городского уклада жизни, – *производство средств жизни, обустройство внешней жизни «внешнего» человека на основе техники, товарно-денежной связи, правового регулирования и науки, разрабатывающей технологии. Техника, деньги, право, наука – таковы устои и идолы цивилизации.* Ее ограниченность состоит в резком *понижении ранга ценностей.* Ее девиз в XXI в. – максимум прибыли, минимум совести. Технически она может почти все, духовно – уже почти ничего. Она превратила *технику жизни* в самоцель, низведя самоцельность человека до средства. Она вселяет безвдохновенный, технорационалистический, экономикоцентричный «дух» всеобщего упрощения, опошления и усреднения по единым стандартам внешней жизни и превращает людей в однородные кубики для внешнего манипулирования. Она подменила аристократию (власть лучших) демократией, качество – количеством. Ныне культурное творчество возможно вопреки установкам *техногенной экономикоцентричной* цивилизации. Люди задыхаются в «застенках» овеянных параметров жизни. Установки на потребительство и прибыль поразили человека в его *творческой, духовной* основе. Он увяз в паутине вещной полезности и не видит «неба». Кризис налицо. Нужны принципиально новые пути, мотивы развития, новые идеалы и идеология. *Нужна смена вещной связи между людьми человеческой общностью* на духовно-нравственной основе.

Итак, цивилизация есть такая длительная по времени историческая ступень общественного развития, которая возникает из жизне-

¹ Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. С. 199.

² Львов Д. Справедливость и духовный мир человека // Завтра. 2007. № 15 (699).

устройства родового строя на основе растущего товарного производства, регулярного товарообмена, товарно-денежных отношений, частной собственности, классового расслоения, государства и права. Именно такая основа со всеобщим опосредствованием *социального обмена породила всеобщую и общезначимую социальную нормативность*, которая составляет отличительную особенность цивилизации. Разумеется, родовой строй тоже был организован нормами, но узколокальными. До единой нормативности со стороны *социальных институтов* права и государства ему еще было далеко.

Специфика цивилизации проступит более явно, если ступени развития продолжить по формуле Ф. Энгельса: дикость – варварство – цивилизация – *культура*.

1.3. Что же предвидел К. Маркс?

К. Маркс дал непревзойденную критику овещенной буржуазной социальности. Рукописи к «Капиталу» обнаруживают подлинный смысл его учения. Под коммунизмом он понимал, по существу, *культуру как новую историческую ступень*. Его идея состояла в снятии отчуждения и возвращении людей из плена овещенной социальности к себе самим как свободным субъектам, контролирующим свой общественный жизненный процесс и властвующим над ним. Но эти контроль и власть выступают не целью, а средством для *свободного развертывания всей полноты и богатства* человеческой субъективности. Опираясь на технологическую ступень свободы, люди достигают социальной и духовной ступеней свободы, и начинается история развития именно людей, а не производительных сил, форм собственности и т. п. «Смыслообразующая антропология» (К. Н. Любутин) всегда направляет Марксов анализ, включая учение о формациях.

Рассматривая положение человека в истории, Маркс выделяет, как уже отмечалось нами выше, три «формы общества», или «ступени»: первая ступень – «отношения личной зависимости» (добуржуазные формы общества); вторая – «личная независимость, основанная на вещной зависимости» (буржуазная социальность), при которой образуется «система всеобщего обмена веществ, универсальных отношений, всесторонних потребностей и универсальных потенций»; третья ступень – «свободная индивидуальность, основанная на универ-

сальном развитии индивидов и на превращении их коллективной, общественной производительности в их общественное достояние». «Вторая ступень создает условия для третьей»¹.

В работах К. Маркса коммунизм и культура как ступень истории – это разные проекции *одного и того же*. Дело в том, что Маркс понимал историю двояко: объективно-научно и ценностно. В первом случае она берется со стороны *объективированного* человеческого содержания (учение о формациях, об экономике и политике, базисе и надстройке и т. д.), во втором – в аспекте ее *субъективно-человеческого* («экзистенциального») содержания.

Постбуржуазная ступень истории, взятая в *субъективно-человеческом содержании*, – вот то, что мысленно прозревал Маркс и чем он вдохновлялся в научном поиске, предвидя смену техногенного жизнеустройства антропогенным, вещной социальной связи – человеческой общностью. Положения К. Маркса о снятии всех форм отчуждения; о человеке как «самоустремленном», «самодеятельном» существе, о самоизменении и «самообновлении» людей путем обновления предметного мира богатства, форм деятельности и общения; о труде как «свободном самоосуществлении» и самодеятельности людей; о всеобщем труде, предполагающем в работнике всеобщие по культурной значимости продуктивно-творческие силы; о «свободном развитии каждого как условия свободного развития всех» и другие раскрывают подлинное содержание учения Маркса о культуре как новой ступени истории. «Но как таковой коммунизм, – отмечал он, – не есть цель человеческого развития»². Ибо он необходим для снятия отчуждения, а его положительное содержание составляют *антропогенное общество самодеятельности, культура*.

Отчуждение было необходимо: люди стихийно объективируют свои силы, закрепляют их предметно, ставят пред собой, технически рационализируют, овещняют себя и лишь затем усваивают их и живут ими без превращенных форм. Для снятия овещнения и отчуждения необходимы экономические и социально-политические меры. Но эти меры должны не отрываться от *смыслообразующей антрополо-*

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 100–101.

² Он же. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 127.

гии, от субъективно-человеческого содержания социальных процессов, а вытекать из них. *Креативная культурная антропология первична*. Социализм или какой-либо иной тип социальной связи возможен как *прикладная культурная антропология*. Культурологический подход есть разновидность антропологического. Ибо культура – «раскрытая книга» человеческой субъективности в ее положительном выражении.

В отечественной философии наследие Маркса было сведено к его экономическим и социально-политическим разделам. *Культурно-антропологическая* сущность его философии так и осталась в тени. Философия Маркса содержит не только *критическую, отрицающую* позицию – по отношению к буржуазной действительности, но и *положительную, продуктивно-творческую* – по отношению к грядущему. Причем первая сторона *производна* от второй, ибо отрицание производно от утверждения чего-либо. Так же различаются и толкования диалектики Марксом. В первом случае он акцентирует *разрушительность противоречий* буржуазной социальности, во втором – *созидательный характер противоречий* в условиях, когда люди «начинают производить как люди», а не как только технологические агенты производства и персонифицированные носители буржуазных овещенных отношений.

Для развития продуктивно-творческих сил человека, для достижения социальной и духовной ступеней свободы адекватными являются *культура, антропогенное*, а не техногенное жизнеустройство, *субъектный*, а не объектный уклад жизни. Хозяйство, государство, наука, техника – это своего рода руки, которыми, по мысли И. А. Ильина, человек берет мир. Культура не отсекает эти «руки», а «духовно направляет их». Она есть явление «внутреннее», органическое» и захватывает «самую глубину человеческой души»¹. Методология культуры не отрицает достижений цивилизации, будь то оптимальность в конструировании техники или в рационализации внешней жизни. В бедах технической цивилизации повинны не техника, деньги, право и наука, а *неверная субординация ценностей*, вытекающая из потери солидарности, духовного единения людей.

¹ Ильин И. А. Основы христианской культуры // Собр. соч.: в 10 т. Москва: Рус. кн., 1993. Т. 1. С. 300.

Дух есть *целостная субъективность, устремленная к совершенным, объективно лучшим содержаниям*. В пространстве культуры внутреннее, духовное направляет внешнее, материальное: духовный смысл направляет технику жизни, а нравственность – право; жизнённость государства основывается на правосознании и добровольной лояльности граждан; хозяйственные вопросы разрешаются путем воспитания людей «к братству и справедливости»¹; качество внешних преобразований определяется внутренним, духовным преображением людей; согласие в душах вносит согласие во внешние дела; социальные институты – это не самодовлеющие инстанции, а органы общей воли для развертывания инициативы и самодеятельности граждан; промышленные и социальные технологии суть лишь средства решения национальных общенародных задач, успешность решения которых зависит не от форм собственности (фетишизм собственности), а от целей управления, вытекающих из духа и культуры народа, его традиций и святынь.

Главным общественным богатством здесь является не столько мир вещей, сколько дарования и способности людей, целостный человек, несущий в себе потенции культуры, личность как субъект самоопределения и творчества; поэтому эффективность производства определяется не вещными, а человеческими показателями (здоровье, образование, творческий потенциал народа и др.); *культурное воспроизводство людей* детерминирует собой уровень *внешнего обустройства* жизни – как *вести хозяйство, какие технологии предпочтительны и какие притязания государства целесообразны*; базисным является не производство средств производства (группа А), а культурное воспроизводство людей; самоцелью выступает их духовное возвышение, целостное развитие их творческих сил в актах самодеятельности и совместного самообновления предметного мира, деятельности, общения и мышления. Ибо духовная сущность человека универсальна и целостна.

В целом содержание тенденций культуры заключается в *преобразовании социальной связи из вещной формы в человеческую общность*. «Современный кризис цивилизации довольно четко высветил смысл истории человечества. Смысл этот – в очеловечивании челове-

¹ Ильин И. А. Основы христианской культуры. С. 301.

ка, гуманизации человеческих отношений, в бесконечном развёртывании человеческой сущности, возникающей из отношения людей к природе и друг к другу»¹.

О смысле истории прекрасно написал Л. Г. Морган. Здесь уместно привести его суждения, которыми Ф. Энгельс заканчивает свою замечательную книгу. «С наступлением цивилизации рост богатства стал столь огромным, его формы такими разнообразными, его применение таким обширным, а управление им в интересах собственников таким умелым, что это богатство *сделалось неодолимой силой*, противостоящей народу. *Человеческий ум стоит в замешательстве и смятении перед своим собственным творением*. Но все же настанет время, когда человеческий разум окрепнет для господства над богатством, когда он установит как отношение государства к собственности, которую оно охраняет, так и границы прав собственников. Интересы общества безусловно выше интересов отдельных лиц, и между ними следует создать справедливые и гармонические отношения. Одна лишь погоня за богатством не есть конечное назначение человечества, если только прогресс останется законом для будущего, каким он был для прошлого. Время, прошедшее с наступления цивилизации, – это ничтожная доля времени, прожитого человечеством, ничтожная доля времени, которое ему предстоит прожить. Завершение исторического поприща, единственной целью которого является богатство, угрожает нам гибелью общества, ибо такое поприще содержит элементы своего собственного уничтожения. Демократия в управлении, братство внутри общества, равенство прав, всеобщее образование освятят следующую высшую ступень общества, к которой непрерывно стремятся опыт, разум и наука. *Оно будет возрождением – но в высшей форме – свободы, равенства и братства древних родов*»².

Эту грядущую (согласно общей схеме «дикость – варварство – цивилизация – культура») ступень общества, в которой производство средств жизни будет подчинено *производству самого общества, форм общения*, а социальное производство, в свою очередь, будет мотивировано *культурным производством целостных индивидуально-*

¹ Любутин К. Н., Саранчин Ю. К. История западноевропейской философии. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2005. С. 204.

² Цит. по: Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства. С. 177–178.

стей, для которых духовное возрастание, креативная самодеятельность, нравственность, богатства человеческой субъективности станут самоцелью, мы и называем *культурой*. Общие контуры культуры как грядущей ступени общества служат мерилем оценки наличного состояния общественного развития, ценностного фонда общества, мотивов и устремлений современников и стиля их мышления.

1.4. Современные предпосылки креативного общества

К таким предпосылкам относятся следующие тенденции в современном обществе.

1. *Универсальность* человека как культурно-исторического существа, его *субъектность* и *духовность* побуждают людей к таким формам деятельности, общения, общественным отношениям и мышления, которые просторны для *самореализации* и *самодеятельности* людей. Эти факторы субъективности человека никто не отменит. Они действовали и действуют на протяжении истории, хотя и в различной степени. Преградой для них являлось и ныне является *противоречие между общественным характером труда и частной формой присвоения*. Эта преграда подвергнется отрицанию благодаря новому технико-технологическому базису и образованию людей.

2. Таким базисом является передача технике *интеллектуальной* функции благодаря электронно-вычислительным устройствам. Самоуправляемые автоматизированные технические наукоемкие комплексы уже ныне делают запрос на *научную* подготовку специалистов, на *всеобщее высшее образование*; они вступают в резкое *противоречие* с самим принципом частной собственности, который блокирует внедрение единых взаимосвязанных технических систем, как это случилось с единой энергосистемой в современной России с ее приватизацией.

Интернет подвергает эрозии принцип частной собственности на информацию.

Строить в современной России капитализм после социализма – это намерение обречено на провал и деструктивно во всех отношениях, о чем свидетельствует деградация основных сфер жизнеустройства и жизнеобеспечения в России.

3. В *экономическом* плане уязвимая пята производства капитала заключается в следующем: ныне это производство реализовано в пла-

нетарном масштабе. Рынки сбыта давно *поделены*. Возникает основная проблема – куда сбывать товары ради прибыли. Пока практикуются три деструктивных выхода: *деиндустриализация* тех стран, которые не входят в «золотой миллиард», построение «*финансовых пирамид*» (доллар обеспечен на 5 % товарной массой) и локальные войны для решения финансовых проблем. Финансовый капитал оседлал продуктивную экономику и мчит экономическую систему на планете в тупик.

Доход от капитала не имеет каких-либо объективных оснований. Заведующий кафедрой социологии и демографии семьи социологического факультета Московского государственного университета (МГУ), доктор философских наук А. Антонов ставит вопрос о социальной направленности экономики конкретно: «Вкладывая деньги в какое-нибудь производство, капиталист затем вычисляет из полученного дохода свои расходы, деньги на амортизацию, заработную плату работникам, а всю оставшуюся прибыль забирает себе. Современные экономисты, социологи, демографы, экологи задумались: собственно, а по какому праву это происходит? Только на основании факта владения собственностью, а не внесенного вклада в развитие производства и общества. *Капиталист ведет себя как хищник, присваивая то, что успел захватить*. А государство в этой ситуации фактически не ставит во главу угла интересы семьи и воспроизводства населения, оно ведет себя как-то по-детски наивно. Если бы оно действительно заботилось об интересах общества, то могло бы без обиняков заявить господину капиталисту: у вас нет никаких юридических и нравственных оснований забирать всю прибыль себе. Вы должны одну треть ее использовать на восстановление экологии. <...> Еще одну треть необходимо направить на воспроизводство человеческого капитала, улучшения качества жизни людей, которые стоят дороже нефти. И лишь заплатив обществу эти две трети прибыли, вы имеете права одну треть оставить себе. Наиболее “продвинутые” бизнесмены, – сообщает А. Антонов, – вычислили, какие потери для их кармана принесет такая переориентация. Поэтому один из них как-то заявил мне: “Да вам голову нужно оторвать за это!”»¹.

Банки аккумулируют сбережения граждан, т. е. происходит *обобществление* финансовых средств, но еще в капиталистической оболочке.

¹ Прибыль и народ // Лит. газ. 2007. 21–27 нояб. С. 2.

4. В *социальном* плане производство капитала и буржуазные стандарты жизни отвергаются растущим большинством людей планеты. Ибо капитал использует человека *не по назначению*, вопреки его универсальным возможностям и творческому потенциалу. Пределом для капитала является узость его экономической формы, сводящей ценности к единому параметру – стоимостному. Такая редукция противоречит социокультурному измерению человека, которое *сам же капитал и развивает*. Мотив производства в форме прибыли враждебен культуре, включая науку, искусство, образование.

Данный мотив ориентирован исключительно на прирост товаров и услуг, которые приносят прибыль. *Производителен лишь тот труд, который порождает прибавочную стоимость, прибыль*. Культурное воспроизводство поколений, целостных индивидов является для капитала *досадной издержкой*. Производство капитала антисоциально и антиантропологично.

Социальные последствия рыночной экономики России деструктивны. Из 60 млн трудоспособного населения примерно одна треть (20 млн) – хронические алкоголики, 4 млн – наркоманы, 1 млн – заключенные. По данным МВД, организованная преступность контролирует сегодня свыше 40 % валового национального продукта, более 80 % банков, 41 тыс. предприятий, т. е. примерно 500–550 тыс. фирм. По количеству убийств на 100 тыс. населения страна вышла на первое место в мире. Заказные убийства стали заработком. За постсоветский период на Запад выехали свыше 800 тыс. ученых и специалистов¹.

Вот свежие по времени соображения бывшего директора НИИ статистики Роскомстата Василия Симчеры: за последние 20 лет в России реализуется убыточная экономика; норма накопления – не выше 15 % при минимально допустимых 35, капитальные вложения – 12 % вместо необходимых 33, степень износа основных производственных фондов достигла уже 80 %, страну ожидает технологический коллапс через 7–10 лет. За олигархами и естественными монополиями, включая «Газпром», РЖД и «Роснефть», стоят на две трети люди, никакого отношения к России не имеющие, но вложившие сюда свои деньги через подставных лиц. В. Симчера подытоживает: *Нынешний курс – «это курс не просто бесперспективный и опасный, но уже попросту несовместимый с существованием нашей страны»*².

¹ Пугачев В. День грядущий на закате // Советская Россия. 2008. 10 янв.

² Круглый стол: И новый Сталин – впереди! // Завтра. 2009. № 53 (841). С. 2.

Вменяемы ли вообще российские восторженные рыночники? Патриарх экономической мысли США Дж. Гэлбрейт высказался так: «Говорящие – а многие говорят об этом бойко и даже не задумываясь – о возвращении к свободному рынку времен Смита неправы настолько, что их точка зрения может быть сочтена психическим отклонением клинического характера»¹.

5. Коммерциализация культуры обернулась резким *снижением планки ценностей*, т. е. пошлостью, подменой высшего низшим: искусства – коммерческими нервирующими зрелищами, художника – «шоуменом», ученого – чиновником и т. п. О последней подмене свидетельствуют меры правительства России относительно реформы Академии наук России. На пути постмодерна слагается искусство, выражаясь словами Ильина, мнимое, «часто ничтожное и пошрое»: «это больные выкрики», «вспышки духовного безволия, немощи и распущенности», обломки безобразных замыслов, неестественные выверты, противоестественные химеры. Искусство все больше «бредит на языке больных страстей и бесцензурно выбрасывает сырой материал бессознательного»; оно стало «не то развратною потехою, не то беспринципным промыслом»². Если художника вытесняет «шоумен», то художественные произведения искусства – «нервирующие шоу».

Между тем, величайшее значение искусства – это развитие *продуктивного воображения*, вне которого невозможно творчество ни в одной области. Искусство, далее, *эмоционально* воспитывает, т. е. порождает *духовные, понимающие* чувства, которые возникают не от физического воздействия, а от *переживания значений и смыслов*. Средоточием таких чувств является «сердце», о котором писали русские философы от И. В. Киреевского и А. С. Хомякова до И. А. Ильина и А. Ф. Лосева включительно.

Необходима *переориентация экономики – с прибыли на социокультурное воспроизводство человека*. Этот аспект будет рассмотрен ниже.

Пока существует антисоциальный капитализм, философия К. Маркса будет актуальной. Н. Бирнбаум, американский автор, отмечает: «Никогда прежде марксизм не оказывал такого сильного воз-

¹ Цит. по: Батчиков С. Либеральное мифоложество – 2 // Завтра. 2007. № 22 (706).

² Ильин И. А. Основы художества. О совершенном в искусстве // Собр. соч.: в 10 т. Москва: Рус. кн., 1996. Т. 6, кн. 1. С. 67–68.

действия на буржуазную социологию; никогда прежде он не подвергался столь широкому анализу, критике и обсуждению. <...> Набирает силу международная дискуссия по вопросам марксизма, охватившая уже пространство от Лондона, Парижа, Франкфурта и Милана до Загреба, Будапешта, Праги и Варшавы»¹.

В гл. 4 мы выясним глубинные антропологические и технико-технологические основы движения к креативному обществу.

1.5. Метафизика инноваций

Универсальность человека, его свобода воли, продуктивное воображение, самодеятельность выражены в инновационных процессах. Инновация есть такое научное нововведение в ту или иную область жизнедеятельности общества, благодаря которому происходит *качественное положительное* изменение в создании чего-либо: техники или технологий в области производства, управления, финансов, культурной, бытовой областях, в образовании и в иных областях. Инновации экономят ресурсы и рабочее время, увеличивают возможности самореализации человека, создают новые продукты массового общественного спроса. Но за *внешней* стороной инноваций скрывается их *креативно-антропологическая* сущность.

Инновационные процессы влекут обновление не только средств жизни, но и *самих субъектов* – утверждают соответствующий себе образ жизни, *перманентное обновление* стиля мышления, *эмоционального* фонда общества, творческую индивидуальность, для которой престижным предстает не столько обладание вещами, сколько сам творческий *процесс самореализации в созидании общественно-полезной новизны*, сами возможности *самообновления собственной субъективности* путем обновления способов деятельности, общения, духовного возрастания. Библейский миф о райском яблочке можно осмыслить в антропологическом аспекте и с учетом современных социальных процессов, раскрыв закон самообновления людей в истории в актах их самодеятельности и соревнования.

Что скрывается за инновационными тенденциями? Универсальная сущность человека сфокусирована в его стремлении *выйти за*

¹ Цит. по: Любутин К. Н., Саранчин Ю. К. История западноевропейской философии. С. 204.

пределы достигнутого к новым формам и смыслам жизни. Люди стремятся осуществить, выполнить себя. Они изменяют обстоятельства в таком направлении, чтобы установился достойный в их понимании образ жизни. Однако с его установлением исчезает его идеализированный, романтический ореол. Бывший в воображении идеальным строй облекается в эмпирическую материю, претерпевает от нее некие деформации и превращается со временем в обыденную повседневность, которая становится скучной. Новые формы жизни окаменевают, повышается удельный вес репродуктивного стиля мышления и поведения. Свободная активность Я регламентируется порядком настолько, что возникает бунт этого Я. В лоне традиции вызревают модернизация, импульсы к обновлению деятельности, общения и мышления. Возникают инициаторы, готовые выйти «за красные флажки». Если взять общество в целом, то прежние его формы отмирают тогда, когда они становятся оковами для самодеятельности и самообновления людей. Самодеятельность – имманентная форма самообновления. Скука – реакция на лимит творческого компонента.

Существует общесоциологическая реальная тенденция, которую можно с полным основанием назвать *законом самообновления людей* – их чувственно-эмоциональной, душевной, духовной, социокультурной областей. Этот закон имеет *биопсихические* и социокультурные основы, он не сформулирован в теории, но он пролагает себе дорогу на практике в форме *качественных перемен*, возникающих «вдруг»; такие перемены присущи всем сферам и «порам» общества: личной жизни, семье, производственным коллективам, научным школам, политическим партиям и общественным объединениям, товарищеским отношениям, обществу в целом. Царская Россия цвела и богата в 1913 г. Но уже в 1917 г. монархия рухнула. Советский Союз был могуч в военном, хозяйственном, политическом отношении. Но в 1991 г. его «вдруг» не стало. «За спиной» революций и крутых перемен скрывается общесоциологический по охвату, *социокультурный по содержанию закон самообновления*. Повод всегда найдется.

Этот глубинный креативно-антропологический закон пролагает себе дорогу в истории, как правило, в *бессознательной* форме. Стратегия инновационного общества продиктована не только технико-экономическими причинами, но и важными социокультурными мотива-

ми – прежде всего *потребностью в новизне*. Представляют особый интерес *истоки* закона самообновления и формы его проявления на личностном и социокультурном уровнях.

Какой джинн таился в сосуде биоэволюции? Идею Канта о свободной самодетельности чистого Я проясняет эволюция биологической активности.

Ю. М. Бородай на обширном естественнонаучном материале показывает, что *ауторитмия* (самопроизвольная активность) есть *генетически исходная, первичная форма активности в биологической эволюции*. Он пишет: «Наиболее древней, исходной формой нервной деятельности является не рефлекс, но *произвольная активность*»¹, т. е. *ауторитмия*.

В процессе эволюции с усложнением внешней среды обитания эта *всеобщая, простая форма спонтанной активности* превращается в систему рефлексов. Но и в динамической системе рефлексов ауторитмия не исчезает, она блокируется не полностью. Рефлекс даже в самой чистой форме представляет собой «ауторитмический процесс, поставленный под афферентный контроль до такой степени, что он оказывается деблокированным только в строго определенной степени, т. е. ему как бы разрешается произвести разрядку в точности до одного “кванта” возбуждения, после чего он тут же опять блокируется»². Ю. М. Бородай замечает, что эволюция жизни шла «не в направлении увеличения произвольности», а по пути «все более жесткого связывания изначально произвольных самодвижений разнообразной внешней детерминацией»³.

Возникновение свободы воли, воображения – это разрыв непрерывного рефлекторного кольца, «прерыв непрерывности внешней детерминации рефлекторной динамики» и «рождение *произвольного идеального представления*»⁴.

Выходит, что произвол воли, воображения есть возвращение к первичной форме произвольной активности (ауторитмии), но на *новой* основе, с удержанием достигнутого на последующих ступенях

¹ Бородай Ю. М. Эротика – Смерть – Табу: трагедия человеческого сознания. М.: Гнозис: Рус. феноменол. о-во, 1996. С. 52.

² Там же. С. 53.

³ Там же. С. 54.

⁴ Там же. С. 85.

эволюции и истории: джинн, сидевший в сосуде биологической эволюции, выбил «блокирующую» пробку рефлексов, вырвался наружу и превратился в продуктивное воображение, в свободу воли, в апперцепцию, в Я!

Связь «ауторитмия – свобода Я» выражена в игре, искусстве, в бесконечно разнообразных импровизациях, уклонах от предписаний и канонов как в духовном творчестве, так и в реальной жизни, в юморе, шутках.

Становится понятным великое открытие Канта, его настойчивость в утверждении спонтанной активности воображения, а также «самодеятельности» рассудка, апперцепции, равно как и свободы воли. Принцип произвольности стал «коперниканским переворотом» Канта в философии, необходимой предпосылкой понимания «свободной целесообразной деятельности как сущности всех человеческих проявлений вообще»¹.

Почему психика человека вырвалась из рефлекторного кольца? Рассматривая начало человеческой истории, Кант сразу отметил главное: *сдерживание инстинктов* (пищевого и полового). Отказ от власти инстинкта пола, писал он, «и был тем волшебным средством, превратившим чисто чувственное влечение в идеальное, животную потребность – в любовь, ощущение, просто приятное, – в понимание красоты, сначала в человеке, а затем и в природе». Начало истории Кант связывал с нравственной саморегуляцией. «Соккрытие того, что могло бы вызвать презрение» дало «первое указание к воспитанию человека как нравственного существа. Незаметное начало, – создавшее, однако, эпоху тем, что дало совершенно новое направление образу мышления, – важнее, чем следующий за ним необозримый ряд завоеваний культуры»². Выходит, *рождение нравственной саморегуляции первично по отношению «ко всем завоеваниям культуры»!* Канту была присуща гениальная проницательность.

Что же побудило гоминидов к торможению природных вожделений? Почему психика человека вырвалась из рефлекторного кольца и стала *удваивать реальность на чувственно воспринимаемую и вооб-*

¹ Бородай Ю. М. Указ. соч. С. 23.

² Кант И. Предполагаемое начало человеческой истории. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. С. 47–48.

ражаемую? Причиной этому стали крайне суровые обстоятельства, которые тщательно проанализировал Ю. М. Бородай в своей замечательной книге.

В процессе антропогенеза возникают жесткие сексуальные ограничения в первобытно-родовой общине – отказ от половых связей внутри сообщества, результатом чего и явилась первая (тотемная) форма экзогамии. Мучительный отказ был порожден суровой расплатой за эротику – гибелью тех индивидов, которые претендовали на сексуальную монополию. Существенно то, что «эта первая форма первобытно-человеческого аскетизма была результатом не внешнего запрета, но самоограничением *мужских* особей, их *внутреннего самоограничения*, т. е. совести, непосредственным проявлением которой явился стыд. Человек стал человеком тогда, когда он впервые надел повязку на бедра»¹.

Формой запрета половых связей внутри общины явилось *табу*, представленное сначала внешним образом в виде *тотема*, родового бога. «Путь к Богу – подавление своих инстинктов, аскетизм. Это первый шаг к свободе воли – покорение природы»². Замечательно то, что тотем – *всеобщий* принцип родовой организации у всех народов в древности. Бородай выстроил такую последовательность: эротика – смерть – табу.

Самоограничение стало исходным принципом нравственности, началом всякой дальнейшей надприродной социальной связи. Как в древности, так и ныне аскеза есть «живой нерв всякого продуктивного созидания вообще»³, будь то продуктивная экономика или духовное творчество в культуре.

Рождение совести есть по существу «рождение свободы воли или, что то же самое, – *вменяемости*»⁴. Вменяемости чего? Быть человеком, а не зверем, *самому определять себя к действиям согласно должному.* Это означает идентифицировать себя с образом человека – чтить в себе и в других достоинство, признавать равноценность достоинства людей независимо от их эмпирических состояний.

¹ Бородай Ю. М. Указ. соч. С. 359.

² Там же. С. 178.

³ Там же. С. 360.

⁴ Там же. С. 167.

Человек обрел способность *свободного* решения – реагировать или воздержаться. «С этого момента среда теряет свою *всесильность*, ее диктат становится не абсолютным; самой главной и устойчивой для человека становится *собственная его воля* – нравственный долг, который должен выполняться независимо от эмпирически данного состояния наличной среды, вопреки ей, т. е. вопреки *собственным побуждениям*»¹ (курсив наш. – С. Г.).

Но в итоге *только труд закрепил саму способность к сдерживанию вожделений и утвердил в психике свободу воли, самоактивность человеческого Я*, которое, с одной стороны, *посюстороннее*, живет *наличными* интересами и проблемами, а, с другой стороны, *потустороннее*, т. е. выходит постоянно за наличные ситуации к новым возможностям и смыслам. Ю. М. Бородай истолковывал тенденцию самообновления исходя из трансцендентности *Я*, из его пограничной ситуации между *посюсторонним и потусторонним*. Пружина всякого творчества, писал он, – «осознание несовершенства того, что есть», столкновение всеобщей детерминации природы с «неугасающим стремлением к чему-то тому, чего нет в реальности». Человек творит «сверхъестественное» – иконы, самолеты, идеологемы исходя из *должного идеала*, положенного *свободой воли*. Свободная воля задает направленность деятельности. В свободе заключена искра трансцендентности, момент «потусторонности» *Я*.

Самым могучим процессом, *побуждающим наше Я к выходу за пределы достигнутого, является со-ревнование*.

Соревнование есть такое противоречие, которое *не разрешается окончательно*, а принимает *все новые формы*.

Если взять общество в целом, то прежние его формы отмирают тогда, когда они становятся оковами для *самодеятельности, состязания, соревнования*.

Идеального общества достичь невозможно в силу отмеченного противоречия: *то, что было достижением как первенство для немногих, становится со временем доступным и для большинства, и соревнование начинается по новому кругу, точнее, по спирали*. И этому процессу *нет конца*. К. Маркс по этому поводу пишет: «На

¹ Бородай Ю. М. Указ. соч. С. 168.

самом деле, если отбросить ограниченную буржуазную форму, чем иным является богатство... как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления»¹. В этих суждениях гениально раскрыта *креативная культурная антропология* К. Маркса, из которой он исходил и в своей критике антисоциального капитализма, и в своих надеждах относительно перспектив общества самодеятельности.

Библейское изгнание из рая можно истолковать не только как расплату прародителей за грех гордыни, но и как мифологическое осознание *беспокойной человеческой природы, ее процессуальной универсальности, всегда жаждущей самообновления*: стремления выйти за рамки достигнутого к новым смыслам, перспективам и возможностям. И такое выхождение за пределы достигнутого составляет суть креативной сущности человека, о чем пел Владимир Высоцкий: «Лучше гор могут быть только горы, на которых еще не бывал». Не случайно известный «бренд» *надкушенное яблоко* символизирует собой *обновление* электронной продукции. Это самый интеллектуально емкий бренд за всю историю рекламы.

Сделаем выводы. *Тенденция самообновления связана со свободой нашего Я, нашей воли, нашего продуктивного воображения, с игрой духовных и телесных сил*. Этот источник самообновления не экономический, не утилитарно-прагматический, а сугубо *антропогенный, креативный и бескорыстный*. И чем в большей мере он становится руководящим в проектировании человеческой жизни, тем в большей мере социальная связь обретает *адекватную себе форму с бескорыстием истины, добра и красоты*.

Вопросы модернизации России уходят корнями в метафизику инноваций, в креативную культурную антропологию.

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 476.

1.6. Объективные и субъективные предпосылки инновационного стиля жизни и ускорения социокультурной динамики

К таким предпосылкам следует отнести технологию, экономику и *растущий удельный вес человеческих индикаторов производства*, особенно самодеятельности, соревнования и самообновления людьми своей субъективности.

Темпы обновления материальной техники претерпят в XXI в. резкое ускорение.

Развитие техники определяется той *технологической функцией*, которая ей передается от работника. Инструменту была передана функция *непосредственного воздействия* на предмет труда. За работником закрепились функции движения и управления инструментом. *Инструментальный* этап техники был основным в период *докапиталистического* производства. Это производство имело *субъективное строение*, так как главной фигурой в нем оставался ремесленник или работник мануфактуры (т. е. тот же средневековый ремесленник, ставший «односторонним», прикованным к той или иной операции).

Машине была переданы *функции движения* (двигатель) и *управления инструментом* (рабочий орган машины). Машины стали *технологическим* базисом капиталистического производства. За работником осталась функция управления машиной. Производство получило объективное строение, ибо главным его фактором стала машина. Разделение труда между работниками сменилось разделением технологических функций между машинами.

Наконец, автомату передается *функция управления машиной*. Работник теперь выключается из производства как *непосредственный технологический агент*. Он становится рядом с ним как его контролер и регулировщик. С середины XX в. автоматизированное производство начинает захватывать один сектор производства за другим. Передача функции управления машиной означает *революцию* в развитии техники, ибо ей впервые передается *интеллектуальная* функция. Производство становится, образно выражаясь, на голову. Благодаря электронно-вычислительной технике, компьютеризации эта функция усовершенствуется с поразительной скоростью.

Человечество медленно входит на порог *технологического скачка*: подобно тому, как паровой двигатель революционизировал технологический базис общества и привел к машинному производству, к качественному обновлению экономической, социальной, политической и духовной сфер общества, так и интеллектуально емкая автоматизированная техника уже порождает качественные изменения в этих сферах. Изменяется профессиональная структура общества: происходит сокращение количества работников, занятых в сфере материального производства средств жизни, и резко увеличивается количество работников в сферах культурного воспроизводства людей. Изменяются также формы собственности, содержание труда, престижность тех или иных специальностей, мотивация труда, социальная структура общества, политические ориентации социальных групп, обновляются и те «объективно-мыслительные формы» (К. Маркс) в духовной сфере, которые непосредственно обслуживают (направляют и регулируют) функционирование всех звеньев общественного жизненного процесса. Деление истории на доиндустриальный, индустриальный и постиндустриальный периоды есть стыдливое признание западными социологами теоретического положения Маркса о роли технико-технологических революций.

Эти изменения будут осуществляться намного быстрее потому, что технике передана *интеллектуальная* функция. Данное обстоятельство будет *интенсифицировать* и убыстрять процессы в научной, образовательной, производственной и экономической, социальной и политической сферах. Частник (владелец частной собственности) в таких условиях все более предстает архаичной фигурой и подобен дворянину, который настаивает в конце XIX в. на своих привилегиях крепостника.

Благодаря созданию интеллектуально емкой техники наука получила адекватный себе технологический базис для реализации научных разработок и превратилась в ведущий *идеальный* компонент производства. Теперь техника не проектируется под давлением эмпирических обстоятельств, а планомерно создается на основе закономерностей, которые вообще не даны в обыденном опыте (лазеры, нанотехнологии и др.). Наука как разновидность духовного производства превратилась в ведущий фактор общественного труда. Поскольку уровень развития техники связан с передачей ей продуктивно-творческих сил человека, а такой «трансплантации» нет предела, темпы обновления техники не-

минуемо будут убыстряться по мере ее *антропологизации*, т. е. последующей передачи ей от человека функций (сенсорных и др.). «Онаученная», интеллектуально емкая техника, этот искусственный орган целенаправленной воли, предполагает и «онаученного» работника. Интеллектуальное обновление техники и технологий обязывает работников, систему высшего образования к *опережающей* интеллектуальной подготовке и ко *всеобщему высшему образованию*.

Развитие техники имеет свои закономерности. Но *побудительным конечным мотивом к ее развитию является экономическая форма* производства. Капиталистическое же производство содержит стимул *выхода за пределы достигнутого*. Такой стимул заключен в формуле $D - T - D'$. Капитал есть экономическое отношение, в рамках которого порождается *самовозрастающая стоимость на основе производства и при посредстве обращения*.

Прибавочная стоимость может производиться или экстенсивно, благодаря увеличению прибавочного продукта, или интенсивно – когда рынки сбыта поделены – путем *обновления* продукта для создания *новых потребностей* в нем и тем самым создания *новых секторов* рынка и путем *убыстрения обращения*. Убыстряя свой оборот, капитал *повышает скорость социального обмена*, всех процессов *коммуникации*. Обновляя продукт для завоевания рынка, капитал тем самым *обновляет* потребности, чувства, наслаждения, т. е. обновляет психические процессы. Ставка на скорость внедрения научных разработок (инновационный процесс) ради прибыли резко *интенсифицирует интеллектуальные* процессы в науке и в структурах организационного и управленческого сопровождения инноваций, и такая интенсификация неизбежно превращается в общегражданское состояние.

Скорость обращения капитала требует адекватного *коммуникативного* обеспечения: экономическое пространство покрывается сетью железнодорожных, транспортных, авиационных и информационных путей, которые постоянно *оптимизируются* ради быстроты коммуникаций. За секунды в мире переводятся миллиарды денежных средств из одной страны в другую. Не только скорость внедрения новых разработок, но и обновление продукта побуждает к повышению продуктивности мышления – к созданию общеинтересного нового продукта, который бы производился оптимально во времени с должной скоростью операций технических систем при минимальных затратах.

Так, капитал в погоне за прибылью на основе обновления техносистем и убыстрения своего обращения резко повышает *плотность социального пространства и времени*, ибо увеличивается количество интеллектуальных, производственных и иных общественно значимых операций на единицу пространства и в единицу времени. В условиях капиталистического производства в большинстве стран экономика в мировом масштабе переходит с необходимостью на интенсивный путь развития в форме перманентных инновационных процессов. Конкуренция обязывает.

Для успешного обслуживания инновационных процессов в сфере производства и обмена необходимо обновление на основе научных разработок *социальных технологий в области управления* людьми и социальными институтами, а такое обновление превращается в профессиональный компонент всего персонала.

Выше мы рассматривали капитал в его опредмеченной форме – как обращение товаров и денег. Однако за вещной оболочкой капитала скрывается его *субъективная субстанция – труд*. Капитал есть накопленный труд, и сам по себе он не имеет иного субстрата. А труд есть реализация *способностей и умений*. Самовозрастание капитала означает в итоге самовозрастание живого труда, увеличение его количества и *обновление его качества* – способностей и умений, потребностей и чувств. За формулой $D - T - D'$ скрывается схема воспроизводства и обновления субъектов труда, схема расширенного воспроизводства продуктивно-творческих сил человека: *«продуктивно-творческие силы – их воплощения – прирост и обновление этих сил»*.

Следовательно, конкуренция капиталов есть, в итоге, *соревнование субъектов труда по поводу оптимальной реализации своих способностей и умений, а обновление капитала – обновление этих способностей и умений*. Тенденция капитала – выход за пределы достигнутого – означает и выход субъектов за пределы уже реализованных возможностей и потенций к новым возможностям и смыслам. Так мы выходим на сузубо антропологический аспект капитала.

Как же осуществляется отмеченный нами креативно-человеческий аспект капитала? Он реализуется как самодеятельность и соревнование между людьми, как потребность в общеинтересной и полезной новизне с иными, в отличие от экономикоцентризма, мотивами.

Накопление капитала сменится *накоплением всеобщей идеальной предметности, представленной в культуре*. Экономикоцентризм с его редукцией культуры до стоимостных показателей, социал-расизм в отношении к «неприспособленным», «постнравственная» и «постправовая» политика с позиций силы по отношению к государствам, защищающим национальную культуру и экономику, и другие факторы свидетельствуют о *завершении цикла технологической экономикоцентричной цивилизации* и о необходимости утверждения новой ценностной доминанты для качественно иной социальности.

Когда возникает мотивация к инновациям? Элвин Тоффлер, футуролог, на глобальном стратегическом форуме в Москве 12 декабря 2007 г. привел шокирующий для экономикоцентризма факт: «Появляется все больше людей, которые производят новые ценности без денег. Лучший пример здесь – программное обеспечение. Есть молодой парень, который сидит у себя в маленьком офисе в Финляндии. Ему не понравилась операционная система Windows у него на компьютере, и он придумал другую, лучше. Он сделал это не потому, что его кто-то попросил или заплатил ему, он сделал это совершенно добровольно. И потом он поместил ее в Интернете и сказал: кто может ее улучшить – пожалуйста, делайте. Она совершенно открыта. И это все было сделано без денег. И это испугало Microsoft, а китайское правительство приняло закон о том, что все государственные учреждения Китая пользуются только этой новой системой. <...> Парадокс в том, что экономика денег создает технологии, которые повышают продуктивность работ, которые делаются вне зоны экономики денег. Раньше, чтобы измерить давление, мы ходили к врачу и платили ему за эту услугу. Теперь японцы придумали аппарат для измерения давления, которым человек может пользоваться самостоятельно. Или вот фотография. <...> Экономисты не могут просчитать ценность подобных вещей и поэтому говорят, что они не важны, а мы утверждаем, что это и есть самое важное»¹.

В этих высказываниях Э. Тоффлера привлекают внимание три момента: во-первых, особая мотивация к инновациям, не провоцируемая деньгами; во-вторых, рост круга людей, творящих инновации без денег; в-третьих, ограниченность денег в оценке положительных последствий инноваций.

¹ Цит. по: *Агеев А. Цунами инноваций // Завтра. 2007. № 52 (736). С. 2.*

Такая мотивация состоит в том, что профессионал исходит из *самой сути дела*, понимает изъяны рационального компонента в том или ином изделии, *доверяет своему разуму как непосредственно ответственному* и поэтому *сам дает себе полномочия* на совершенствование продукта, важного не только для него лично, но и для всех, для иных потребителей. Самоуполномочивание соединяется с емким социальным чувством – *профессиональной солидарностью*.

Такая мотивация, «добровольная», по Тоффлеру, инициатива вырастает из *особого вида труда*: в нем интеллектуальный компонент превалирует над телесными усилиями, творческий фактор – над исполнительским; престижными являются рационализация и изобретательство не только в промышленных, но и в организационно-управленческих технологиях, товарищеская взаимопомощь в проблемных ситуациях и соревновательность в поиске новизны при решении профессиональных задач, публичное обсуждение результатов общего труда, профессиональная честность, требовательность и ответственность; и немаловажное значение имеет то, что жизненные потребности персонала удовлетворены достаточной заработной платой, доступным культурным досугом и т. д.

Доктор экономических наук, профессор МГУ Александр Бузгалин размышляет о созидательной мотивации в условиях экономики знаний: *«Но для мира знаний частная собственность устарела»*. Знания, культурные ценности общедоступны. Кто их собственник? Каждый из нас. *«Знания – это такой “пирог”, объем которого становится тем больше, чем больше “едоков” его поглощают*. Вот простейший пример: Александр Сергеевич Пушкин “испек” всем нам хорошо известный “пирог” – поэму “Евгений Онегин”. Петр Ильич Чайковский “съел” этот “пирог”, написав удивительно красивую музыку. В результате человечество имеет два “пирога”: и поэму, и оперу. ... *Главные ценности Человека нигде и никогда (ни в Древнем Риме, ни в Советском Союзе, ни в США XXI в.) нельзя было купить*. Их можно было только обрести. Своим собственным трудом и вдохновением. В открытом диалоге с другими Личностями. <...> Можно купить учителей и “корочки”, но знания, творческие способности можно обрести только самому. Через труд».

Нельзя купить ни знания, ни любовь, ни способность к творчеству или способность быть другом. Для мотивации работника в эко-

номике знаний, продолжает А. Бузгалин, характерно «превращение рационального человека, соизмеряющего свои дела и поступки с критерием денежной выгоды, в человека творческого. <...> Для него утилитарные блага отходят на второй план. А ценности интересной, креативной деятельности, свободное время, отношения солидарности с товарищами по работе выходят на первый». А творчество, как известно, общедоступно. «Почему более половины выпускников аспирантуры американского университета, – задает вопрос А. Бузгалин, – стремятся получить работу ассистента или доцента в колледже, а не менеджера в фирме (где их зарплата могла бы быть в 2–5 раз выше)? Ответ давно известен: *у человека, занятого творческой деятельностью, особенно социально востребованной, интересной, денежная мотивация не является главной. Первое место занимает... сама работа. Плюс отношения солидарности и творческого соперничества (но не рыночной конкуренции) с товарищами по работе. Плюс большой объем свободного времени. Плюс гарантированная занятость*». А. Бузгалин заключает: если главной потребностью человека творческого станет сама деятельность, то решится *«проблема отказа от пресыщения»*. Занятому интересной работой «попросту неинтересно гоняться за десятым костюмом или выбирать себе третий автомобиль. Простота передвижения, а не шикарный автомобиль. Уютное жилище, а не огромные апартаменты»¹.

Э. Тоффлер обратил внимание на то, что «появляется все больше людей, которые производят новые ценности без денег». Дело заключается в том, что денежный стимул, оценка трудовой эффективности только в стоимостных показателях имеют свой предел, за которыми вступает в действие универсальная сущность человека – его *свободная самодеятельность, увлеченность и радость от самого творческого процесса обновления общеинтересного дела, общественное признание, глубинное духовное общение с единомышленниками по обмену опытом творческого искания, некое служение сверхличным идеалам, выводящее за пределы уже достигнутого, «ставшего», «отвердевшего» к иным возможностям и смысловым горизонтам.*

Такое выхождение за пределы достигнутого сообщает личности формат не «цельнокаменной натуры», скроенной раз и навсегда, а лич-

¹ Бузгалин А. Поймать ветер истории и стать лидером постиндустриального мира или скатиться в гетто отсталости // Лит. газ. 2008. 13–19 февр. С. 12.

ную *неоконечность, открытость* новым вариантам понимания, общения и действия. Одним словом, в действие вступает *вещно-бескорыстная* мотивация одержимости, увлекательности духовно-культурными побудителями в качестве *самоцели*. Такая мотивация появляется в условиях *среднего и высшего по степени сложности труда*, который будет раскрыт в гл. 4 данной монографии.

Стоимостная форма продукта будет существовать и в обозримом будущем. Благодаря стоимости можно устанавливать *количественные пропорции в обмене* товарами. Однако превращение стоимости в *самоцель* производства, сведение полноты жизни и труда к стоимостному индикатору есть та *уязвимая* пята капитала, через которую капитал будет подвергаться эрозии, размыванию. На первый план выйдет не абстрактный, а *конкретный* труд. Стоимость сохранится в качестве *учета трудовых затрат*, как показатель для регулирования необходимого рабочего времени, а не как цель производства. А это обстоятельство является важнейшим в преодолении *овецнения* и социального *фетишизма*. Производство прибыли как цель, оценка социальной эффективности усилий людей только в деньгах – это социальная *редукция*, враждебная культуре и исторически преходящая форма хозяйствования, своего рода смута в общественном сознании.

Доходы 10 % наиболее богатых превышают доходы 10 % наиболее бедных в 25 раз¹. Академик РАН Дмитрий Львов сообщил поразительные факты: «Две трети совокупного дохода в России создается не производительной деятельностью, не промышленным капиталом, не трудом наемных работников, а нещадной эксплуатацией природных ресурсов – леса, земли, нефти и прочего. У группы лиц, численность которой не более одной сотой процента населения Российской Федерации, оказалось 92 процента всех доходов, дарованных природой. <...> Если бы каждый гражданин получил одинаковый доступ к природным богатствам, то, разом устранив главные социальные противоречия, мы могли бы жить в справедливом государстве, в стране равных возможностей. <...> Бесплатное здравоохранение и образование, доступное жилье, садовый или приусадебный участок (в 10–15 соток) Российское государство вполне может гарантировать каждому гражданину. <...> Ныне же пресловутые 13 процентов взимаются и с доходов

¹ *Валентинов Б.* Крутые халявщики XXI века // Сов. Россия. 2007. 7 июня.

долларового миллиардера, и с зарплаты простого рабочего. <...> У нас же сейчас фактически введены льготы для богатых»¹.

Что предлагал авторитетный экономист Д. Львов в цитируемых высказываниях? *Переориентацию экономики – с прибыли на социокультурное воспроизводство человека*. Ведь совокупную стоимость можно использовать иначе, с иным, справедливым *децильным коэффициентом*, с иными *мотивационными и иными социокультурными* последствиями. Что же этому мешает? *Нравственные* изъяны субъектов рыночной экономики, так называемый человеческий фактор, если выражаться политкорректно и толерантно. Больше ничего.

Но есть предприниматели, которые ясно осознали необходимость хозяйствования на *духовно-нравственной основе*. Один из них, А. Нотин, бывший дипломат, обратился с открытым письмом к предпринимателям России².

Не нравственность надо согласовывать с экономикой, а экономику с нравственностью.

Общественное богатство существует в трех формах – *натуральной, стоимостной и субъективно-личностной* (способности, умения). Труд, создающий реальное богатство (ценности для потребления и продуктивно-творческие силы человека), превратился в *средство* созидания *богатства вообще*, в созидание «сумасшедшей» (К. Маркс) формы богатства (финансовый капитал). Реальное богатство, оцененное рабочим временем, получает количественную – стоимостную оценку. Стоимостная форма богатства утвердилась как самоцель! Количественный параметр богатства взял верховенство над его качественным креативно-антропологическим содержанием. Но ведь стоимостные показатели вполне можно использовать как *инструмент*, как средство для реализации *нравственных императивов* – измерять эффективность производства людьми собственной жизни *отношением производства к общественным потребностям, к целостному развитию индивидов, к реальным возможностям науки открывать глубинные закономерности «звездного мира»*. При таком критерии эффективности на первый план

¹ Закон бедности [Электронный ресурс] // Лит. газ. 2007. 16–22 мая. URL: http://www.lgz.ru/article/N-20--6120----16-05-2007--/Zakon-b%D0%B5dnosti249/?sphrase_id=53692.

² См.: *Нотин А.* Бизнес в Боге, или Новые русские... люди // Завтра. 2007. № 23 (707).

выйдет *не абстрактный, но конкретный труд*, определяемый конкретными общими целями. Только конкретный труд может утвердиться как *самоцель в силу его креативности по отношению к человеку*. Тем самым изменится вся социальность, она обретет иные, ценностные критерии жизни и мышления. Степень и пределы развития производства определяются «отношением к целостному развитию индивидов»¹. Экономика при таком критерии предстает как *прикладная, практически реализуемая креативная антропология*.

Слово «антропология» до сих пор вызывает раздражение у тех «марксистов», которые за этим словом, точнее, понятием, не созерцают ту действительность, о которой мы ведем речь. А не созерцают потому, что привыкли иметь дело с текстами и еще раз с текстами, не схватывая мысленно за понятиями соответствующую им реальность.

Субъективно-личностная форма богатства есть *продуктивно-творческие силы человека*, обретенные им путем деятельного усвоения культуры и в своей действительности явленные как предметный мир богатства, как мир общения и духовная жизнь общества. Особенности этого вида богатства, в отличие от вещей и стоимостей, следующие:

- такое богатство *не отчуждаемо* от человека;
- во все времена оно было и будет генетическим истоком натурального и стоимостного видов богатства;
- потребление этого богатства не уничтожает его, а умножает в общественном масштабе;
- оно так же беспредельно, не окончено, как и стоимостная форма богатства, но мотив его обретения является креативно-антропологическим;
- оно универсально, общечеловечно и может стать достоянием каждого желающего – и человека, и народа.

Субъективно-личностная форма богатства есть *абсолютная форма богатства*; оно творится в системе *образования* (и в актах самообразования), в котором проектируется и утверждается *образ* должного человека с его универсальными по культурной значимости способностями и конкретными профессиональными умениями.

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 123.

В перспективе именно система образования превратится в *антропогенный базис* общества, который будет определять духовный и культурный, интеллектуальный и профессиональный потенциалы общества. Такую тенденцию осознают руководители, чувствительные к перспективным возможностям.

Натуральная форма богатства была доминирующей в *добуржуазную* эпоху, и люди тем самым не теряли здравия ума. В буржуазной социальности на первое место вышла стоимостная форма богатства, и финансовый капитал оседлал «физическую» (производящую) экономику настолько, что единственным критерием успешности стали деньги, и именно финансовый капитал диктует сценарий политических событий в планетарном масштабе¹. К. Маркс с полным основанием относил финансовый капитал к «сумасшедшей форме богатства».

Субъективно-личностная форма богатства есть возвращение к «натуральной» форме богатства с той поправкой, что на основе достигнутого в буржуазную эпоху престижным становится обладание не вещами, а продуктивно-творческими силами, на которые всегда есть спрос. Все остальное, как говорится, приложится – и инновации, и экономика знаний, и опережающее развитие регионов. При действительной модернизации «ум выше денег, мастера своего дела – выше олигархов, интеллектуальная собственность – выше имущественной, а интеллектуальный собственник – центральная фигура»².

Надо выпрыгнуть из клетки буржуазно-стоимостной ментальности: труд, а не капитал призван стать властелином, ибо капитал есть накопленный труд и сам по себе он не имеет иного субстрата; значит, труд должен управлять капиталом; накопление капитала есть средство для накопления культуры, *креативной емкости человека*; не нравственность и образование надо согласовывать с экономикой, а экономику с нравственностью и образованием; работникам высшего профессионального образования не следует быть лишь прислугой работодателей, ибо мы видим, как хозяйствуют «эффективные собственники» и как они служат не Отечеству, а мамоне.

¹ *Стариков Н.* Кризис: как это делается? СПб.: Лидер, 2010.

² *Симчера В., Нагорный А.* Где ресурсы модернизации // Завтра. 2010. № 3 (844). С. 3.

За последние почти 400 лет европейцы так срослись с экономическими стереотипами, что последние воспринимаются как аксиомы математики, без всякой рефлексии. Вот первый пример. Зависимость от *природной стихии* (извержение вулканов, цунами и т. п.) всеми воспринимается как *слабость* людей. Но *стихия рынка*, от которой страдают не тысячи, а миллионы индивидов, напротив, толкуется как единственно возможная регулирующая мера!

Почему неизмеримо бóльшая часть прибыли от совместного труда присваивается капиталистами в такой ее величине, которая делает одних сверхбогатыми, а других – нищими? Потому, что таковы законы рынка. Вот такой *бессубъектной, покорной стихийным обстоятельствам* «теории» обучают современные поколения. Как будто «доход от капитала», «законы рынка» возникли сами собой. Люди как субъекты всегда, в конечном счете, являются первичными, а отношения собственности – производными от совместной деятельности и общения.

Второй пример. Общественная собственность ныне толкуется как утопия, неосуществимая в принципе. Но мы *бесплатно* присваиваем язык и говорим на нем, *бесплатно* обмениваемся своими достижениями при общении с товарищами, коллегами, вообще *бесплатно* общаемся. Такой социальный обмен не принимает *стоимостную* форму, и мы общаемся как люди, это – человеческая форма общения.

Почему же не продолжить такое общение и присвоение, например, *достижений культуры* как образцов человеческой субъективности, в которых запечатлены способности творцов этой культуры? Вот что означает по существу *общественная собственность*, т. е. присвоение каждым, минуя стоимостную форму, *человеческой субстанции* – культуры, аккумулирующей в себе продуктивно-творческие силы предшествующих поколений. При таком понимании общественной собственности буржуазная экономическая «аксиоматика» – частное владение торговыми лавками, супермаркетами, заводами, банками, землей и т. п. – представляется неким *варварством*. В первом случае мы будем иметь целостную индивидуальность, а во втором – частника, по-своему одномерного индивида.

Цивилизующая роль капитала на наших глазах уходит в безвозвратное прошлое. Агония буржуазной социальности налицо. Это де-

градация нравственности и культуры, влекущая за собой *вырождение и верхов, и низов*. Причина деградации – установка на прибыль любой ценой. При этом единственным авторитетом стал рынок, а единственным критерием социальной эффективности выступают деньги, их прирост. Этот критерий вышел за рамки экономики и распространился на культуру и образование, на всю социальную сферу общества, в которой осуществляется культурное воспроизводство человека; в этой главной сфере дело дошло до предела мерзости – до продажи детей, поштучно за 50 тыс. долларов, как сообщают СМИ. Парламенты, политический суверенитет национальных государств, деятели политики – это и многое другое подлежит продаже. Проявлением агонии является усиленная дискредитация всех человеческих ценностей и мотивов неэкономического порядка, десакрализация всего и вся.

Глава 2. УНИВЕРСАЛЬНОСТЬ И СУБЪЕКТНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК КРЕАТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ЕГО САМОРАЗВИТИЯ

2.1. Универсальность человека как предпосылка его саморазвития и ориентир в обновлении труда

За последние 25 лет в России происходит стремительная смена так называемых приоритетов: «социализм с человеческим лицом», «демократизация», «гласность», «приватизация», «суверенная демократия», «экономика знаний», «умная экономика», «инновационное общество», «модернизация» и т. п. Такая спешка в декларациях неудовлетворительна в том отношении, что все новые ориентиры не отвечают на главное – *ради чего* они предлагаются. Лишь зная «во имя чего», можно решить вопрос «как» надо делать «что» (Ю. М. Бородай).

Креативная антропология – смыслообразующее ядро философии

Обновление сфер общества осуществляется в итоге ради *обновления образа человеческой жизни*. Экономика, политика, культура и многое другое суть *объективирование человека*. Следовательно, ведение хозяйства, управления, образования и т. д. целесообразно согласовывать с креативной культурной антропологией, с *устойчивым инвариантом человеческого существа*, с той всеобщей природой человека, которая сформировалась в *ходе истории*. «Философская антропология, – писал в своей замечательной книге В. Д. Жукоцкий, – это всегда квинтэссенция философской системы, ее смысловое ядро»¹. Если Л. Фейербах отбросил диалектику Гегеля, то в философии советского периода был отброшен антропологический принцип философии: на антропологию фыркали, как на хитрый прием буржуазной философии вуалировать классовый подход. При этом делались ссылки на Маркса.

К. Маркс, иронизируя над И. Бентамом, заметил, что если мы хотим применить принцип полезности к человеку, хотим по этому

¹ Жукоцкий В. Д. Маркс после Маркса: материалы по истории и философии марксизма в России. Нижневартовск: Приобье, 1999. С. 3.

принципу оценивать человеческие действия, отношения и т. д., «то мы должны знать, какова человеческая природа вообще и как она модифицируется в каждую исторически данную эпоху»¹. Поэтому К. Маркс выяснил для себя, «какова человеческая природа вообще», прежде чем стал предлагать свои концепции в экономике и политике².

Сбились мы, и следа нам не видно. След должен быть найден. Обрести его можно, если общество (люди, взятые в их взаимоотношениях) вернется к самому себе, к осознанию того, что *абсолютным* для людей являются *сами люди*, а не экономика, политика и т. п. Корнем для человека является сам человек. Человек – «самоцель» (И. Кант). Как Земля вращается вокруг Солнца, так и человек вращается вокруг своего действительного солнца – своей собственной универсальной природы. После И. Канта самоцельность человека с необычайной силой выразил Л. Фейербах своим *антропологическим* принципом в философии. К. Маркс свое новое миропонимание назвал «практическим гуманизмом», которому посвятил свою жизнь, развивая теорию для реализации общества, в котором *свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех*. Более благородного принципа никто после К. Маркса не выдвинул и не выдвинет до тех пор, пока отмеченный принцип не будет реализован *практически*.

Л. Фейербаха философы советского периода упрекали в том, что он не соединил антропологию с диалектикой, «отбросил диалектику». Диалектику в советской философии не отбросили, но *отказались от антропологического принципа* и Л. Фейербаха, и К. Маркса (свободное развитие каждого как условие свободного развития всех). Диалектика без антропологии выродилась в пустые декларации, в некий автомат, для которого «нет ничего святого». К. Маркс же сначала в «Экономическо-философских рукописях 1844 года» уяснил себе, в чем состоит сущность человека и как она модифицируется в ходе истории. Поняв универсальность человека, его возможностей, он приступил к критике политической экономики капитализма потому, что капитал использует человека *не по назначению*, вопреки его универсальной природе. К. Маркс интересовался достижениями многих наук для того, чтобы, по его выражению, «работать на человечест-

¹ Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. СПб.: Изд-во Н. П. Полякова, 1872. Т. 1. С. 623.

² Он же. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 41–174.

во», т. е. чтобы соединить научные достижения с реальным утверждением «практического гуманизма».

К. Маркс, в отличие от его критиков, был истинным диалектиком, мастерски соединяя *всеобщее с особенным, единое с многообразным*. Для него, как и для Л. Фейербаха, человек – высший принцип философии. Он *не строил систему* антропологии в *отрыве* от многообразных объективаций людей в экономике, технике, управлении, образовании и т. д. Он *последовательно* теоретически и практически проводил *принцип креативной культурной антропологии в решении особенных и многообразных проблем*. Это была *действенная, жизненно конкретная*, понятная труженикам антропология, которую они и поддерживали на разных континентах планеты. Смысловым ядром коммунизма для него всегда оставался принцип «свободное развитие каждого как условие свободного развития всех». Данный принцип есть формула грядущего общества, и дело не в его названии. Согласно данному принципу грядущее общество можно представить как *креативное общество* свободной культурной самодеятельности. Только такой вектор развития может вдохновить людей, не потерявших свое достоинство и честь и поэтому способных вывести общество из современного тупика.

Система образования призвана по своему существу культивировать таких людей, такое новое поколение, которое способно реализовать практический гуманизм.

Маркс раскрывает социальную связь не в овещенной, а в человеческой форме. Предположим, пишет он, что мы производили бы как люди. Каждый из нас двояким образом утверждал бы и самого себя, и другого: «1) Я в моем *производстве* опредмечивал бы мою *индивидуальность*, ее *своеобразие*, и поэтому во время деятельности я наслаждался бы индивидуальным *проявлением жизни*, а в созерцании от произведенного предмета испытывал бы индивидуальную радость от сознания того, что моя личность выступает как *предметная, чувственно созерцаемая* и потому *находящаяся вне всяких сомнений* сила.

2) В твоём пользовании моим продуктом или в твоём потреблении его я бы *непосредственно* испытывал сознание того, что моим трудом удовлетворена *человеческая* потребность, следовательно, опредмечена *человеческая* сущность, и что поэтому создан предмет, соответствующий потребности другого человеческого существа.

3) Я был бы для тебя *посредником* между тобой и родом и сознавался бы и воспринимался бы тобою как дополнение твоей собственной сущности, как неотъемлемая часть тебя самого – и тем самым я признавал бы самого себя утверждаемым в твоём мышлении и в твоей любви.

4) В моём индивидуальном проявлении жизни я непосредственно создавал бы твоё жизненное проявление, и, следовательно, в моей индивидуальной деятельности я непосредственно *утверждал бы* и *осуществлял бы* мою истинную сущность, мою *человеческую*, мою *общественную сущность*. Наше производство было бы в такой же мере и зеркалом, отражающим нашу сущность. <...> С твоей стороны имело бы место то же самое, что имеет место с моей стороны»¹.

При таком предположении производство выступает не как производство только товаров, а как *креативный антропогенный* процесс производства *жизни* и обновления творческих сил субъектов. Изменяется и качество *отношений* между ними: отношения сбрасывают отчужденные формы и предстают в прозрачном виде как *непосредственные общественные отношения*, в рамках которых через формы общения индивиды взаимно *дополняют, обогащают и обновляют свою субъективность*; каждый нуждается не только в вещественных свойствах продуктов, но и (в первую очередь!) в своеобразии личных дарований других индивидов. Способности других становятся дополнительными органами каждого индивида для усвоения жизни. Так создаются естественная человеческая связь и *естественная человеческая общность*, укорененная не во внешние опоры (разделение труда, гражданство, социальные статусы и др.), а в *креативную природу каждого как общественного существа*.

К. Маркс исходил из *универсальной природы* общественного человека, его *свободной самодеятельности*. Сущность человека – *свободная самореализация его творческих сил в актах самодеятельности, в силу чего человек испытывает радость и удовольствие от созидательного самоосуществления и от признания своей собственной социальной значимости* – так можно передать позицию Маркса, с которой мы солидарны. Он раскрывает, как *уродуется* природа человека ради производства прибыли, и разрабатывает модель преобразования общества, адек-

¹ Маркс К. Конспект книги Дж. Милля «Основы политической экономии» // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 35–36.

ватного сущности человека. То есть *антропология* задает смысл и критерий отраслям социально-гуманитарных наук (является первичной по отношению к ним) и практическому обновлению общества.

Мы полагаем, что философским сопровождением грядущей исторической ступени может быть *креативная культурная антропология* как более адекватная духовная оптика в восприятии и в понимании человека, а также в проектировании будущего и процессах самоосуществления людей в актах их самодеятельности.

Силуэт креативной культурной антропологии

Данная антропология берет человека не в его природном измерении, но в измерении культуры, и не как застывший кристалл, а в его развитии и самосозидании, процессуально. Такая антропология исходит из *универсальных* возможностей человеческого рода, проистекающих из *нравственных* основ совместной жизни, из *продуктивно-творческих* сил целостной субъективности человека и из *технологической* мощи, в которой соединяются разумные цели, *искусственные органы общественной практики* и *созидательные силы самой природы*, ее *самодвижные структуры*. Срастание разумной технологической мощи с созидательными природными силами актуализирует величественное чувство *космизма*.

Акцент на *антропологию* означает соответствие производимых технологических и социальных структур *телесным, душевным и духовным* измерениям бытия человека, через которые каждый индивидуум преломляет действительность, живет и потребляет богатство собственной субъективности. Внешняя действительность всегда тем или иным своим фрагментом замыкается на субъективность человека и предстает не только как нечто *внешнее*, но и как действительность самого человека, как *человеческая действительность*.

Акцент на *культурную антропологию* означает наполнение субъективности человека образцами, эталонами, творимыми в культуре.

Креативная культурная антропология акцентирует, с одной стороны, формы общения и общественных отношений, которые просторны для самодеятельности и для полноты проявления жизненных сил индивидуальности, с другой стороны, такое эстетическое оформление предметной среды жизнедеятельности, которое раскрывает творческие потенции человеческой чувственности, воображения, социальных эмоций.

Известный пессимизм относительно человека и его перспектив порожден, вне сомнения, капиталистической формой производства общественной жизни. Капитализм – это устаревшая марка исторического автомобиля, который мчит человечество в пропасть. Дело философии не адаптировать человека к устройству указанного автомобиля, к служению мамоне, а пробуждать в человеке его достоинство, его исторически созданный культурный потенциал и предлагать общественные формы, просторные для самодеятельности и нравственно возвышенной общности.

Надо идти «в глубину» (И. А. Ильин), проектировать образ *креативного общества*, чтобы стала очевидной та гибельность, которую несет в себе современная буржуазная техногенная, экономикоцентричная цивилизация, та исходящая от нее реальная угроза для *универсальности, субъектности и духовности* человека.

Универсальность общественного человека есть его культурная реальная возможность, которая претворяется в действительность при условии обретения индивидами *субъектности*. Это – условие необходимое, но не достаточное. Ведь субъектные качества могут осуществляться в творении не только добра, но и зла. Поэтому важен вопрос о *духовности* субъектов, о ценностном векторе их деяний – «во имя чего?».

Конкретизируем образ человека в измерении креативной культурной антропологии, отметив универсальность, субъектность и духовность человека.

Человек в зеркале основных философских концепций

Основные антропологические концепции (натуралистические, социологические, идеалистические, богословские), несмотря на их различия, *толкуют сущность человека как нечто универсальное, т. е. обладающее бесконечными возможностями саморазвития*. Только основа универсальности понимается по-разному – как неограниченность или продуктивных сил *природы*, сфокусированных в человеке (Фейербах), или *общества* (Маркс), или *духа* (Гегель), или *божественных энергий* в душе человека (тексты священных книг). Отметим в сжатом виде их преемственность и различия.

Согласно *натуралистической* концепции, сущность человека – *природная*; человек сосредоточивает в себе и излучает все основные

продуктивно-творческие силы самой природы. В лице человека природа познает самое себя и приходит к самосознанию и самопознанию. Природа – мать, а люди – ее самые одаренные дети.

Эта концепция вселяет в человека чувство родства с природой и некий душевный комфорт – чувство Дома. Однако натурализм неудовлетворителен в том отношении, что он дает слишком мало в объяснении бытия человека: почему человек жертвует собственной жизнью ради чести, высокой благородной идеи, Родины, и т. д., переступая инстинкт самосохранения. Натурализм ничего не дает в решении проблем ценностных основ воспитания, педагогики, духовного единения народа, веры и др. Натурализм не обладает возможностями предвидения и прогнозирования относительно развития людей, общества. Фейербах, например, полагал, что тайну человека в состоянии раскрыть лишь прикладная биология – медицина, физиология! Академик Н. Амосов считал, что «точные науки поглотят психологию и теорию познания, этику и социологию, а, следовательно, не останется места для рассуждений о духе, сознании, вселенском Разуме и даже о добре и зле. Все измеримо и управляемо»¹. Натурализм в понимании именно сущности человека открывает широкие возможности для концепций расизма, нацизма, современного социал-дарвинизма, который пролагает себе дорогу как социал-расизм. Верхним пределом натурализма является неоязычество, возвращение к исторически первой ступени естественной народной религии, но уже в особой мистифицированной форме.

Недостатки натурализма преодолевает в значительной мере *социологическая* трактовка: сущность человека *социальна*. Социальное есть формы надприродной активности, которые возникают в совместной деятельности и общении людей, закрепляются в теле человека нейрофизиологически и выступают как человеческие способности. Способности есть усвоенные человеком социально значимые способы деятельности. Способности вырастают не из органического тела человека, а из его социального тела – из совместной деятельности и общения – и закрепляются в индивиде телесно-душевно-духовно. Эта концепция исходит не из естественной природы (натуры) а из «второй природы»; она в значительной степени объясняет существенные осо-

¹ Цит. по: *Кара-Мурза С.* Идеология и мать ее наука. М.: Алгоритм, 2002. С. 133.

бенности бытия человека, но в ее рамках (в версии истмата) не понимается в должной мере *направляющая и регулятивная функция духа, сознания, мышления* в жизни человека и в функционировании всех звеньев социальной системы.

Эта концепция так же крепко привязывает человека к социальной действительности, как натурализм приковывает человека к природе. Пределом в рамках такой концепции является достижение земного благополучия, процветания, «рая». Но когда такое благополучие достигается, то люди теряют вдохновляющие их ценности, у них атрофируется духовное миропонимание и наступает стремительное понижение ранга ценностей, т. е. *пошлость*. Например, страны «золотого миллиарда» достигли процветания, которое совпало с их стремительной духовной деградацией. Президент Франции инициировал принятие закона об однополых браках, и парламент страны принял этот закон! В Норвегии ширится движение за легализацию инцеста! В Западной Европе 11 государств, включая Англию, легализовали однополые браки.

Запад материально может почти все, отмечал И. А. Ильин, а духовно уже почти ничего. Буржуазная и упрощенная социалистическая идеологии суть порождения западной технической цивилизации. Обе они делают ставку на обустройство *внешней жизни внешнего человека*. Но первая исходит по преимуществу из частной собственности, а вторая – из общественной. Глубинная же ценностная установка одна и та же – сытая при внешнем изобилии жизнь, но с обезбоженным, безвдохновенным самосознанием. Не случайно руководители КПСС и советского государства в период «перестройки» и «реформ» быстро отбросили коммунистические идеалы и предались самому бесстыдному буржуазному потребительству, обнажив тем самым пределы социально понимаемой сущности человека. Дело в том, что социологическая версия человека не содержит в себе того идеала, который бы открывал человеку возможности саморазвития в направлении *духовного* возвышения. Человеку становится *душно в застенках социального быта и бытия*. Поэтому в порядке компенсации возникает потребность во все новых и новых формах наслаждений и начинается деградация во всех областях.

Ограниченность социологической концепции компенсируется в рамках *идеалистического* понимания сущности человека как *духовной* реальности (Кант, Фихте, Гегель и др.). Дух есть высшее, наиболее кон-

центрированное выражение и продолжение социальности, знающая себя и устремленная на себя социальность. Дух есть ее идеальный «ген», программирующий поведение людей и народов на века. В рамках духа осуществляются самоопределение, самоорганизация и самопроектирование социальности. Социальность же есть реальность, производная от самодеятельности духа, опредмеченный дух. Если социологическая концепция абсолютизирует *внешний* коллективный опыт человечества, то идеалистическая концепция является обобщением *внутреннего*, духовного опыта людей. Идеалистическая концепция имеет тот существенный недостаток, что в ее пределах сущность человека получает самые многообразные истолкования, при которых теряется *единое ценностное основание*, позволяющее объединять сознания и воли людей на основе *объективно лучших, совершенных содержаний*. Возникает «плюрализм без берегов», который рассеивает общество на атомы-персоны и обессиливает общество и государство.

Следует отметить, что антропология Карла Маркса (в отличие от иных вариантов философской антропологии) является единственной в том плане, что в ней со всей определенностью и классической ясностью представлена *универсальность* человека, причем в ее *реалистической* и *перспективной* форме. Прочитируем еще раз суть антропологии К. Маркса: «На самом деле, если отбросить ограниченную буржуазную форму, чем иным является богатство, как не универсальностью потребностей, способностей, средств потребления, производительных сил и т. д. индивидов, созданной универсальным обменом? <...> Чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установленным, а находится в абсолютном движении становления»¹.

Православно-ориентированная антропология (И. А. Ильин, А. М. Лосев, Н. О. Лосский, С. Л. Франк и др.) тем отличается от секулярно-фило-

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 476.

софской, что она решает проблему *абсолютного основания духовного единения людей*, исходя из определенной методологии: человек, конечно, соткан из природного материала, из остывшей «звездной пыли»; но природное снято в надприродном, в социальном; социальное же в человеке снято в духовном; духовное в человеке есть веяние божественных энергий; поэтому человек есть «религиозное существо». С позиций вертикали «*божественное – духовное – социальное – природное*» поясняется удельный вес компонентов бытия человека.

Существует эклектичное толкование *сущности* человека – как «био-социальной» или как «био-социо-культурной». Но сущность – это не рядоположенные кубики, не плюрализм и мозаика, а *монизм, единство* в многообразии. Предмету, коль он реально *о-предел-ен*, свойственна *одна* сущность. «Коктейль» же из «био-социо-культурной» сущности логически невозможно помыслить. Вместо понятия будет расплывчатое представление. Э. В. Ильенков по поводу подобной «био-социальной» сущности остроумно возразил: такая логика с неизбежностью приведет к «социально-био-химически-электро-физически-микрофизически-квантово-механическому» пониманию сущности человека¹. Очевидно, авторы подобных версий стремятся ничего не упустить в определении. Но все-таки следует различать *сущность* человека и ее проявления.

В определениях биосоциальной и иной эклектики акцентирована не *сущность* человека, а его *состав* (природное – социальное; тело – душа – дух), его различные уровни. Сущность же человека *универсальна*, как мы попытаемся прояснить.

В методологическом плане мы исходим из *универсальных* возможностей человека как культурно-исторического *неоконечного* существа, из *самопроизводства* человеком идеальных, социальных и материальных форм, из существенного значения *неорганической* надставки над органическим телом человека в виде искусственных органов (техники) сознательной воли, из основополагающей роли *социальной связи*, которая всегда остается *абсолютной* для людей и первичной по отношению ко всем феноменам человеческого бытия, от экономических до религиозных.

¹ Ильенков Э. В. Что же такое личность? // С чего начинается личность: сб. М.: Политиздат, 1984. С. 325.

Универсальная сущность человека как культурно-исторического существа

Раскроем те основы универсальности человека, которые доступны эмпирической проверке и приемлемы для научного сознания.

Первая, исходная основа – наличие у человека неорганического тела. Тело человека включает в свой состав органическое тело и тело неорганическое, функционально-предметное. С появлением неорганической внешней надставки над органическим телом возникает одновременно и «внутренняя надставка» в сфере психики – сознание. Психика регулирует функционирование органического тела. Сознание появляется как технологически необходимый регулятивный фактор, который направляет функционирование неорганического тела. Это тело может функционировать при условии, если оно представлено в сознании системой значений. Представим это схематично (рис. 1):



Рис. 1. Структура тела общественного человека

Натурализм в понимании человека как раз упускает решающее значение искусственных органов общественной практики, будь то средства труда или социальные организации.

Неорганическое тело образуют искусственные органы человеческой воли. К ним относятся техника материальная для обработки природы; техника социальная для «обработки» людей людьми; техника интеллектуальная для обработки идеальной реальности, т. е. тех значений, которые функционируют при посредстве сознания, это – методы и технологии духовной деятельности.

Социальная техника, в отличие от материальной, невещественна. Она образована исключительно из отношений между людьми, из их координации и субординации и представлена в сознании людей соответствующей системой значений. Это все социальные организации и институты, будь то государство, вуз или армия. Социальная техника – «чувственно-сверхчувственная»: чувственная лишь со сто-

роны *внешней*, сверхчувственная по своей *сущности* – как система отношений, которые постигаются *только умозрением*. «Вообще отношения, – заметил К. Маркс, – можно только *мыслить*, если их хотят фиксировать в отличие от тех субъектов, которые находятся между собой в тех или иных отношениях»¹. Например, государство есть *организация общей воли* граждан для совместной жизни. Эта общая воля регламентирована конституцией и всей последующей системой права. Как таковое государство есть система *отношений* между людьми, направляемая обязанностями и правами граждан, должностных лиц; оно сверхчувственно и постигается только умозрением. Здания, техника, должностная форма одежды суть лишь внешнее выражение нормативно организованных *волевых отношений* между гражданами. Общественные отношения могут пониматься только благодаря *мышлению*, так как такие отношения именно общие и мотивируются общими значениями, которые в ясной форме доступны лишь мышлению, причем понятийному мышлению. «Общественные отношения между людьми возможны лишь в той мере, в какой люди мыслят и обладают этой способностью абстрагироваться от чувственных деталей и случайностей»².

А такое абстрагирование осуществляется потому, что люди – существа *общественные*, т. е. они обмениваются содержанием своей субъективности, и *процесс обмена в рамках общения и общественных отношений абстрагирует всеобщие инварианты значений от единичных компонентов психики каждого индивида*. Государство может функционировать, если граждане сознательно действуют согласно своим обязанностям и правам; оно «*сильно сознательностью*» народа, добровольной лояльностью, законопослушанием граждан. Поэтому его «нет у животных» (Аристотель).

Техника есть искусственный орган человеческой воли для реализации целей. Технология – это система «люди – техника», взятая в *операционально-процессуальном состоянии*, как *операциональное поле*, где взаимодействуют *актуальные операции*, протекающие *во времени*, и *операции, опредмеченные в пространстве*. Для человека

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, Ч. 2. С. 84.

² Он же. Экономическая рукопись 1861–1863 годов // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1973. Т. 47. С. 249.

техника есть не что-то другое, а «свое другое». В технологии (материальной, социальной, интеллектуальной) выражено *активное* отношение людей друг к другу и к природе.

Людей можно отличать от животных по разным внешним признакам. Сами же люди начинают выделять себя из мира животных (реально и в своем сознании) тогда, когда начинают производить условия для своей жизни с помощью орудий, а *орудия – посредством орудий*; когда они создают не только материальные орудия для обработки природы в нужном для себя направлении, но и социальные организации для возделывания своей собственной *общественной* природы наперекор *природным вожделениям*; в целом – когда они производят совместно свое *неорганическое тело*, которое опосредствует их отношения к себе самим и к природе и является *существенным основанием* общественного жизненного процесса. Из процесса совместного созидания этого существенного основания развиваются все сверхприродные – социальные – определения человека, будь то мышление, воображение, эстетическое созерцание, духовные чувства, вся полнота человеческой субъективности. Вся «мерзость старого мира» заключается в *частной монополии* на это существенное основание, на *объективные органы* человеческой воли.

Жизнедеятельность животного определена по существу теми *естественными орудиями*, которые как части тела *сращены* с животным и неотделимы от него. *Естественные орудия* (клыки, когти и др.) определяют ареал обитания, способ питания, поведение, иерархию среди других биологических видов. Тем самым эти орудия определяют и *особенности психики* животного.

Сращенность орудий с телом явилась непреодолимым барьером в эволюции животных. «Дарвин, – отмечал К. Маркс, – пробудил интерес к истории естественной технологии, т. е. к развитию растительных и животных органов, играющих в жизни растений и животных роль орудий». Заслуживает внимания, продолжает он, «история развития производительных органов общественного человека, этих материальных базисов каждой особенной общественной организации»¹. В отличие от «естественной технологии» в природе технология, производимая людьми, удваивается на реальную и идеальную, на практическую и мысленную.

¹ Маркс К. Капитал. С. 326.

Человек ставит между собой и природой орудия-посредники, которые *пространственно отделены* от человека. Этим он уже дистанцируется от природы, разрывает естественную чувственную пуповину, слитность с природой. Умножая орудия с помощью орудий, люди обретают колоссальную технологическую мощь по отношению к природе. Орудия становятся дополнительными *неорганическими рецепторами* в предметном анализе свойств природы, увеличивая многократно возможности естественных внешних органов чувств человека. С помощью материальной техники люди *превращают свойства и процессы природы в органы своей сознательной воли*, вовлекают в материальный процесс все новые связи и зависимости, и *в принципе наращиванию технологической мощи человека (человеческого рода) нет предела, если нравственность сохраняет свое верховенство*.

Маркс писал: «Практическая универсальность человека проявляется именно в той универсальности, которая всю природу превращает в его *неорганическое тело*, поскольку она служит, во-первых, непосредственным жизненным средством для человека, а во-вторых, материей, предметом и орудием его жизнедеятельности. Природа есть *неорганическое тело* человека... в той мере, в какой сама она не есть человеческое тело. <...> Животное формирует материю только соответственно мерке и потребности того вида, к которому оно принадлежит, тогда как человек умеет производить по меркам любого вида и всюду он умеет прилагать к предмету соответствующую мерку; в силу этого человек формирует материю также и по законам красоты.

...Благодаря этому производству природа оказывается *его* (человека) производением и его действительностью. Поэтому предмет труда есть *опредмечивание родовой жизни человека*: человек удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно, и созерцает себя в созданном им мире»¹.

Еще более важное значение для понимания родовой природы человека имеют искусственные органы, которые люди ставят *между собой*, регулируя и направляя свою совместную деятельность. Именно эти социально-функциональные органы (социальная техника) служат *конкретным основанием для понимания человеческой психики, сознания, мышления*.

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 94.

Вне понимания решающей роли искусственных органов общественного человека в антропогенезе легко отождествить эволюцию природы с историей людей. Критерием же качественного отличия истории от биологической эволюции как раз и является появление искусственного, неорганического тела человека.

Вторая основа универсальности – социальная наследственность. Биологическая наследственность закодирована в организме. Социальная наследственность представлена вне организма, в ином теле: она транслируется от поколения к поколению посредством *культуры*, символических и знаковых систем, в которых содержится многообразие *значений*. Культура создается всеми предшествующими поколениями и содержит для каждого отдельного человека бесконечно многообразные варианты саморазвития.

Третья основа – отсутствие врожденных программ именно социального поведения сообщает человеку способность *овладевать любыми программами* и быть самопрограммируемым субъектом собственного саморазвития.

Четвертая основа – свобода воли, самодеятельность, творчество. Психика человека вырвалась из рефлекторного кольца. Между причиной и следствием в действиях человека вклинились размышление, свобода выбора вариантов действия на основе *значений, идеального*. Свобода есть *самопричинность* через произвольные, намеренные действия и дана каждому как самоопределение, как выбор возможностей. Мыслить, любить, волиять, верить человек может только свободно. Из свободы воли следуют нравственность и право. Право *вменяет* личности свободу, и человека освобождают от ответственности, если он был в невменяемом состоянии, т. е. если его психика была настолько захвачена аффектами, что погасила свободу воли.

Человек не продолжает наличный причинный ряд, а *порождает новые причинные ряды*, не вытекающие непосредственно из предшествующих ситуаций. В отличие от животных он не сращивается со своей жизнедеятельностью и ее продуктами, а отстраняется от них, делает их предметом размышления и воли, изменяет их. Обновляя способы действия, он тем самым обновляет свои способности. Ибо *способности есть не что иное, как усвоенные способы действия*.

Деятельность по изменению предмета развивается в *самодеятельность*, т. е. в *свободную самонаправленную* деятельность, которая уст-

ремлена на преобразование *самых схем деятельности*. Центр тяжести смещается с изменения предмета на «самоизменение» субъекта. Поэтому «человек есть *самоустремленное (selbstisch)* существо»¹. Самоустремленность позволяет каждой сущностной силе – воображению и эстетическому созерцанию, мышлению и воле, вере и любящему сердцу – не терять себя в предмете и обновлять свое содержание в его *бесконечном эмоциональном и смысловом многообразии*.

Субъект самодеятельности относится к своим личностным предметным воплощениям как основа к обоснованному и выступает как существо *самообоснованное*, как самоустремленная социальность; «он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» (К. Маркс). Связка «свобода – самодеятельность – творчество» позволяет человеку быть не застывшим кристаллом, не цельнокаменной натурой, скроенной природой раз и навсегда, а субъектом самоопределения, самообновления, самоосуществления, т. е. быть *неоконечным*.

Пятая основа – общественная природа человека, интенсивно раскрытая в актах общения, общественных отношениях. Именно общение принуждает психику к *обобщению*, к общим, социально важным значениям, без которых невозможно общение. Сознание (совместное знание) и есть система всеобщих, социально важных значений. Общие, общественные отношения резко раздвигают горизонт сознания, и человек, будучи *родовым* существом (осознающим себя наследником культуры человеческого рода), осознает и *род* вещей, их *закон и сущность*, а не просто случайные внешние особенности, данные в живом восприятии.

Общение есть *разновидность социального обмена*. Но в отличие от товарообмена в общении осуществляется *обмен* содержаниями человеческой *живой субъективности*: происходят *взаимное дополнение, обогащение и обновление* субъектов общения; *осознание родовой природы* человека, развернутой в *бесконечном вариативном многообразии*; понимание того, что *ни одна личность не может исчерпать полноты* всей человеческой субъективности. Такое понимание предохраняет личность от абсолютизации своей позиции по тому или иному вопросу и ориентирует на опыт другой личности как на возмож-

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 160.

ность увидеть мир в иной грани, в новом измерении. «Точно так же чувства и наслаждения других людей, – подчеркивает К. Маркс, – стали моим *собственным* достоянием». Способности и опыт других людей превращаются в *дополнительные духовные органы личности*. У человека, подчеркивал Маркс, – «кроме ... непосредственных органов образуются *общественные органы в форме общества*». Маркс поясняет: «Так, например, деятельность в непосредственном общении с другими и т. д. стала органом проявления моей жизни и одним из способов усвоения человеческой жизни»¹.

Шестая основа – разумная сущность человека. Тело немыслящее действует согласно своим материальным свойствам. Мыслящее тело строит свои действия согласно *формам и закономерностям внешних тел, причем любых*². Оно учитывает логику того *целого*, в составе которого оно действует. Мыслящее существо идеально перестраивает схемы действия согласно новым обстоятельствам. Благодаря мышлению человек выступает не как частная сила природы наряду с другими ее силами, а как субъект, способный управлять *всеми стихийными силами*. Разум – универсальная сила не только планетарного, но и космического масштаба.

Мышление индивидуума есть общественная сила, оно есть *идеально выраженная аналитико-синтетическая мощь общественного труда*, проецируемая на реальность. Таково мышление в его *необходимости*.

Следует отметить более панорамный аспект мышления, его *космологическое* измерение как силу универсальной субстанции. Природе присуща *целосообразность* – согласованность *частей с целым* благодаря материальным взаимодействиям, следующим из *самих свойств* субстрата, из материала природы. Такая согласованность явлена в разной степени у различных фрагментов природы. В прозрачном виде цело-сообразность проступает на уровне живого – клетки, растения, живого организма. Об этом убедительно писал Гегель в своей «Философии природы»: организм ассимилирует неорганический материал и созидает из него свое «самостное единство».

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 121.

² Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. М.: Политиздат, 1974. С. 38–40.

И вот всеохватная целосообразность природы, освобожденная от материального элемента, предстает как идеальная устремленность на целое – как целенаправленность. *Целенаправленная идеальная сила, знающая саму себя, и есть мышление, Разум* в его космологическом измерении. Универсальная субстанция, по Спинозе, действует многообразными способами: она не только простирается в пространстве, движется во времени, обнаруживается как сила гравитационная, электромагнитная, целосообразная, но и являет себя в форме разума. Разумность существа состоит в действиях, следующих не из свойств природного субстрата такого существа, а из учета *закономерностей других внешних тел*, причем *любых*, как подчеркивал Э. В. Ильенков, из учета того обширного *целого*, в составе которого действует такое существо. И такое целое для разумного существа *не окончено*. Разумные существа способны перестраивать порядки природы в целосообразные целостности и выступать в качестве такого космического фактора, который имеет возможность, в принципе, управлять всеми стихийными силами. Универсальность и перспективу человеческого разума Гегель представил как абсолютную Идею, как вселенского Демиурга, соединяющего своей логикой разрозненные дискретные единичности в целостности.

Человек превращает механические, физические, химические, биологические, социальные силы и процессы в органы своей разумной воли, бесконечно увеличивая свою власть.

Универсальность человека поэтапно разворачивается в его истории через многие поколения и деяния миллиардов людей. Это величественный процесс в масштабе мироздания. Природа величественна, писал великий космист Ф. Энгельс в одном из писем. «Я всегда с любовью обращался к ней, но история кажется мне даже более величественной, чем природа. Природе потребовались миллионы лет для того, чтобы породить существа, одаренные сознанием, а теперь этим сознательным существам требуются тысячелетия, чтобы организовать совместную деятельность сознательно: сознавая не только свои поступки как индивидов, но и свои действия как массы... добиваясь сообща заранее поставленной цели. <...> Наблюдать этот процесс, это все приближающееся осуществление положения, небывалого еще в исто-

рии нашей планеты, представляется мне зрелищем, достойным созерцания, и я в силу всего своего прошлого не мог бы оторвать от него своего взора»¹!

Вектор исторического саморазвития заключается в *самоосвобождении людей от природной стихии на тернистом пути восхождения к большей свободе большего числа людей, к духовному совершенству, к гармонии духа и природы, к осознанию духовного единства человеческого рода.*

Практическая универсальность выражается и продолжается субъективно – *во всеобщих по значению продуктивно-творческих силах человека, которые организуют все особенные, профессиональные умения.*

Это *мышление*, способное понимать объективные закономерности любой реальности, вынося субъективное сопровождение за скобки; *продуктивное воображение*, моделирующее формы и образы в их бесконечном разнообразии и смысловом единстве; *духовные чувства*, окультуренные пониманием и *возникающие от переживания значений* в бесконечном многообразии; *воля*, способная переводить знания и ценности в реальные поступки и дела, осуществлять понятия и ценности, давать им практическое воплощение; *бескорыстное эстетическое созерцание*, дарующее способность переживать меры и гармонии в их многообразии; *вера*, устремленная на надындивидуальные, надгрупповые абсолютные и совершенные ценности, которые выводят сознание из застенков быта и социального бытия в бесконечную сферу безусловных значений и божественных смыслов и служат основой духовного единства и сплоченности народа; *совесть*, оценивающая помыслы и деяния с позиций надындивидуальных, сверхнациональных, сверхконфессиональных и исходящая из равноценности достоинства каждого человека независимо от пола, социального положения, национальной принадлежности – с позиций должного нравственного совершенства; *любящее сердце*, которое «учит нас увидеть лучшее, избрать его и жить им» (И. А. Ильин) и дарует способность художественно переживать объективно лучшие содержания.

Острые экологические, социально-классовые и мировоззренческие проблемы ставят перед наукой XXI в. задачу – вернуться из «рас-

¹ *Энгельс Ф.* Письмо Джорджу Уильяму Ламплу. 11 апреля 1893 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1966. Т. 39. С. 55–56.

сеяния» в материально-предметной, политической, эгоистически-классовой сферах в *креативную культурную антропологию*, чтобы разрабатывать концепции и технологии, направленные на культивирование универсальной сущности человека на пути к совершенству, к гармонии духа и природы, к братскому единению народов. Разумно продолжить не объектную, а *субъектную* классическую философию, идущую от Сократа, к Канту, Фихте, Гегелю и к Марксу и обогащенную ценностным содержанием совершенства русской философской классики.

За схемой буржуазного вещного производства $D - T - D'$ скрывается воспроизводство продуктивно-творческих сил человека: «*продуктивно-творческие силы – их воплощения – прирост и обновление этих сил*». Здесь отношение к самому себе, о котором напоминал Э. В. Ильенков, «самоустремленность», по Марксу, становится практической истиной.

К. Маркс понимал свободную самодеятельность человека как атрибут, связывая с универсальностью перспективу общества. Буржуазная установка на производство прибыли (максимум прибыли, минимум совести), на сведение социальной эффективности лишь к *одному стоимостному* показателю мчит человечество в пропасть. Критика Марксом антисоциальности капитализма верна и поныне. Ибо производство капитала уродует целостность человека, его универсальность, используя человека *не по назначению*.

Для того чтобы универсальная сущность человека получила достойное осуществление, необходим переход от экономики спекулятивно-рыночной, ориентированной на прибыль, к экономике креативной, ориентированной на *социальную* положительную эффективность, на *качество* жизни, на воспроизводство *целостных* индивидов. Такая экономика соединяет творческое созидание вещей и людей, образно выражаясь, «и машиностроение, и человекостроение, и жизнестроение». Это радостная экономика, в которой труд осуществляется не как «работа» ради внешних к труду мотивов, ради заработка, не как «мúка» и «самоутрата», но как «игра физических и духовных сил», как свободное самоосуществление человека, его способностей, т. е. как прикладная креативная культурная антропология.

Универсальность человека реализуется при условии обретения им субъектности.

2.2. Субъектность человека: методологический аспект

Традиционное определение субъекта как «носителя сознательной целенаправленной деятельности», вошедшее в словари и энциклопедии, отождествляет субъектность с *социальной дееспособностью* и является крайне общим, чтобы стать операционально выполнимым инструментарием. Раб тоже был «носителем сознательной целенаправленной деятельности». Но цели ему задавал *господин*. Человек, как отмечалось в одной из монографий, становится субъектом лишь в той мере, в какой он включен в социальную деятельность по преобразованию и познанию внешнего мира¹. Сама по себе внешнепредметная активность немногочисленна, так как она может направляться манипуляторами.

Подобные определения кажутся бесспорными потому, что они стали привычными. На самом деле они настолько абстрактны, что ничего не дают для типологии лиц и коллективов. Такие определения смазывают существенные различия между личностью, способной к самоопределению и нормотворчеству, самостоятельному выбору новых вариантов действия и общения, и индивидом, который вообще не догадывается о таких качествах и живет по извне навязанным стереотипам, репродуктивно.

Необходимость конкретизации категории субъекта признают современные авторы. Термин «субъект», отмечает Е. В. Сайко, стал одним из наиболее употребительных, и каждый раз значение этого термина не раскрывается в «особой субъектной специфике». То же отмечает В. М. Розин: «...Под субъектом понимают все что угодно»².

Субъектность присуща не только личности, но и социальным группам и институтам. Ставка на развитие *гражданского общества* предполагает в социокультурном аспекте именно *субъектные качества лиц и коллективов*. Люди объединяются ради общего дела двояко – в форме *учреждения* или *корпорации*. В первом случае объединение учреждается «сверху вниз» – государством. Корпорация же образуется «снизу вверх» по свободной воле людей (кооператив и т. п.) и состоит из активных полномочных и равноправных деятелей.

¹ Материалистическая диалектика. М.: Наука, 1980. С. 153.

² Субъект действия, взаимодействия, познания: психологические, философские, социокультурные аспекты. М.; Воронеж: МОДЭК, 2001. С. 5, 30.

Под гражданским обществом мы понимаем, вслед за А. С. Панариным, «совокупность неполитических отношений (экономических, духовно-нравственных, религиозных, культурных) граждан и их ассоциаций, основанную на принципах самодеятельности, неподопечности и автономии по отношению к государству»¹. Государство есть *учреждение*, причем *политическое*. Оно призвано работать по программе всенародной справедливости – поддерживать те законные интересы лиц и корпораций, реализация которых идет на пользу всем. Гражданское общество есть совокупность *корпораций*, т. е. неполитических объединений, которые сами себя конституируют «снизу», сами ставят и решают задачи. В таком самовоспроизводстве важнейшими являются субъектные качества. Принцип учреждения, проведенный как самоцель, гасит инициативу и самодеятельность лиц, а один корпоративизм как принцип ведет к анархии и потере управляемости общим делом. Оба принципа гармонично можно соединить в *общем деле*. Гражданское общество предполагает *по существу* не только соответствующие *нормативные правовые акты*, позволяющие развернуть субъектные качества и самодеятельность граждан, но и наличие у граждан *субъектных качеств и способности к самодеятельности, самоопределению, самоорганизации и самоуправлению*. Необходимы личностно-развивающие инвестиции, в первую очередь в человека, в *креативно-антропогенную сферу* – в образование, культуру, социальную инфраструктуру. Вещный капитал необходимо подчинить человеческому капиталу. Как опредмеченный труд произведен от труда живого, так и вещный капитал произведен от человеческого капитала.

Так, вуз, будучи государственным бюджетным *учреждением*, выступает на рынке образовательных услуг *частично как корпорация*, занятая реальной предпринимательской деятельностью на свой риск и заинтересованная в экономической свободе и правах на собственные внебюджетные доходы.

Вопрос о развитии субъектности важен не только для студентов, но и для преподавателей. В современных условиях возможности экстенсивного развития вузов исчерпаны. Противоречия вузы могут успешно разрешать на пути интенсивного развития. *Интенсивный путь* означает личное творчество каждого работника в поиске и реализации

¹ *Панарин А. С.* Политология. Западная и Восточная традиции: учеб. для вузов. М.: Университет, 2000. С. 309.

новых резервов и стимулов роста, полное развертывание научно-образовательного потенциала коллектива; оптимальную организацию коллективных усилий всех кафедр и иных подразделений; повышение продуктивности профессиональной деятельности в единицу рабочего времени. Решающим становится субъективный фактор – человеческий капитал, вузовские работники, способные к многопрофильной профессиональной деятельности.

Попытаемся определить и конкретизировать саму *форму* субъектности в ее чистом виде, выявить особую роль самодеятельности, соревнования и самообновления лиц и коллективов. Выясним вначале исторический аспект формирования субъектной философии в отличие от философии объектной и раскроем преимущества субъектной философии.

Россия нуждается в субъектной философии

В истории философии представлены *объектный* и *субъектный* принципы истолкования реальности. В первом философы исходят из *внешнего* первоначала, с которым они согласовывают научное, ценностное и практическое освоение действительности. Человек при этом вращается вокруг той или иной внешней Инстанции, будь то Космос, Природа, Общество и др.

Во втором исходным является человеческая субъектность как *основание* для истолкования внешней реальности. До Сократа древние греки, образно выражаясь, молились на звезды (космоцентризм «физиков»). Сократ предложил исходить из достоверности человеческого разума. Начался период *античной классической философии*, ее расцвет. М. Лютер утвердил принцип Сократа в католицизме и породил целое направление в христианстве (протестантизм). От церковного внешнего авторитета он решительно перешел к авторитету личной веры и так вознес субъектность человека, что она стала в центре последующей философии.

А. Смит, в отличие от физиократов, источник стоимости товаров видит уже не в земле, а в *труде*. Начинается период *классической политической экономии*. Ф. Энгельс с полным основанием назвал Смита Лютером политэкономии¹.

¹ Энгельс Ф. Наброски к критике политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955. Т. 1. С. 549.

И. Кант с присущей ему основательностью развивает субъективный принцип (трансцендентальный метод) в своих знаменитых «Критиках», сознательно исходя из свободной самодеятельности субъекта. Свой метод он сам оценивал как «коперниканский переворот». Начинается период немецкой *классической философии*.

«Коперниканский переворот» Канта героически продолжает И. Г. Фихте в своем «Наукоучении». Гегель универсализирует субъективный принцип как методологический: «Все дело в том, чтобы понять и выразить истинное, не как *субстанцию* только, но равным образом и как *субъект*»¹. Л. Фейербах этот решающий принцип новой философии обосновывает скорее эмпирически и называет его антропологическим. Переход Фейербаха к анализу действительности как *человеческой* действительности или к *действительному человеку* был закономерен. Ибо новый эвристический принцип нельзя уже было плодотворно развивать, оставаясь в рамках одной методологии.

К. Маркс *субъективный принцип* проводит последовательно в философии, политэкономии и политологии. Главный недостаток предшествующего материализма он видит в том, что «предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая чувственная деятельность*, практика», не субъектно². «Единственно интересной» в гегелевской диалектике он считает противоположность между «*в-себе* и *для-себя*, между *сознанием* и *самосознанием*, между *объектом* и *субъектом*». Эта противоположность, как писал К. Маркс, составляет «смысл» всех других противоположностей³. Эвристическую мощь этой противоположности Маркс раскрывает уже в своей диссертации, излагая принципиальное различие между *объективной философией* Демокрита и *субъективной философией* Эпикура. Эпикур для обоснования свободы людей «заставлял» атомы спонтанно, самопроизвольно отклоняться от прямой линии, тогда как Демокрит толковал движение атомов строго детерминистически.

В одном из писем К. Маркс отмечал, что реконструкцию античного самосознания он дал тридцать лет назад, т. е. Маркс метод ре-

¹ Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа // Соч.: в 14 т. М.: Изд-во соц.-экон. лит., 1959. Т. 4. С. 1.

² Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 3.

³ Он же. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 157.

конструкции античного самосознания, изложенный в диссертации, не считал чем-то противоречащим своей последующей методологии.

Категория «бытие-для-себя» выступает у Маркса *логическим фундаментом* в понимании субъектности, под которой он понимал рефлексированную социальность, устремленную на самое себя. Показательны такие его выражения, как «самоустремленность», «самоизменение», «самостановление», «самоосуществление» (и другие «само-») человека. Утверждение об изменении людей внешними обстоятельствами Маркс преобразует в положение о «самоизменении» людей путем практического изменения обстоятельств, в котором человек выступает одновременно и субъектом, и объектом собственного действия; и воспитателем, и воспитуемым; и законодателем, и исполнителем собственных принципов. Неспособность к духовному самоопределению и волевому самоуправлению Маркс считал крайней деградацией, поражающей человека в самой его «творческой основе».

Кант выразил тот основополагающий факт, что люди воспринимают мир в тех формах, в которых они сами преобразуют реальность, *абсолютную критериальную функцию опыта* («практики», уточнит Маркс). Маркс выводит этот метод на широкую дорогу истории людей, деятельно воспроизводящих свою социальность, все свои способности и отношения. «Марксова философия практически завершила коперниканский кантовский переворот»¹ и предстала «как философия человеческой практики»², но практики, взятой на высоте теоретических принципов. Диалектика Маркса *производна от субъектного принципа его философии*.

Всякий раз, *когда философия развивалась на основе субъектного принципа, она цвела и наполнялась жизненно-конкретным и глубоким содержанием*. То же можно сказать об этике, эстетике и психологии. Объектный принцип, «безлюдная онтология» парализуют интеллектуальную динамику, духовное дерзновение и смелость мысли.

Особенности объектного принципа состоят в следующем.

1. В рамках объектного мышления индивид поглощен *внешней реальностью*, его подавляет бескрайность мироздания, он отыскивает все новые детерминации активности людей, образно выражаясь, «на-

¹ Любутин К. Н. Философия в современном мире // Двенадцать лекций по философии. Екатеринбург, 1996. С. 9.

² Там же. С. 7.

девает на индивидов наручники», сковывая самодеятельность субъекта. Такая позиция есть *объективизм*, за которым скрывается *трусость* – страх начать *новые причинные ряды самому*, объединяясь с другими людьми.

2. Этот принцип накрепко скован логикой *определения извне*: одно действует на другое, а другое – на иное другое. И так до бесконечности, которую Гегель назвал «дурной». При этом до чего не может подняться мышление, так это до логики *самоопределения, самопричинности, самодетерминации*.

Не следует смешивать объектную установку с *объективным* методом научного мышления. Данный метод есть великое завоевание разума. Объектная же установка сродни объективизму, тотальному, всеохватному детерминизму; она связана с *переносом естественнонаучного метода в понимании природы на социальную реальность*. В природе доминируют «бытие-в-себе» и «бытие-для-другого», т. е. *детерминация извне*. Объектный язык естествознания сформировался на познании *вещей*, не обладающих *свободой воли*. Научное понимание человеческой реальности правомерно в той мере, в какой эта реальность выступает в своей *объективированной* форме. Переносить целиком объектный язык естествознания на *субъектные* процессы значит уподоблять субъекта со свободой воли *вещам* ценой огрубления и упрощения. Такой язык неадекватен в той мере, в какой наша активность *намеренная*, осознанная и поэтому *субъективно удвоенная и усиленная* пониманием и знающим себя переживанием. На субъектном уровне место причинности занимают *ценностно-смысловые* соотношения, самодетерминация, произвольная самодеятельность, целеполагание.

3. В социальном плане логика «определения извне» выражает те ситуации, в которых люди низведены до *частичек социальной машины*, до *объектов манипулирования*.

Подобная социальная детерминация формирует привычку жить по извне полученным правилам и нормам, впечатывает в сознание логику «определения извне», и такая логика превращается в «достоверный» навык мышления, который возводится во всеобщую схему миропонимания. Эту схему, за которой скрываются антигуманные обстоятельства, позитивистский рассудок объявляет единственно научной, а логику самоопределения (диалектику) толкует как «темную гегельянщину».

Именно *отделение деятельности от самодеятельности*, изменение объекта от «самоизменения» субъекта, функций *исполнительских от нормотворческих* порождает отчужденную практику, ту социальную ситуацию, в которой индивиды производят собственное бытие как чуждое себе «инобытие», как бытие иного против самих себя, что ныне происходит в России. В конечном счете, логика определения извне – продукт взаимного отчуждения людей друг от друга по разным причинам (экономическим, социально-статусным, политическим, мировоззренческим).

Субъектный принцип мышления выражает собой становление человека человеческим трудом, историческую самодеятельность и сознательное волевое самоопределение людей, самополагание ими условий и предпосылок собственной жизни и общественного процесса.

Люди находятся в существенном субъект-субъектном отношении друг к другу и соотносятся сами с собой, *со своей родовой культурно-исторической сущностью*; поэтому они – «самоустремленные» существа: за предметно-чувственной оболочкой социальной действительности они схватывают выраженные в ней свои собственные воплощения и отношения, *социальные отпечатки, «отвердения», социальные свойства, значения*. В обществе все, что имеет прочную форму – продукт, разделение труда, предметные воплощения процесса производства и т. д., – является лишь мимолетным моментом общественного производства, «а в качестве его субъектов всегда выступают только индивиды», взятые в их взаимоотношениях. Здесь перед нами – их «собственный процесс движения, в котором они обновляют самих себя в такой же мере, в какой они обновляют создаваемый ими мир богатства»¹.

В русской классической философии субъектный принцип был развит не с позиций практического активизма, но в принципиально новом – *духовно-ценностном* аспекте, который был раскрыт без мистификации в трудах мыслителя И. А. Ильина. Ильин отлично усвоил достижения немецкой философской классики. Но он усвоил и трагический опыт XX в. В его работах субъектный принцип был развит с позиций *предметной и конкретной аксиологии*, вобравшей в себя ценностные основы православия, святоотеческого предания и класси-

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 222.

ческую русскую культуру. Замечательно, что именно субъектный принцип позволил И. А. Ильину избежать как растворения человека в божественном начале, так и утилитарной прагматичности протестантизма в раскрытии человеческого и божественного. Субъектный принцип И. А. Ильин вознес на ту достойную духовную высоту, с позиций которой можно и нужно успешно решать назревшие задачи российского общества.

Продуктивность субъектной философии была парализована в советский период именно объектным принципом философствования («безлюдной онтологией»); сразу исчезли интеллектуальная динамика, атакующий и наступательный стиль, духовное дерзновение и смелость, столь присущие этой философии. В советской философии возобладал объектный принцип. Работы Г. С. Батищева, В. С. Библера, Э. В. Ильенкова, К. Н. Любутина, Д. В. Пивоварова и других ученых были направлены на преодоление объектного принципа.

Всякий раз, когда философия развивалась на основе субъектного принципа, она цвела и наполнялась жизненно-конкретным и глубоким содержанием. Субъектный принцип начинает доминировать в философии, как правило, тогда, когда прежние формы общества уходят со сцены общественной жизни, вытесняясь новыми.

Субъектная философия – достояние *восходящего* общественного класса. А. Смит пролагал своей теорией дорогу новому способу производства. Классики немецкой философии теоретически подготавливали практические процессы французской революции. Маркс обосновывал идеологию грядущего общества.

В современных условиях восходящим классом является большая социальная группа *специалистов* во всех сферах общественного производства, создающих своей деятельностью общественно значимый продукт.

Объектный же принцип преобладал во времена, когда *общественные формы устоялись и конструкции объектной философии теоретически подпирали устои самоудовлетворенного и самодовольного общества*. Монополия КПСС на субъектные функции граждан утвердила исполнительство в их образе жизни, тиражирование социальных штампов и парализовала инициативу и самодеятельность людей. По выражению А. С. Панарина, евнухи от идеологии запрещали образованному обществу пользоваться самостоятельно своим мышлением.

Под прессом идеологических запретов вызрело протестное движение, во многом подпольно-криминальное и антигосударственное. И такое движение разрушило великий геополитический материк под названием Советский Союз.

Вопрос о субъектности – это вопрос не только о должной креативной антропологии, о самодеятельности граждан, но и о безопасности государства, справедливости и благе народа.

Какая логика адекватна пониманию субъектности?

Верному пониманию как субъектности, так и диалектики мешает рассудочная логика «определения извне» («бытие-для-другого»): одно определяется другим, а другое – иным другим и так до бесконечности, которую Гегель остроумно назвал «дурной». Регресс в бесконечность возникает потому, что за *внешним* отношением к другому мысль упускает *внутреннее* отношение – *отношение целого к самому себе*.

Такая логика не позволяет понять *саморазвитие целого на собственной основе*, когда целое само полагает вовне предпосылки своего сохранения и роста и поэтому является самообоснованным, самодействующим и т. д. Саморазвитие целого диктует такой логике невыполнимое для нее условие – понять действие на другое как момент самодействия, определение извне – как момент самоопределения, словом, «за отношением к другому видеть скрытое за ним отношение к самому себе, внутреннее отношение вещи»¹.

Согласно представителям такой недialeктической логики, отмечал Э. В. Ильенков, «отношение может быть только между одним и другим! Только между двумя разными вещами! Отношение к самому себе – это абсурд, нелепость, незаконное сочетание терминов!». А ведь разговор со сторонником такой формальной логики, продолжает Э. В. Ильенков, начался с того, что у него спросили, как он себя чувствует, и он ответил: «Нормально». «В этой форме, в форме самочувствия, “отношение к самому себе” было понятно и ему. Но отношение к самому себе как *телесное* отношение... мышление, скованное постулатами формальной логики, понять не в состоянии»².

¹ Ильенков Э. В. Диалектическая логика... С. 243.

² Там же. С. 208–209.

Такое мышление старательно избегает анализировать *самонаправленные* процессы – самоопределение, самодеятельность, самореализацию и другие «само-». Личность при этом мыслится как теннисный шарик, траекторию движения которого определяют внешние обстоятельства – начальство, методы воспитания, среда и так до бесконечности. Возникает рефлексия рассудка из *многих внешних оснований*, а не из самообоснования целого. Уже растительный и животный мир, не говоря о преследующих свои цели человеке, социальных группах, посрамляют такую логику.

Разумеется, принцип объяснения через «другое» необходим, когда мы искусственно вычленим из состава целого те или иные части и рассматриваем их взаимодействие. Но он недостаточен, например, в понимании субстанции как причины самой себя, как универсального, всеобъемлющего начала, вне которого ничего нет, нет даже этого «вне». Поэтому объяснять субстанцию (Бога, природу, материю) через другое нельзя. Рассудок пребывает в замешательстве и с необходимостью переходит к логике разума: субстанция есть причина своего бытия, действие модусов субстанции друг на друга оказывается воздействием субстанции на самое себя.

В еще большей мере объяснение через другое неэвристично, когда речь идет о самоопределении и самодеятельности людей, вообще о саморазвитии, т. е. когда мысль наталкивается на *совпадение противоположностей*, на явное противоречие, в рамках которого объект действия и субъект действия *совпадают*, будь то самовоспитание, самоопределение и т. п. И такое совпадение встречается в практике человека на каждом шагу, оно зафиксировано уже на уровне языка в виде *возвратных* местоимений и глаголов («сам себя», «я радуюсь» и др.)! В таких языковых выражениях проявляется устойчивое логическая категория – *отношение целого к самому себе*, выражающее *самое существенное, диалектикообразующее* отношение.

Осознанию этого отношения препятствуют *гносеологические* и *социальные* причины. Гносеологической причиной является то, что мысль не выходит за рамки *наличного бытия* (где одно ограничено другим, а другое – иным другим) в сферу сущности – в то *единое основание*, которое воздействует *на само себя через взаимное действие своих собственных частей*.

То, что в сфере сущности (субстанции) есть самоопределение, воздействие на себя, в мире явлений обнаруживается как действие на другое, как определение извне. Например, Петр, относясь к Павлу как к человеку, актуализирует свою собственную человеческую природу. Относясь к себе как к человеку, Петр отличает в себе социальное от природного. Но на таком различии дело не заканчивается. Отношение между Петром и Павлом как между людьми есть в итоге отношение социальности к себе самой. И такое самоотношение социальности ощутимым образом проявляется в борьбе людей за общественное признание, в соревновании, например, в спорте.

В еще большей мере *самоотнесенность целого через отношение своих частей* раскрыто в экономике. Например, в процессе обращения капитала (мир явлений) *один* отдельный капитал действует на *другой*, и каждый из них воспринимает это внешнее действие (конкуренцию) как *определение извне, как внешнюю необходимость*, принудительно ограничивающую свободу их функционирования. Такова *видимость с позиций отдельных* различных капиталов. Однако отдельные капиталы есть органы совокупного капитала как *целого*. И *за отношением одного капитала к другому скрывается отношение капитала как целого к самому себе*. Через взаимное действие отдельных капиталов проявляется воздействие капитала на самого себя, его «самоопределение». В действительности, замечает К. Маркс, – «конкуренция представляет собой отношение капитала к самому себе как к другому капиталу»¹, «самоопределение» капитала как целого². Конкуренция приводит в исполнение «внутренние законы капитала» в форме внешней необходимости для отдельных капиталов³. Капитал во *всеобщей форме* (финансовый капитал в виде, например, кредита) существует теперь *отдельно, рядом* с генетически предшествующими формами капитала⁴, подобно тому как глава государства и вся вертикаль власти представлены персонифицированно наряду с *рядовыми* гражданами. Скрытое в отдельных капиталах противоречие между *особенной функциональной формой* и *всеобщей* природой проявилось

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 154.

² Там же. Т. 46, ч. 1. С. 391.

³ Там же. Т. 46, ч. 2. С. 265.

⁴ Там же. Т. 46, ч. 1. С. 473.

и разрешилось тем, что воспроизвелось в масштабах всего общества. Это раздвоение подобно поляризации меновой стоимости на особенную форму (товар) и на всеобщую форму (деньги).

Так как один капитал относится к другому *сразу* двойко – и как к *другому* капиталу, и как к *капиталу*, отношения между капиталами распадаются на *внешние* (отношение к другому) и на *внутренние* (отношение капитала к самому себе). Внутреннее движение капитала как его «отношение к самому себе», замечает Маркс, противостоит «его телесному движению, его бытию-для-другого»¹. Это «двойкое полагание, – продолжает Маркс, – отношение к самому себе как к чему-то чужому ... становится чертовски реальным», когда капитал одной нации для увеличения его стоимости отдается в займы другой нации². Ведь он отдается в займы для своего *прироста*, т. е. именно как *капитал*, как самовозрастающая стоимость. Капитал, относясь к себе двойко (как к *капиталу* и как к *другому особенному* капиталу), распадается на *внутренние и внешние* отношения, на сущность и на мир явлений.

Во всех таких ситуациях отношение социальности к себе самой выступает как противоречие потому, что одна и та же социальность противопоставляет себя себе самой в форме взаимоотношений отдельных индивидов.

Отношение целого к самому себе есть сущность диалектического отношения, которое Гегель зафиксировал в виде понятия «бытие-для-себя» в отличие от понятия «бытие-для-другого». Отношение к самому себе есть принцип самосознания, а отношение к другому – схема работы чувственного сознания.

В *социальном плане* логика «определения извне» выражает те ситуации, в которых люди низведены *до исполнителей извне навязанных стандартов мышления, поведения, потребления*, до «точки действия для другого» (В. С. Библер) со стороны общественных сил. Такие ситуации и порождают выражения «рычаги управления», «хозяйственный механизм» и прочую механику (В. Е. Кемеров).

Тот или иной гражданин может воспринимать государство, право как нечто чуждое себе, тогда как правовые нормы выражают общепризнанные и санкционированные государством должные схемы работы его личной воли. Так же в актах общения индивиды часто за

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 437.

² Там же.

индивидуальными различиями лиц не схватывают единую человеческую природу или же социально-конкретную взаимную общность как члены трудового коллектива. Еще убедительней ограниченность такой логики можно иллюстрировать отношением между мужчиной и женщиной, когда обе стороны видят друг в друге только различия, упуская тождественное – и мужчина и женщина желают одного и того же. И это одно и то же лишь преломлено в различные формы духовно-душевно-телесных выражений.

Уместно отметить, что для православного самосознания отношение к другому как момент отношения к самому себе *очевидно*: во Христе «нет ни эллина, ни иудея», души человеческие имеют *одну и ту же* боготварную духовную субстанцию, поэтому отношение к самому себе очевидно из-за такой *единой духовной общности*. Но трагедия православного мира состоит в том, что осознание единой духовной общности не претворено в действительные человеческие отношения и остается *лишь в области самосознания*. Поэтому и возникла версия светского сознания в философии Маркса – воплотить человеческую общность во всей ее полноте в социальную действительность. Но в упрощенном светском стремлении упущен самый важный момент – какова *духовная основа* братского единения людей? Классовая ненависть надолго отравила сознание, в силу чего за классовыми различиями упрощенное светское социальное сознание не возвысилось ни до национально-культурной, ни до духовной общности.

Вопрос, следовательно, состоит в соединении культуры духовного опыта с практическим обновлением жизнеустройства людей, избегая крайностей религиозного жизнеотвержения и светского классового антагонизма.

Ограниченность логики «действия на другое» побуждает и теоретиков естествознания переосмыслить казавшуюся ранее очевидной логическую основу общего воззрения на предмет. В естествознании, математике, подчеркивает В. С. Библер, поставлена под вопрос «*всеобщность* классического предмета (и субъекта) – точки действия на другое». В современном мышлении возникает идея радикально нового предмета и субъекта теоретического познания. Это «идея предмета как “causa sui”», «идея движения как самодействия, самодеятельности»¹. С возрастанием в обществе доли личных свобод и само-

¹ Библер В. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. С. 191.

деятельности изменяется и методология науки – предметная область толкуется по подобию человеческой самодеятельности.

Против логики «действия на другое» боролись классики философии. «Самопричинность» (*causa sui*) субстанции у Спинозы, «самодеятельность» монад у Лейбница, «самоопределение» и «самополагание» *Я* у Канта и Фихте, «для-себя-бытие» у Гегеля, «самоизменение» субъекта у Маркса – эти родственные идеи выражали логику, позволяющую верно понять *самонаправленную* социальность.

Отношение к самому себе исполняет в работах Маркса основополагающую теоретическую роль. И «без четкого понимания этого пункта, этого решающего ядра логики “Капитала”, – писал Э. В. Ильенков, – невозможно ничего понять ни в “Капитале”, ни в его логике»¹.

В философском плане суть отчуждения как раз состоит в том, что люди передают свои субъектные функции какой-либо внешней Инстанции, превращая ее в абсолютного субъекта, а себя – в исполнителей ее воли. Поэтому они не видят в сотворенных людьми же произведениях (будь то государство, иные социальные институты и т. п.) свое собственное авторство и воспринимают сеть общественных отношений как нечто совершенно внешнее, чужое, от чего надо спрятаться или отстраниться.

В конечном счете, логика определения извне – продукт взаимного отчуждения людей друг от друга по разным причинам (экономическим, социально-статусным, политическим, мировоззренческим). Рассмотрим этапы осознания отношения целого к самому себе в философии.

Этапы осознания диалектики в философской классике: Кант, Фихте, Гегель

Выразим обобщенно «парадигму» осознания отношения целого к самому себе. Такая парадигма зародилась в философии Канта и Фихте, они первопроходцы в *теоретическом* осознании данного отношения. У Гегеля это отношение логически оформлено как «для-себя-бытие», как средоточие всей его диалектики. К. Маркс раскрыл за этой гегелевской категорией социальную связь в ее *человеческой* форме.

¹ Ильенков Э. В. Диалектика абстрактного и конкретного в «Капитале» К. Маркса. М.: Наука, 1960. С. 249.

У Канта трансцендентальное *Я* – это область однородной самоустремленной деятельности, возникающей в акте самовоздействия такой деятельности. Фихте отлично понял суть философии Канта и не случайно сосредоточил усилия на раскрытии процессуальности *Я*. У него *Я* – процесс деятельного самопорождения: в актах самовоздействия *Я* различает себя на *Я* и на *не-Я*. Это – процесс противопоставления: *Я* «является в одно и то же время и тем, что совершает действие, и продуктом этого действия»¹. В акте противопоставления отношение к другому (предмету как опредмеченному сознанию) есть необходимый момент в саморазличении *Я*, но он подчинен отношению *Я* к самому себе, без которого самосознание не возникает. Если субъект останавливается на отношении к другому, то он не выходит за рамки чувственного сознания, ибо он захвачен внешней предметностью и не возвращается в сознании к самому себе, к *Я*. Поэтому акт противопоставления дополняется актом сопоставления – возвращением *Я* из внешнего созерцания к самому себе, *самонаправленностью Я* в противопоставлении.

Движение сознания, по Фихте, предстает так: *самоположение* ($Я = Я$), *противоположение* ($Я = не-Я$) и *сопоставление* ($Я = Я + не-Я$). Самонаправленность, т. е. отношение *Я* к самому себе, соединяет противоположные моменты (*Я* и *не-Я*) в единство. *Я* саморазличается в себе путем противопоставления, которое образует *противоположности*, соединяемые в единство. Их единство есть противоречие потому, что противоположности суть различия в пределах *одной* основы – *Я*.

Таким образом, *отношение к самому себе* логически выражает у Фихте *остов самосознания*. Поскольку категории Фихте развивает вслед за Кантом как схемы работы самосознания, то и категории представляются им согласно трем моментам основного отношения самосознания – отношения к самому себе. Категориальные «гнезда» включают три формы по схеме «тезис – антитезис – синтезис», чему соответствует «положение – противопоставление – единство противоположностей», например, «реальность – отрицание – ограничение».

Триадичность есть точка зрения самосознания. Синтез двух противоположных категорий в третьей есть понятийно-вербальная демонстрация работы самосознания, его единства. Парность же в трактовке категорий означает, по Фихте, или разорванность самосознания,

¹ Фихте И. Г. Избранные сочинения: в 2 т. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. Т. 2. С. 72.

или его редукцию к сознанию, которое не выходит за рамки отношения к другому, а поэтому не соединяет противоположности в единство в составе третьей категории.

Достижением Фихте является понимание противоположностей как *существенных различий в составе одной основы*. С этого и начинается всякая диалектика с ее имманентной динамикой и пульсацией. *Я* продуцирует понятия, образы и др., которые предстают для *Я* как его деятельные произведения. Поэтому *Я* не отчуждается от своих произведений и пребывает в самом себе и у себя.

Сразу же поясним, что в «уравнениях» Фихте, например, $Я = не-Я$, имеется тот же смысл, что и в уравнениях Маркса («холст = сюртук»): как сюртук представляет своей натуральной формой стоимость холста *вне холста*, так же *не-Я* представляет собой состав *Я* как его *иное бытие*, т. е. представляет субъекту содержание его же собственного сознания, но как нечто внешнее. Это следует отметить, так как именно в этом пункте своих рассуждений Фихте не был понят современниками.

Далее Фихте делает героическое усилие: он первый выносит логику самополагания, противоположения и соположения во *внешний план* для субъекта, в его *внешний* опыт. Теперь уже совокупное *Я* (совокупный трансцендентальный субъект) противоположает себя самому себе: оно деятельно оформляет природный материал в мир культуры (*не-Я*) и начинает осознавать себя в порожденном им же мире ($Я = Я + не-Я$). Оказывается, *не-Я* есть объективированное *Я* во внешних предметных формах. *Я* возвращается к самому себе из предметно оформленного мира (соположение). Оно теперь не теряет себя в своих произведениях, узнает себя в них, властвует над ними, возвышается в равной мере и над своими *субъективными* состояниями психики, и над *объективированными* формами своей деятельности, поэтому предстает для себя как *абсолютное Я*, как субъект всех изменений.

Это было открытием! Каково было ликование Фихте, можно судить по тому высокому пафосу и энтузиазму, которые выражены в его произведениях. Рядоположенность субъекта и внешней реальности была преодолена. Все застывшее было понято как *процесс*, мир вне головы оказался миром, порожденным при посредстве головы. «Катаракта» чувственного сознания была снята. В пламени активности субъекта все окаменевшие рассудочные понятия метафизики возгорелись и преобразились в стройный процесс самопорожде-

ния Я: его противоположения (объективирования) и возвращения к самому себе. Фихте зарядил философию активизмом, деятельным преобразованием всего.

Но *самополагание* ($Я = Я$), *противоположение* ($Я = не-Я$) и *сополагание* ($Я = Я + не-Я$) происходит в сфере сознания. Отмечая субъективизм диалектики Фихте, Гегель тем не менее заимствует его триаду и наполняет триадичный ритм развития сознания богатым историческим материалом. Он тоже отмечает три отношения сознания к предмету:

- *чувственное сознание* относится к предмету, как к *истине*, как к высшему авторитету (язычество, античные досократики, католицизм, авторитарное государство и т. п.);

- отношение *самосознания* как инстанции *истины* к предмету, *лишенному авторитета истины* (рассудок, Сократ, протестантизм, идеология французских просветителей);

- *истинное отношение самосознания к предмету как к истине* (диалектический понятийный разум, *отношение духа к самому себе, знающий себя дух*); при таком отношении субстанция вне духа есть на самом деле «окаменевший» дух, иное бытие духа, прикрытое предметной оболочкой.

Субъектом саморазличения у Гегеля выступает анонимное Божество, Идея, которая деятельно порождает сама из себя свои все более конкретные формы и тоже возвращается к себе как знающий себя абсолютный дух. Дух выдержал на пути к самому себе острейшие противоречия, драмы и трагедии, претерпел муки отчуждения, выразил себя в своих объективациях в истории, пришел к самому себе из плена отчуждения – через образы искусства, символы религии – и, наконец, выразил себя адекватно в форме понятия.

Схема Фихте «полагание ($Я = Я$), противоположение ($Я = не-Я$), сополагание ($Я = Я + не-Я$)» приобрела у Гегеля всеобщую логическую форму: «*бытие-в-себе – бытие-для-другого – бытие-для-себя*». Гегель интерпретировал отношение к самому себе как универсальную логическую категорию, передающую адекватно специфику и суть диалектики, решающий способ понимать противоположности *в их единой основе*.

В его «Науке логики» учение о сущности и учение о понятии целиком развиты на основе данного отношения. Наличное бытие – это

область внешнего отношения одного к другому, переход одного в другое. Одно качество изменяется, появляется другое качество. Почка исчезает, и возникает цветок, а цветок вытесняется плодом.

Сущность же есть отношение к самому себе, она самонаправленная, рефлексированная; в ней отношение к иному – момент отношения к самому себе. Оказывается, «почка – цветок – плод» суть текучие моменты *единого целого*, которое *сохраняет себя в смене* этих моментов. Сущность – «возвращение в себя», «простое соотношение с самой собой, чистое тождество»¹. Сущность «противопоставляет себя самой себе и лишь постольку есть бесконечное для-себя-бытие», «отталкивание себя от самой себя»². Сущность опосредствует себя с собой своим отрицанием и сохраняет себя в таком отрицании³. Сущность – «соотношение со своим инобытием в самой себе»⁴, «*субстанция как отношение к самому себе*»⁵ и т. п.

Самоотнесенность и процессуальность сущности Маркс прекрасно выразил в «Капитале» и в рукописях, где капитал предстает как соотносящаяся с собой определенность (Д – Т – Д'), как субъект, проходящий через все свои временные формы, как самовозрастающая стоимость и т. д.

Решающим и у Фихте, и у Гегеля является третье звено: *соположение* у Фихте и *бытие-для-себя* у Гегеля. Это звено логически выражало самосознание, знающий себя дух, не теряющий себя в объективациях. Отношение целого к самому себе здесь представлено третьим звеном, которое выражает *высший уровень* формации духа.

Кант, Фихте и Гегель сделали подлинные открытия в философии. Фихте и Гегель продолжили «коперниканский переворот» в области истории духа. То, что они раскрыли логику саморазвития сознания, диалектику в области «абстрактно-духовной», ничуть не умаляет их научной заслуги. Традиционные упреки в идеализме подобны иждивенческой установке – дайте все сразу, всех «жареных рябчиков науки». После Гегеля открылся простор для переноса самой логики отношения целого к самому себе на конкретный исторический материал.

¹ Гегель Г. В. Ф. Наука логики: в 3 т. М.: Мысль, 1971. Т. 2. С. 29.

² Там же. С. 9.

³ Там же. С. 16.

⁴ Там же. С. 28.

⁵ Там же. С. 202.

К. Маркс: диалектику надо поставить на ноги

Маркс продолжил «коперниканский переворот», применяя триадичный ритм диалектики. Схемы Фихте и Гегеля были не отброшены, но творчески переосмыслены и применены, во-первых, в решении проблемы *отчуждения*, во-вторых, в понимании социальной связи в ее *человеческой форме*, в-третьих, в обновлении понятийного аппарата, отражающего *самонаправленные* процессы бытия человека – самоопределение, самоосуществление, самоустремленность, самоизменение, самодеятельность и др., в-четвертых, в акцентировании *субъектности* людей и *процессуальности* социальной реальности.

Как происходило такое переосмысление, документально свидетельствуют «Экономическо-философские рукописи 1844 года». Они представляют собой манифест нового миропонимания, *креативно-антропологическое ядро*, содержащее в свернутом виде все основные философские идеи К. Маркса. Маркс признает величие гегелевской «Феноменологии духа» и подвергает критике ее слабые стороны. Эта критика целиком сохраняет свою актуальность. Величие же «Феноменологии» состоит, по Марксу, в том, что Гегель рассматривает «самопорождение человека как процесс, опредмечивание как распредмечивание, как самоотчуждение и снятие этого самоотчуждения», что он понимает действительного человека как «результат его *собственного труда*»¹.

Вот как Маркс наполняет отношение целого к самому себе реальным материалом: *Я* Фихте заменяется *действительным человеком*; полагание *не-Я* – *процессом труда, тотальностью* человеческого проявления жизни; *не-Я* – *реальной действительностью* (промышленностью, государством, обществом); «сополагание» – *человеческой общностью, возвращением человека к самому себе*.

Действительное, деятельное отношение человека к себе как к родовому существу, подчеркивает К. Маркс, возможно только тем путем, «что человек действительно извлекает из себя все свои *родовые силы* ... и относится к ним как к предметам», как к своим собственным произведениям. А это возможно, продолжает он, «сперва только в форме отчуждения»². Ибо нужда, потребность в предмете приковы-

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 159.

² Там же.

вает внимание к телесной стороне предмета занавешивая опредмеченную социальность; кроме того, предмет как собственность другого субъекта действительно предстает как чужой предмет; «предмет моего желания находится в недоступном мне обладании другого»¹.

Когда же человек узнает в предмете опредмеченную социальность и относится к предмету по-человечески? Очевидно, тогда, когда предмет «относится» к человеку по-человечески, *актуализирует креативные возможности и силы человека*. А это происходит тогда, когда люди сознательно производят свою социальную связь как человеческую общность, намеренно производя друг для друга такие предметы. «Человек, – утверждает К. Маркс, – не теряет самого себя в своем предмете лишь в том случае, если этот предмет становится для него *человеческим* предметом или опредмеченным человеком. Это возможно лишь тогда, когда этот предмет становится для него *общественным* предметом, сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете»². Поэтому «человек есть *самоустремленное (selbstisch)* существо. Его глаз, его ухо и т. д. самоустремлены; каждая из его сущностных сил обладает в нем свойством *самоустремленности*»³. Самоустремленность – атрибут человека.

Самоустремленность производна от того, что вне себя человек обретает свою сущность в виде мира культуры, и отношение к ней есть его *существенное* отношение к самому себе.

Отношение к другому – это точка зрения сознания человека, захваченного вещественностью предмета. *Отношение к самому себе* – позиция субъекта как *знающей себя социальности*, он не теряет себя в предмете потому, что сам предмет воспринимается в его «человекопроводности» – как опредмеченная социальность, как предметное бытие одного человека для другого.

В цитируемом ранее фрагменте текста К. Маркса («предположим, что мы производили бы как люди...») Маркс раскрывает социальную связь не в овещенной, а в человеческой форме. В подобных суждениях Маркса его критики усматривали остатки фейербахианства, тогда как такие суждения выражали его представления об общении в грядущем постбуржуазном обществе.

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 137.

² Там же. С. 121.

³ Там же. С. 160.

При таком предположении производство выступает не как производство товаров, а как *креативный антропогенный* процесс производства жизни и обновления творческих сил субъектов. Изменяется и качество *отношений* между ними: отношения сбрасывают отчужденные формы и предстают в прозрачном виде как *непосредственные общественные отношения*, в рамках которых через формы общения индивиды взаимно *дополняют, обогащают и обновляют свою субъективность*; каждый нуждается не только в вещественных свойствах продуктов, но и (в первую очередь!) в своеобразии личных дарований других индивидов. Способности других становятся дополнительными органами каждого индивида для усвоения жизни. Так создаются естественная человеческая связь и *естественная человеческая общность*, укорененная не во внешние опоры (разделение труда, гражданство, социальные статусы и др.), а в *креативную природу каждого как общественного существа*.

В естественной общности людей мерилами являются сами человеческие качества, это – *имманентные человеку* меры. К. Маркс продолжает диалог с воображаемым собеседником, акцентируя естественность таких мер: «Предположи теперь человека как человека и его отношение к миру как человеческое отношение: в таком случае ты сможешь любовь обменивать только на любовь, доверие только на доверие и т. д. Если ты хочешь наслаждаться искусством, то ты должен быть художественно образованным человеком. Если ты хочешь оказывать влияние на других людей, то ты должен быть человеком, действительно стимулирующим идвигающим вперед других людей»¹.

Иное дело – социальная связь в ее *вещной* форме. Деньги обмениваются на весь мир человеческий и природный. «Кто может купить храбрость, – писал К. Маркс, – тот храбр, хотя бы он и был трусом». Мощность денег связана не с индивидуальностью человека, а с общественной мощностью. Деньги являются всеобщим средством обмена потому, что они символизируют собой *накопленный труд*. «Я плохой, нечестный, бессовестный, скудоумный человек, но деньги в почете, а значит, в почете и их владелец». Деньги превращают «верность в измену, любовь в ненависть, ненависть в любовь, добродетель в порок, а порок в добродетель, раба в господина, господина в раба, глупость

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 150–151.

в ум, ум в глупость». Деньги смешивают все и обменивают все вещи, они «всеобщий сводник людей и народов». Извращение и смешение, братание невозможностей – эта сила денег кроется в отчуждающейся сущности человека. Деньги – «отчужденная *мощь человечества*»¹.

Таким образом, в изображении Маркса производство и общение представляют собой родовой (культурно-исторический) процесс самообновления индивидуальности каждого; содержанием процесса является *всеобщее* содержание (родовая, культурная субъективность), функционирующее в своеобразных *индивидуальных* преломлениях индивидов. Каждый выступает в производстве и общении как рефлексированное в себя родовое существо, как идеальная тотальность субъективных сил и человеческих отношений. Идеальный, *представленный* аспект бытия индивидов есть *существенное* измерение социальной связи: в идеальном представлены смысл и цель производства и общения, потребность в человеческом содержании жизни, признание других как равноценных по сущности и различных по существованию, стремление осуществить себя достойным образом в сознании других и объективировать свои способности для других как личный дар.

Индивидуальная и родовая жизнь, отмечал К. Маркс, не является чем-то различным: «Способ существования индивидуальной жизни бывает либо более *особенным*, либо более *всеобщим* проявлением родовой жизни, а родовая жизнь бывает либо более *особенной*, либо более *всеобщей* индивидуальной жизнью. Как *родовое сознание* человек утверждает свою реальную *общественную жизнь* и только повторяет в мышлении свое реальное бытие, как и наоборот, родовое бытие утверждает себя в родовом сознании и в своей всеобщности существует для себя как мыслящее существо»².

Идеально выраженная всеобщность сознания и реальная общественность человека суть, таким образом, одно и то же содержание, но в разных измерениях – идеальном и реально-бытийственном. Если человек есть «*индивидуальное общественное существо*, то он в такой же мере есть также и *тотальность*, идеальная тотальность, субъективное для-себя-бытие мыслимого и ощущаемого общества»³.

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 148–150.

² Там же. С. 119.

³ Там же.

Человеческая форма социальной связи, столь впечатляюще изложенная К. Марксом, всегда существовала в истории, в большей или меньшей степени – в дружбе, товариществе, в добровольных сообществах единомышленников в области науки, искусства, религии, в духовной солидарности народа. Человеческая связь образует содержание культуры как ступени истории.

Итак, *отношение целого к самому себе* служило у Канта, Фихте и Гегеля логическим оформлением самосознания и самодеятельности в абстрактно-духовной области. У Маркса оно выражает социальную связь как *человеческую общность*, как снятие отчуждения и утверждение человеческих продуктивных сил. Эта *логическая* форма мышления – продукт развитой *социальности* и развитого *сознания* общественного человека.

Идею о самонаправленности сознания Маркс, конечно, не отрицал, он истолковал ее как «самоустремленность» человека. Человек же может быть устремлен на свою сущность потому, что она находится не в теле человека, а вне его – как *объективированная система деятельности и общения*. Маркс поэтому самым тщательным образом анализировал исторически определенные формы деятельности и общения. Продажа рабочей силы – корень всех видов отчуждения, ибо работник превращается в проводника чужой воли и осуществляет свое бытие как чуждое себе. Труд извращается в креативно-антропологическом отношении, мотивируется внешним образом, часто реализуется как «мука и самоутрата». Критикуя концепции, толкующие труд как «жертву», а нетруд как «свободу и счастье», К. Маркс развивает положение о труде как о самоосуществлении в форме самодеятельности. В таком труде разрешается противоречие между опредмечиванием и самоосуществлением, цели теряют характер внешней необходимости и полагаются «как самоосуществление, предметное воплощение субъекта, стало быть, как действительная свобода, деятельным проявлением которой как раз и является труд»¹. Самоосуществление есть перевод сущности человека в действительность, импульсированный потребностью объективировать себя.

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 110.

Социальное основание диалектики

Самодеятельность – адекватная форма самоосуществления человека. В самодеятельности доминирует направленность субъекта на преобразование самих способов деятельности. Субъект одновременно выступает и деятелем, и объектом делания; он противопоставляет себя самому себе в реальном процессе и в то же время объемлет обе противоположности – процесс делания и результат. Соединяя в себе эти противоположности, субъект есть противоречие между *Я* прошлым и *Я* актуальным, между деятельностью ставшей и становящейся. Это противоречие разрешается и вновь становится через самоизменение, самоотталкивание и вместе с тем через вбирание субъектом в себя положенных им моментов, но уже как моментов-условий для новой фазы самостановления, а не для повтора стереотипов.

Такая пульсация полагания, противопоставления и возвращение к самому себе продуцируют *прирост и обновление* творческих сил. Здесь социальным квантом оказывается личность, «постоянно неравная сама себе»¹. В самодеятельности противоречие между предметом и субъектом переносится в область творческих сил и превращается в противоречие между репродуктивным и продуктивным, разрешение которого требует интенсивного напряжения духовных сил и заканчивается, в конечном итоге, обновлением самого предмета. Отношение к самому себе – адекватная форма понимания самонаправленности субъекта в актах реального противопоставления.

Мы рассмотрели самонаправленность субъекта в актах самодеятельности, отвлекаясь от многих иных субъектов. Включим их в анализ, а значит, учтем и то отношение, которое возникает между ними в области реализации сущностных сил. Таким отношением является имманентное для субъектов отношение – *соревнование* по поводу творческих потенций лиц и коллективов. Как было сказано ранее, в соревновании каждый *идеально* полагает себя равным с другим по возможностям. Но в то же время и в том же отношении каждый полагает себя неравным с другим, что выражается в *практическом* стремлении опередить себе равного. Это выхождение за пределы равенства предполагает само равенство. Ведь смысл и накал борьбы возникает в сос-

¹ Библер В. С. О культуре мышления теоретика Нового времени (XVII – начала XX в.) // Науковедение и история культуры. Ростов н /Д: Изд-во Рост. ун-та, 1973. С. 152.

тязании с равным себе, достойным. Соревнование – конкретное процессуирующее тождество, форма движения истинно диалектического противоречия «в одно и то же время и в одном и том же отношении». Именно этот род противоречия есть корень и «нерв» саморазвития в отличие от рассудочно трактуемого противоречия «в разных отношениях», не содержащего самодвижения и жизненности. Такое псевдопротиворечие Э. В. Ильенков метко уподобил драке, в которой дерущиеся машут кулаками «в разные стороны». Опережая себе равного, субъект опережает самого себя, вступает в самосостязание. Противоречие между соревнующимися превращается в противоречие субъекта с самим собой, переводя в действительность все скрытые резервы.

Противоречие соревнования – один из примеров того *имманентного противоречия*, которое и интересовало Гегеля. Он писал: «Противоречие не следует считать просто какой-то ненормальностью, встречающейся лишь кое-где: оно есть отрицательное в своем существенном определении, принцип всякого самодвижения, состоящего не более как в изображении противоречия». Противоречие – «корень всякого движения и жизненности; лишь поскольку нечто имеет в самом себе противоречие, оно движется, имеет побуждение и деятельно»¹.

В самом деле, потребности, независимо от их уровня, потому побуждают к активности (и человек стремится), что потребность есть *отрицательное бытие предмета в субъекте*, отсутствие предмета, данное как реальность. Гегель продолжает: «...внутреннее, подлинное самодвижение, *побуждение* вообще (стремление или напряжение монады, энтелехия абсолютно простой сущности) – это только то, что нечто *в самом себе* и его отсутствие, *отрицательное его самого* суть в одном и том же отношении»².

Именно, в *одном и том же отношении!* На чем обоснованно всегда настаивал Эвальд Васильевич Ильенков. В этом уточнении заключен принцип понимания противоречия. «Таким образом, нечто жизненно, только если оно содержит в себе противоречие, и есть именно та сила, которая в состоянии вмещать в себе это противоречие и выдерживать его. Если же нечто существующее не в состоянии в своем положительном определении в то же время перейти в свое отрицательное [определение] и удержать одно в другом, если оно не

¹ Гегель Г. В. Ф. Наука логики. Т. 2. С. 66.

² Там же.

способно иметь в самом себе противоречие, то оно не живое единство, не основание, а погибает в противоречии»¹. Гегелевское противоречие, отметил К. Маркс, – «источник всякой диалектики»².

Заметим, известная полемика между Э. В. Ильенковым и И. С. Нарским о *понимании противоречия* («в одном и том же отношении» – Э. В. Ильенков; «в разных отношениях» – И. С. Нарский) ясно выразила гражданскую позицию каждого: Э. В. Ильенков самым серьезным образом обеспокоился всполохами грядущих перемен («перестройкой», по М. С. Горбачеву); И. С. Нарский пытался от действительных противоречий советского общества, всячески замазывал их («в одном отношении – так, в другом отношении – иначе; это – как посмотреть») и олицетворял собой беспринципную, самодовольную позицию в советской философии. Ведь борьба между трудом и капиталом мотивирована «одним и тем же отношением» к рабочему времени!

Самоустремленность реализуется на уровне отдельного субъекта самодеятельности и на уровне межсубъектных отношений. *Самонаправленность субъектов в реальном противопоставлении, противоречие в самодеятельности между ставшим и становящимся порождает в мышлении соответствующее себе логическое отношение – отношение целого к самому себе, зафиксированное в языковых формах.*

Лейбниц восхищал Маркса, вероятней всего, идеей самодеятельности, спонтанной активностью монад, прообразом которых была душа человека. «Ты знаешь, – писал он Ф. Энгельсу, – как я восхищаюсь Лейбницем»³. Содержание всей философии Канта, писал Ф. Шиллер, заключается в словах «определяйся сам собой»⁴. То же у Фихте: «Сам человек есть цель – он должен сам определять себя...»⁵.

Перерабатывая эти идеи, К. Маркс формулирует тезис о «самоизменении» в практике. Производя основу общественной жизни, субъекты самообосновывают свое развитие. Практическое самообоснование порождает адекватные идеи, идущие от античных диалектиков

¹ Гегель Г. В. Ф. Наука логики. Т. 2. С. 66.

² Маркс К. Капитал. Т. 1. С. 610.

³ Маркс – Энгельсу. 10 мая 1870 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1964. Т. 32. С. 416.

⁴ Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании // Собр. соч.: в 7 т. М.: Госполитиздат, 1957. Т. 6. С. 80.

⁵ Фихте И. Г. О назначении ученого. М.: Соцэкгиз, 1935. С. 62–63.

к Марксу и к современности, – *идеи самообоснования*. Живучесть этих идей в философской классике объяснима их важнейшим социальным значением. При всем внешнем различии эти идеи содержат единый логический стержень – диалектическая связь раскрывается через возвратное отношение – отношение целого к самому себе.

Мы рассмотрели реальное основание отношения целого к самому себе. Представим его в логически обобщенном виде. Это отношение означает *себетожественность* целого в смене его форм и в его противоречиях: совершая спиралевидный кругооборот в процессе функционирования, целое возвращается к себе на расширенной и более конкретной основе, утверждает себя в метаморфозе форм как основа в обоснованном и предстает как самообоснованное целое. Включая структуру кругооборота, это отношение включает отрицание отрицания, а значит, и снятие. Выражая противоречие в самой развитой форме (в самодеятельности), данное отношение позволяет отобразить противоречие и в иных случаях – воссоздать саморазвитие целого на собственной основе, понять движение как самодвижение, причинность как самопричинность; оно позволяет конкретизировать логику понимания субъектности и ориентирует на логику категорий как на логику творчества, в которой социальная самодеятельность представлена в снятой и во всеобщей форме. Рассмотрим *методологические* возможности этого логического отношения.

Диалектика и противоречие

Рассматривается ли отношение одного товара к другому, труда к капиталу, субъекта к объекту, одной нации к другой и т. д., всегда за внешним отношением одного к другому К. Маркс вскрывает внутреннее отношение вещи к себе самой. Уже в тезисах о Фейербахе данное отношение демонстрирует свою диалектическую мощь, радикальность в понимании. Одностороннее утверждение об изменении людей обстоятельствами К. Маркс развивает в положение об их «самоизменении» через изменение обстоятельств, когда субъект одновременно предстает и как воспитатель, и как воспитуемый; и как субъект, и как объект действия; и как законодатель, и как исполнитель собственных принципов.

Реальная диалектика возникает тогда, когда сущность (основа) самого предмета противопоставляется себе через свои части и предмет

как целое соотносится с *положенными им же* предпосылками своего развития, выступает в пространстве *формируемым материалом*, во времени – *формирующим процессом*. Поясним этот важный момент. Различные вещи без тождества их сущности не вступают между собой во внутреннюю связь. В пределах такой связи каждая из вещей относится к другой как к представителю общей для обеих сущности. Относясь к иной вещи как к сущности, данная вещь относится и к себе как к сущности. Относясь к себе как к сущности, вещь отличается от себя как явления. Раздвоение вещей на внутренний и на внешний уровни ведет к раздвоению предметной области на уровень сущности и на мир явлений. Однако здесь дано отличие сущности от явления. При более детальном анализе выясняется, что отношение между вещами одной сущности сводится в итоге к отношению сущности к себе самой, к ее самоотнесению и тем самым – к противопоставлению субстрата сущности самому себе, следовательно, к существенному противоречию, которое невыносимо для предметной области; поэтому противоречие в самой сущности предметной области осуществляется только как *процесс нахождения меры между противоположностями в процессах развития*.

Отношение к самому себе углубляет понимание противоречия. Ошибочно ограничиваться, утверждал Г. С. Батищев, фиксацией противоположностей как равноправных сторон отношения двойственности или полярности¹. В *явлении* противоречие обнаруживается как взаимодействие *двух* противоположностей, но в *сущности* противоречие есть «спор» с собой *одного и того же* начала. Там, отмечает С. Н. Мареев, где различие достигает своего «максимума» – противоположности, «обнаруживается в то же время и тождество, потому, что у противоположностей “материя” одна и та же». Противоположности обнаруживают себя как таковые «только тогда, когда один раз в положительной, другой раз в отрицательной форме имеет место одно и то же содержание. Иными выражениями единство, тождество противоположностей трудно передать»². Так, *потребность* в хлебе есть отрицательное бытие *реального* хлеба у голодного.

¹ Батищев Г. С. Проблема диалектического противоречия // История марксистской диалектики: коллектив. моногр. М.: Мысль, 1971. 535 с.

² Мареев С. Н. Диалектика логического и исторического и конкретный историзм К. Маркса. М.: Наука, 1984. С. 37.

Дуализм недостаточен в понимании противоречия, так как при этом фиксируется взаимодействие двух *особенных* содержаний, но их *общая* сущность не улавливается именно потому, что противоположности не понимаются как результат *противоположения одного начала*. Дуализм отмечает лишь *внешнюю* форму явления противоречия. Например, в явлении труд и капитал кажутся равноправными противоположностями. Теория сводит противостояние труда капиталу к противостоянию труда самому себе, ибо капитал произведен от труда, есть его «иное бытие»: «труд свою собственную действительность полагает не как бытие-для-себя, а как всего лишь бытие-для-другого... как бытие иного против самого себя»¹. Дуализм отражает *бытие-для-другого*, упуская отношение труда к самому себе. Дуализм статичен и не прогностичен.

Понимание труда в аспекте отношения к самому себе сразу ориентирует на способ разрешения противоречия: оно может успешно разрешаться лишь в пользу труда, интересы труда дают верный ориентир. «Ибо сколь бы обе крайности ни выступали в своем существовании как действительные и как крайности, – свойство быть крайностью кроется все же лишь в сущности одной из них, в другой же крайности не имеет значения *истинной действительности*»².

Точно так же обстоит дело с решением противоречий между *частными* интересами различных субъектов в той или иной сфере, будь то производство, образование, наука и др. Ведь здоровый частный интерес связан, по существу, с *общим интересом общего дела, из которого и надо исходить при разрешении противоречий*. Если же встать на точку зрения лишь *особенного*, частного интереса, то одному особенному интересу противостоит другой особенный интерес, и сознание будет видеть *только различия* без их внутреннего *единства*. Каждый начнет настаивать только на *своем особенном*. В итоге различия заострятся до враждебных противоположностей, до острого противоречия, до паралича общего дела, который в итоге заставит посмотреть на предмет более глубоко и увидеть за особенным *всеобщее* содержание, существующее через особенное, а не рядом с ним. Точно так же осо-

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 442.

² Он же. К критике гегелевской философии права // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955. Т. 1. С. 322.

бенное существует не вне всеобщего, а как форма его своеобразного бытия. Ведь всеобщее существует через особенное. «На деле всякое всеобщее реально как особенное, единичное, как сущее для другого»¹.

Именно в рамках *всеобщего (для сторон общения) содержания можно осуществить разумный творческий синтез тех противоположностей, которые ранее представлялись непримиримыми*. Речь идет не о том, чтобы погасить личный интерес в общем деле. От такого дела люди разбегаются. Человек – *индивидуальное общественное* существо (оединиченная всеобщность). Его частный интерес может успешно реализоваться лишь в общем деле. Кто игнорирует интерес такого дела, тот добивается того, что его тоже будут игнорировать, вплоть до правовых санкций. Общий интерес есть существенная общность частных интересов. Игнорировать такой единый интерес – значит противопоставлять свой интерес интересам многих частных лиц. Это деструктивный путь для самого игнорирующего индивида. Общее дело – это весы, которые определяют удельный вес каждого его участника.

Если взять противоположные – отечественные и западнические – ориентации в области идеологии и политики России, то здесь с очевидностью можно утверждать, что российские западнические ориентации *не имеют значения «истинной действительности»* потому, что они не укоренены в «почву», в отечественные традиции и культуру, в национальный общенародный интерес, а имитируют чужие формы жизни, слоняются по чужим дорогам и побираются под чужими окнами чужих посольств.

Из отношения к самому себе следует *асимметричность противоположностей, различие их статуса, значения*. В явлении каждая из них есть особенная форма, это создает видимость их равноправия и симметрии. Но, в сущности, лишь одна из них, как правило, является основной (представляет общую основу) и порождает иную как производную форму. Ведь предмету присуща одна основа. И ее в большей мере представляет та или иная противоположность на том или ином этапе развития целого. Оптимально состояние, когда обе противоположности в равной степени выражают единую основу. Такое состояние есть *гармония*

¹ Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии // Сочинения: в 14 т. М.: Партиздат, 1932. Т. 10. С. 284.

противоположностей, к которой следует стремиться в общем деле, исходя из его целого, которое существует в воображении как предпосылка верного понимания проблем и противоречий.

Вопрос о гармонии противоположностей принципиально важен. У Гегеля *не диалектика является определяющей*, а процесс *нарастания конкретности в развитии целого путем разрешения противоречий*. Противоречие есть форма, в пределах которой противоположности, *дополняя* друг друга своими содержаниями, срастаются в новое, более *развитое* образование и возникает *полнота* содержания. Именно в противоречиях проходят апробацию на жизнеспособность те или иные содержания. И, выдержав противоречия, они *срастаются в конкретное целое*. Поэтому противоречия являются не только источником деструктивности, разлома и гибели, но и способом взращивания жизнеспособных конкретных форм. В мышлении разумно восходить от абстрактного содержания к конкретному содержанию; не менее разумно это осуществлять и на *практике*, в налаживании, «конструировании» социальных связей с емким человеческим содержанием.

Противоречия неистребимы. Они могут обретать разные формы, как антагонизма, так и гармонии, например, в сферах партнерства, сотрудничества, солидарного единства. Нет основания увековечивать антагонизм классовых противоречий. Классы – это различные части народа. Враждебность межклассовых отношений означает возможность гражданской войны, которая разрушительнее войны между народами. Настаивать в теории на классовой вражде – значит провоцировать гражданскую войну, то скрытую, то открытую. Это позиция догматического следования точке зрения мыслителей XIX в. Марксу не откажешь в диалектическом понимании социальной реальности, но и он указывал, что буржуазные производственные отношения являются последней антагонистической формой общественного процесса. *Полнота* содержания возможна только в рамках *единства противоположностей*.

Асимметрия противоположностей принципиально важна. Положительное и отрицательное кажутся, на первый взгляд, сугубо соотносительными категориями. Но отрицание в развитии есть форма утверждения положительного содержания, которое всегда остается *основой и ведущей стороной*. Мышление сначала уясняет соотношение положительного (П) и отрицательного (О) дуалистично, по схеме

П – О, фиксирует статику, а не движение к разрешению противоречия по схеме П – О – П'. Утверждение одного содержания есть отрицание по отношению к другому содержанию. Отрицание есть отношение одного положительного к другому положительному, т. е. *отношение положительного к самому себе*. Отрицательность не имеет самостоятельного содержания, она производна от положительного. В противном случае отрицание как самоцель (О – П – О') превращается в «безумие самомнения» (Гегель), в абсолютное зло, тупиковое и деструктивное направление в развитии, что подтверждается всякий раз радикальными отрицаниями без созидательного потенциала. М. Бакунин признавал первенство отрицания, «неустанное самосожжение положительного на чистом огне отрицательного». Он писал: «Радость разрушения есть в то же время творческая радость»; «...я ищу Бога в революции»¹. Между тем, отрицание производно от утверждения и в жизни, и в теории. За культом отрицания скрываются глубинные психологические и социально-политические установки, в частности отчуждение от родного, родины и др. Дорогое и родное не разрушают, а берегут и развивают². Рассудочному мышлению соотношение добра и зла тоже представляется симметричным («добро – зло»). Однако зло можно вывести из утверждения добра: добро более высокого уровня может отрицать добро вчерашнего дня («добро – зло – добро'»).

Кульм отрицания понимается в православии как *логика дьявола*, как установка, реализуя которую индивид испытывает некий «возвышенный» *пафос* и (используем сильное выражение) сатанинский «оргамзм» от *разрушения цветущих форм жизни, духа и культуры*. Подобная установка сознания возникает, как правило, в условиях отмирания прежних устоев жизни. И всегда находятся такие индивиды, которые за отрицанием особенных форм жизни не видят рождения новых жизнеспособных форм, и поэтому само отрицание делают самоцелью, своей *судьбой*, которой их якобы наделили некие сверхчеловеческие могущественные силы. Такая *бесоодержимость* была свойственна Л. Д. Троцкому с его «перманентной революцией». В. И. Ленин не разглядел в Троцком этой мистической установки потому, что с по-

¹ Цит. по: *Зеньковский В. В.* История русской философии: в 2 т. Л.: ЭГО, 1991. Т. 1, ч. 2. С. 54, 56.

² См. об этом: *Гончаров С. З.* Логика мышления и аксиология сердца. Екатеринбург: Банк культ. информации, 2006. С. 402–443.

рога отвергал и творчество Ф. М. Достоевского, и, тем более, проничательность православия в отношении бесоодержимых. И. В. Сталин понимал опыт православия и оказался зорче.

Поскольку противоречие между особенным и всеобщим интересами сопровождает всю жизнь человека и народов в их истории, способ разрешения такого противоречия является, на наш взгляд, руководством для разрешения противоречий и в иных областях знания и жизни: разрешение противоречий между особенными содержаниями возможно на основе их единого основания. Представим это схематично (рис. 2).

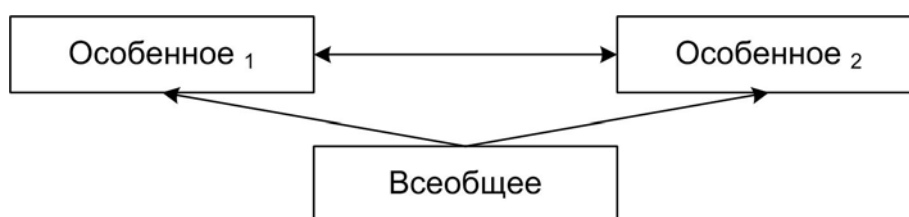


Рис. 2. Единое основание противоположностей

Итак, отношение к самому себе выражает специфику диалектической связи и сущность противоречия; оно служит методом понимания противоречия в единстве его внешнего и внутреннего уровней и дает ориентир в разрешении противоречий. К созидательной сути противоречий в развитии субъектности мы и обратимся.

2.3. Субъектность человека в креативном измерении

Понятие человека отражает родовые характеристики, единство природного и социального. Понятие личности фиксирует социальное в человеке. Субъективность означает многообразный состав сознания и подсознания, контролируруемую сознанием активность людей.

Сущность субъектности

Субъектность есть *высший уровень субъективности* в ее внутреннем и внешнем выражении. На этом уровне социальность представлена как рефлексированная в себя, т. е. обращенная на себя, самонаправленная, самоустраемленная, как знающая самое себя, как «для-себя-бытие», как самопроектируемая и самоконтролируемая, как самое себя усиливающая.

Субъектность есть такая форма социальной активности, которая характеризует личности и коллективы в аспектах:

- их способности к самоопределению и самоорганизации, самоуправлению и нормотворчеству;
- их реальных полномочий в реализации общественно значимых потребностей, интересов и целей;
- их реальной власти над природными, психическими и социальными силами.

Если первый аспект фиксирует субъектность в ее внутреннем, духовном измерении, то два последующих – в сфере социальных отношений и институтов.

Такое понимание субъектности дает определенные ориентиры для теории образования, для психологии, права, социологии, политологии, управления: какие качества личности следует воспитывать, как распределены полномочия между людьми и т. д.

Генетически исходным в структуре субъектности является самоопределение как всеобщая форма реализации продуктивно-творческих сил – мышления, воображения, воли, веры и др. Оно становится реальным тогда, когда превращается в самоопределение воли – способности человека определять себя к действию согласно ценностям и знаниям.

Самоопределение – генетически исходная основа субъектности, творчества, умения личности развивать свои способности. Способности есть усвоенные человеком способы деятельности, которые фиксируются в теле человека нейрофизиологически, и поэтому возникает видимость (*фетишизм тела*), что способности возникают естественно из органического тела человека (так же, как клевер из чернозема), а не из социального тела – совместной деятельности и общения.

Человек может не ограничиваться воспроизводством способов деятельности, а предпочтет их развивать. Тогда он становится творцом. Творчество – это нормальный, не деформированный внешними обстоятельствами (разделение труда и др.) процесс моделирования человеком схем своих внешних проявлений в актах самодеятельности. И талант – это норма в развитии личности, не изуродованной разделением труда в «обрывок» человека.

Затухание творчества, редкость талантов – это точный показатель расщепления целостной человеческой деятельности на частич-

ные функции в условиях *объектного* строения реальной жизни и мировоззрения, когда субъектные функции монополизируются социальными институтами и атрофируются на уровне личности. В такой ситуации общество предстает ареной взаимодействия различных *анонимных* Инстанций и Факторов – хозяйственного «механизма», «рычагов» управления, цен и прибыли. Люди предстают органами реализации потребностей хозяйственного «механизма» и т. д. Человек низводится в таких условиях «до тени своей собственной тени» (Э. В. Ильенков). Хотя все подобные анонимные Инстанции и Факторы есть органы и объективации деятельности людей. За противоречием между производительными силами и производственными отношениями всегда скрывается противоречие между людьми. В обществе все, что имеет прочную форму – продукт, разделение труда, предметные воплощения процесса производства и т. д., – является лишь мимолетным моментом общественного производства, «а в качестве его субъектов всегда выступают только индивиды», взятые в их взаимоотношениях. Здесь перед нами – их «собственный процесс движения, в котором они обновляют самих себя в такой же мере, в какой они обновляют создаваемый ими мир богатства»¹.

Самоопределение развивается при определенных условиях в *конкретное основание субъектности* – в способность к *нормотворчеству*. Нормотворчество здесь понимается не юридически, а философски – как умение субъекта порождать новое правило, норму, принцип действия и утверждать это новое как положительную ценность в культуре. Для *репродуктивной* (исполнительской) деятельности достаточно умения подводить частный случай под общее правило, т. е. *действовать по образцу*; на такую деятельность ориентирована вся *подготовка бакалавров*.

Способность к нормотворчеству – это культурный феномен. Он возникает тогда, когда субъект признает себя (ибо другие признают его таковым) равноправным представителем коллектива, той или иной социальной общности, возвышается до общественного самосознания и сам дает себе мандат на творчество, полномочие на конституирование той или иной нормы, того или иного варианта действия, будь то область предпринимательства или науки, искусства и др.

¹ Маркс К. Экономическая рукопись 1861–1863 годов. С. 222.

Самоуполномочивание – это «душа» и самый важный момент *новаторства*. Оно обязательно возникает тогда, когда субъект проникается общим интересом, рассматривает свой интеллект как равноценную частичку общественного интеллекта, доверяет свой совести и своему разуму как непосредственно общественным и тем самым интуитивно осознает себя равноправным началом («начальником») всего нового и интересного. Поэтому он берет в свои руки без какого-либо психологического дискомфорта функцию нормотворчества, не спрашивая разрешения свыше, у «начальства».

Способность к нормотворчеству уходит своими корнями в атмосферу *товарищества* в коллективе и связана, так или иначе, с чувством или осознанием *товарищеского равноправия*. Это чувство остается в тени, может быть безотчетным, но именно оно подспудно рождает личную *сопричастность общему делу, ответственность, воодушевление и смелость* в решении проблем. Когда субъект смотрит на проблему глазами коллектива, тогда его духовная сфера наполняется емким общественным содержанием и он мыслит широко, чуток к перспективным тенденциям в общем деле. Атмосфера товарищества одухотворяет – рождает у каждого порыв внести *свой вклад в общее* дело, утвердить себя в сознании других как личность творческую, «со своей песней». Товарищеское равноправие в общем деле рождает свою *противоположность – потребность личности в индивидуализации мастерства и на этой основе – потребность в общественном признании*.

Субъектность личности как интериоризация законодательных функций социальных институтов

Исторически субъектные качества оформлялись сначала на *надьиндивидуальном* уровне (община, род) в рамках общих, т. е. общественных, законодательных и других полномочных органов, функции которых со временем закреплялись за узким кругом лиц в процессе *разделения труда*. Нормотворческая и законодательная функции, отделившись от функции исполнительской, получают конкретное оформление на *институциональном* уровне (государство, церковь, партии) и развиваются настолько, что регламентация и громоздкие аппаратные процедуры становятся для них *оковами*. По мере *демократизации* общества и развития личностного начала нормотворчество становится достоянием все большей части народа, его *самодеятельных организаций*.

Субъектность *деинституализируется* в той или иной области и превращается в *схему работы самосознания и воли растущего большинства*. Например, в нравственности институциональный контроль вытесняется индивидуально-личностной субъектностью в виде *самоопределения, самооценки, самоконтроля, самоповеления, самоответственности*. В результате нравственность предстает как *неинституциональная императивная саморегуляция поведения*, доступная каждому. Нравственность есть чистая форма социальности в виде *человеческой общности*, она призвана вести и направлять право, социальную политику государства. В нравственности *законодательные, исполнительные и судебные* функции соединены в одной инстанции – личности как субъекте.

Напротив, в условиях Античности самостоятельный выбор решения, новой нормы ведения *общего дела* осуществлялся, как правило, обращением за *санкцией на такой выбор к оракулу* и подкреплялся *авторитетом Пифии, повествующей о воле богов*. Даже такие великие индивидуальности Античности, как Фемистокл, в минуты смертельной опасности для Греции убеждали других в правоте своего выбора, ссылаясь на волю богов. Для самостоятельных решений, замечает Гегель по этому поводу, у греков «еще не было этой мощи и силы воли»¹.

Подлинным содержанием демократии является передача субъектных функций гражданам как для развития их самостоятельности, так и для установления меры в соотношении различных видов субъектности – на уровне корпоративном и государственном, индивидуально-личностном и институциональном. Такое содержание, как отмечал А. С. Панарин, присуще «*демократии участия*» (как это было в Афинах времен Перикла и в средневековых городах с их цехами ремесленников), а не современной формальной (представительной) демократии, *отделяющей субъектные функции от «электората»*.

В России народ все более расплывается из общества *соотечественников, объединенных духовно и нравственно*, на собрание *социальных атомов (на «электорат»)* в целях манипуляции. Деньгодатели с помощью средств массовой информации и «имиджмейкеров» проталкивают своих кандидатов на различные должности методами

¹ Гегель Г. В. Ф. *Философия истории* // Гегель Г. В. Ф. Соч.: в 14 т. М.; Л.: Соцэкгиз, 1935. Т. 8. С. 239.

рекламы так же, как это делается с товарами на рынке. Кандидаты в депутаты стали политическим товаром, а электорат – потребителем такого товара. Демократия выродилась в политический рынок со всеми его фальсификациями.

Субъектные качества, таким образом, формировались в ходе истории коллективно, в совместной деятельности и общении, утверждались сначала во внешнем общественном опыте и лишь затем превращались в личное достояние индивидов путем их усвоения именно в актах *общего дела*. Такие качества суть общественность, индивидуально закрепленная и овнутренняя личность. Закрепление осуществляется всегда в процессе личного делания в процессе *общего дела*. Поэтому не следует путать субъектность с кривлянием в пустяках и курьезах.

Риски субъектности

Негативными крайностями является абсолютизация субъектности или на уровне личности (*персоноцентризм*), или корпораций (*корпоративизм*), или на уровне социальных институтов, будь то партия, церковь, государство (*социоцентризм*). В таких случаях происходит нарушение *социальной синергии, гармонии между мерами частей и мерой целого*.

В первом случае (персоноцентризм) ставка делается на права человека, на формальную демократию. Набирают силу индивидуализм, атомизация общества, многообразие ценностей без их единства (плюрализм), рассогласованность волеи и внешних дел. Распадаются социальный ранг, вертикаль ценностей, субординация и координация социальных институтов. Формальная демократия таит в себе со времен Платона и Аристотеля анархию и тиранию.

Во втором случае (корпоративизм, регионализм и т. п.) юридический субъект (корпорация, регион и т. п.) стремится свою *особенную* субъектность поставить по рангу *выше всеобщей* субъектности, представленной государством. Возникает «многоцентрие», борьба «удельных княжеств», деформирующая целостность общества.

В третьем случае (при социоцентризме) ставка делается на иерархическую организацию, на внешнее единство без индивидуальной внутренней свободы. Субъектные функции *монополизируются* тем или иным социальным институтом, а лица превращаются в исполнителей. Начинается всеохватная (тотальная, отсюда – *тоталитаризм*) регла-

ментация мышления, поведения, потребления. Она ведет к прогрессирующему параличу инициативы и самостоятельности граждан. Их субъектные функции отмирают. Общество поляризуется на «субъекты» и «объекты», на «ведущих» и «ведомых», на «авангард» и «массы». Но на пассивной массе далеко не уедешь. Авангард прибегает к традиционному приему: он взбадривает «массу» показным энтузиазмом – бравурными маршами, песнями, уверениями-заклинаниями о «самостоятельности масс» и об их свободной и радостной жизни. И чем дольше длится показной энтузиазм, тем больше он разоблачает свою фальшь.

Так общество движется к неизбежному кризису. Во всем этом характерно следующее. Граждане *сами отчуждают от себя свои субъектные функции* (право на самоопределение и выбор, на самостоятельность и нормотворчество) и передают их внешнему Гаранту, Инстанции, превращая ее в самодовлеющего Субъекта, а самих себя – в определяемый объект. Так как право на самоопределение незаметно сосредоточивается в одной Инстанции, возникает *гипноз ее Авторитета, ее Культ*. Она наделяется некоей сверхъестественной способностью быть всегда Мудрой и Справедливой. Дело теперь представляется так, что Инстанция права не потому, что она решила истинно, а потому, что она – Инстанция, а значит, и права! Это есть разновидность *социального фетишизма*, особенно присущая светскому сознанию.

Крайности персонцентризма, корпоративизма, социоцентризма состоят в *рассудочном отделении* всеобщего (В), особенного (О) и единичного (Е) (В – О – Е) и в утверждении или *всеобщего* (социоцентризм), или *особенного* (корпоративизм), или *единичного* (персонцентризм радикальных либералов) как *самоцели*, как самодостаточно первоначала. Между тем В – О – Е есть органичный момент единой целостности, и разумное мышление состоит в нахождении *меры* в соотношении этих моментов. К. Маркс заметил, что разум всегда был в истории, хотя и не всегда в разумной форме. Объективное и субъективное бытие разума заключается в гармонии В – О – Е.

Диалектика состоит во всех случаях в *понимании тождественного в различном, единого в многообразном, всеобщего в особенном*. Если же встать лишь на точку зрения *особенного*, то одному особенному противостоит другое особенное, и сознание будет видеть *только различия* без внутреннего их *единства*. Каждый начнет настаивать только на *своем особенном*. В итоге различия заострятся до враждеб-

ных противоположностей, до острого противоречия, которое в итоге заставит посмотреть на предмет более глубоко и увидеть за особенным *всеобщее содержание*, существующее через особенное, а не рядом с ним. Точно так же особенное существует не вне всеобщего, а как форма его своеобразного бытия. Именно в рамках *всеобщего (для сторон общения) содержания можно осуществить творческий синтез тех противоположностей, которые ранее представлялись непримиримыми.*

Под всеобщим всякий раз скрывается нечто *субстанциальное*, как выразился бы Гегель, т. е. то *общее дело*, в рамках которого только и возникают проблемы и противоречия. Такое дело связывает усилия каждого в единство, в общее произведение. И *только в общем деле*, а не в пустяках и курьезах («комаров субъективности», по Гегелю), можно утвердить себя в сознании других достойным образом, т. е. внести *важный* вклад, а значит и обрести *уважение*. Ведь в составе жизни каждого из нас есть сугубо индивидуальное и сверхличное – общественно важное дело, большое и прекрасное. И вот личная жизнь ценна в той мере, в какой в ней воплощено сверхличное. По такому критерию чтят героев, мыслителей, подвижников.

Согласованность В – О – Е выражается эмпирически как *социальная синергия*, а в плане теоретическом предстает как общий закон: в жизни социального целого оптимальным является *согласованность меры целого с мерами частей*. Такая согласованность обеспечивает *здоровое состояние* общества и человека, государства и гражданина, церкви и прихожанина, армии и воина, экономики и хозяйствующих субъектов.

Здоровье, по определению ЮНЕСКО, есть телесное, психическое и социальное благополучие как выражение *гармонии целого и частей*. Регресс, болезнь начинаются тогда, когда *часть претендует, как самодовлеющее начало, на роль целого*. В итоге гибнет целое, гибнет и часть со своими претензиями. Так раковая клетка убивает организм, так эгоизм подтачивает коллектив, а верховенство «прав человека» над правами народа (на его историю, территорию и культуру) распыляет общество на атомы-персоны, меркнут единые ценности, крошатся нравственность, правосознание и государство, и народ как целое обрекается на погибель. Болезнь, регресс – это *эгоизм части за счет меры целого*.

В крайностях персоноцентризма, корпоративизма, социоцентризма деформируется социальная синергия. *Соборность*, идущая от православного христианства, преодолевает эти односторонние крайности. Она согласует индивидуальную свободу и единство лиц, меру целого с мерами частей и обеспечивает такой согласованностью здоровое состояние психики человека, гражданского общества и государства, общества в целом. В современной России важно перевести соборность из субъективного состояния общественного самосознания в *деятельные формы внешнего осуществления*. Вне деятельного выражения соборность *истлеет* и останется только *декларацией*. Но и деятельный коллективизм вне духа соборности неизбежно превращается в бескрылый прагматизм и дробится в *групповой эгоизм*.

В России народ выстрадал закон социальной синергии. Народное сознание всегда оценивало как положительные ценности любовь, дружбу, товарищество, сотрудничество и содружество, взаимопомощь, солидарность, патриотизм, соборность, государственный подход к делу и др. И наоборот, эгоизм, гордыня, тщеславие, индивидуализм, местничество, сепаратизм, раскол всегда осуждались как несчастье, как болезненное состояние человека, церкви, государства и самого народа. Смута в России XVII в. оценивается до сих пор как великое несчастье и позор.

От чего же зависят различные формы разрешения противоречия? От самого древнего основания, на котором выросла антропология и на котором держится современное общежитие людей, – от *нравственности*, т. е. от *степени признания других людей и народов как субъектов равноценного достоинства*. Основательное раскрытие истоков нравственности и свободы воли представлено в уже упоминавшемся нами труде Ю. М. Бородая. Дело не в дефиците нефти и иных углеводородов, а в *дефиците совести*. Такова правда.

Развитие и есть способ разрешения противоречий, порождающий разумную форму – диалектическое мышление субъектов, исходящих из социального целого, из общественного жизненного процесса, из креативного обновления социальности, а не только из того, что каждому из них лично надо.

Самодетельность как основа развития субъектности

Творческие способности проявляются в умении разрешать реальные противоречия и тем самым обновлять схемы мышления и поведения, деятельности и общения. За таким умением скрываются опреде-

ленные социальные обстоятельства, одним из которых является самодеятельность. Самодеятельность формирует творческие способности потому, что она, во-первых, есть свободная и самонаправленная деятельность, изменяющая *сами схемы деятельности*; во-вторых, развивает самоопределение лиц и коллективов, необходимое для творческого акта; в-третьих, порождает диалектическое мышление, свободное от односторонних крайностей; в-четвертых, переводит самоопределение в объективно выраженный процесс; в-пятых, содействует обществу, просторному для самореализации человека как субъекта.

Деятельность направлена на изменение внешнего предмета и может быть несвободной, вынужденной *внешними мотивами*. В самодеятельности доминирует направленность субъекта на преобразование самих схем, *способов деятельности*, т. е. противоречие между деятельностью, опредмеченной в пространстве, и деятельностью, протекающей во времени.

Изменять же схемы собственной деятельности человек может при условии, если он выносит их во внешний план, ставит перед собой, опредмечивает. Поскольку предметом самодеятельности являются способы человеческой же деятельности, то субъект *не теряет себя в предмете, не отчуждается от себя в актах самодеятельности*. За внешним отношением к «другому» (предмету) он усматривает внутреннее отношение к самому себе, *к человеческим продуктивно-творческим силам*, которые запечатлены в предмете как отпечатки социальности. «Человек не теряет самого себя в своем предмете лишь в том случае, если этот предмет становится для него *человеческим предметом*, или опредмеченным человеком. Это возможно лишь тогда, когда этот предмет становится для него *общественным предметом*, сам он становится для себя общественным существом, а общество становится для него сущностью в данном предмете»¹. Поэтому, по выражению Маркса, человек есть *самоустремленное* существо. Ибо во внешнем предмете человек схватывает социальные отпечатки, опредмеченные способности иных людей, «сгустки», «отвердения» застывших схем деятельности.

Будучи самонаправленной социальностью, субъект функционально различается в актах самодеятельности на субъект действия и на *продукт* действия; он противопоставляет себя (как *формируемый мате-*

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С.121.

риал) самому себе как *формирующей деятельности*; одновременно он объемлет эти противоположности – процесс и результат. Соединяя в себе эти противоположности в единство, он есть *противоречие между деятельностью ставшей и становящейся, культурой наличной и возникающей, между Я прошлым и Я настоящим*. В акте противопоставления отношение к другому (опредмеченной деятельности) подчинено отношению субъекта к самому себе. Данное отношение выражает самоустремленность субъекта в противопоставлении, оно соединяет противоположные моменты в единстве и является стержнем противоречия и самодеятельности.

В самодеятельности субъект устремлен на *обновление* и развитие творческих сил путем *выхождения за границы уже достигнутого*, которые и осознаются им как подлежащие преодолению, а не как «священная грань». Такое выходжение осуществляется путем разрешения *противоречия между репродуктивным и продуктивным*, которое локализовано в самом субъекте. Это созидательное противоречие есть «локомотив» творчества, оно импульсирует субъекта к обновлению схем действия, общения и мышления, формирует индивидуальность, неравную себе самой, способную к новым вариантам самореализации в творении общеинтересной и полезной новизны. В отличие от деятельности по заранее установленному внешнему масштабу самодеятельность альтернативна косности и отчуждению; она – адекватная форма самореализации личности в творческом процессе разрешения назревших противоречий. У диалектики и самодеятельности общий девиз – «выход за пределы исходного пункта» в созидании *общеинтересной новизны*.

В самодеятельности происходит *практическое закрепление способности личности к самоопределению*. Эта способность – необходимая предпосылка творческого освоения мира человеком, как научно-теоретического, так и ценностного (мораль, искусство, религия).

Мышление есть творческое моделирование внутренних отношений, которые восприятию не даны. Мыслить – значит связывать явления их внутренней связью. Связь между явлениями восприятию не дана, она устанавливается «только самим субъектом» в «актах его самодеятельности»¹. Субъект сам порождает возможную модель внутренних связей, сам ее определяет, исходя из фактов.

¹ Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Соч.: в 6 т. Москва: Мысль, 1964. Т. 3. С. 165.

В морали важны самоопределение и самоповеление, мораль основана на «автономии человеческого духа»¹, иначе ответственность потеряла бы всякое основание.

Самоопределение – атрибут и политической воли. Политика начинается с сознательного самоопределения в идеологии больших социальных групп; ее особенность состоит в том, что такие группы стремятся возвести свою особенную волю во всеобщую – в закон для всех. Класс, не способный к идейному самоопределению и властному самоутверждению своей воли, есть еще объект, а не субъект исторического процесса.

Свободное самоопределение составляет глубинную сущность *эстетического* освоения реальности. Если предмет воспринимается как сформировавшийся свободно, согласно своей мере, то он представляется прекрасным.

Мысль К. Маркса о том, что человек производит по меркам любого вида, а значит, «и по законам красоты»², цитируется весьма часто, при этом не раскрывается связь между *мерой* и *красотой*. Связующим здесь является *свобода, свободное самоопределение*. Ведь формироваться согласно своей мере – значит определяться не извне, а изнутри, т. е. *самоопределяться*. Но не все то прекрасно, что сформировано согласно своей мере.

Предмет воспринимается прекрасным только тогда, когда он пробуждает в нас состояние свободы, свободной игры наших духовных сил, провоцирует на такое субъективное состояние. Прекрасное есть чувственное изображение нашей свободы, ее сублимация и метафора. Чувство красоты, отмечал Э. В. Ильенков, сопровождает «свободу воображения», когда воображение рождает идеальную форму предмета, согласно его чистой мере³. Происходит *совпадение свободного самоопределения предмета и субъекта*.

Наслаждение прекрасным возвышает потому, что оно состоит в *переживании свободы нашей души*; при этом свобода выражена в *образном виде, как нечто внешнее*, будь то музыкальная композиция, стихотворение или балет. В форме красоты «переживается сов-

¹ Маркс К. Заметки о новейшей прусской цензурной инструкции // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955. Т. 1. С. 13.

² Он же. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 94.

³ Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. С. 250–251.

падение формы вещи с формой развитого восприятия, своеобразное чувство удовлетворения от подобного совпадения»¹. Формой же «развитого восприятия» и является свободное самоопределение субъекта, который и в реальности схватывает подобный феномен. *Свободное самоопределение развивается в актах самодеятельности, освобождается от эмпирического содержания, превращается в устойчивую схему восприятия и становится индикатором красоты, прекрасного – эстетическим вкусом.*

Бескорыстное свободное самоопределение есть *общая основа нравственности и художества, добра и красоты*. Так как самоопределение наиболее доступно дано каждому в нравственности («автономии человеческого духа»), возможно, эстетическое наиболее интенсивно раскрыто в борении человеческого духа, в нравственности. Нравственная красота – высшая форма красоты. Возвышенное тоже наиболее впечатляюще выражено величиим характеров и дел героев. Безмерность природы, будь то звездное небо или океан, поражает воображение лишь на короткое время, тогда как великие деяния героев волнуют сердца и умы на протяжении столетий. Не случайно И. Кант сопрягал звездное небо над нами и нравственный закон внутри нас.

И наоборот, предмет воспринимается безобразным, если он воспринимается не как определенный согласно своей природе и мере, а как принявший *чуждую себе форму, навязанную извне*, вопреки своей *мере*. Такая деформация предмета извне передается субъекту восприятия и сковывает *свободную игру* наших духовных сил. Без развитой духовной свободы и свободного самоопределения невозможны ни нравственность, ни высокое искусство, ни творчество прекрасных форм, ни молитвенный полет души.

Диалектика соревнования в межсубъектных отношениях

Присущее самодеятельности выхождение за пределы уже достигнутого интенсивно выражается в отношениях между субъектами – в *со-ревновании*.

Глубинным мотивом, побуждающим личность к свободной самореализации, является потребность утвердить себя в сознании других *достойным* образом. Ведь без признания статуса личности в об-

¹ Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах. С. 225.

щественном сознании *нет и самого статуса. Быть социально – значит быть признанным!* Здесь-то и возникает сущностное *противоречие*: все спонтанно стремятся быть признанными достойным образом, но не все могут быть признанными первыми! Иначе будут *девальвированы* само первенство, сама признанность за достойное. Отсюда и возникает соревнование, в котором *сама социальность измеряет самое себя через состязательность индивидов*. Соревнование проходит *через толщу тысячелетий* и составляет *атрибут всякой социальности и во все времена*.

Абсолютной и имманентной формой, побуждающей людей *человеческим* образом к интенсивной самореализации, напряжению всех способностей, является соревнование по поводу *развития творческих потенций лиц и коллективов*. «Уже самый общественный контакт вызывает соревнование и своеобразное возбуждение жизненной энергии, увеличивающее индивидуальную производительность»¹.

Соревнование – неистребимый момент общения потому, что люди – существа *общественные*. И *мерой* для оценки одного человека выступает другой. В соревновании люди практически, на деле *сравнивают себя по своим способностям и умениям*. Предметом и мерой оценки здесь выступают *человеческие качества*. Это *имманентная, внутренняя для человека мера*, в отличие от *внешней*, например, стоимостной, когда отношения между людьми выступают как отношения между вещами-товарами, и соревнование носит отчужденную (и часто враждебную) форму *конкуренции*.

Соревнование есть стремление к *первенству* в делах общественно значимых. Но первенство доступно лишь малому кругу людей. Поэтому соревнование выступает всегда как *борьба за общественное признание своей социальной значимости*. Соревнование, как отмечает С. Л. Березин, – «противоречивая форма развертывания фундаментальной потребности человека в самоутверждении, сущность которой состоит в устремленности личности к достижению общественной значимости в процессе реализации своих творческих сил»².

Соревнование *противоречиво*. Оно лучшим образом обнажает ту *диалектику*, которую Гегель изобразил столь величественно в сво-

¹ Маркс К. Капитал. С. 337.

² Социалистическое соревнование в развитии личности. Алма-Ата: [Б. и.], 1983. С. 78.

их творениях. В соревновании каждый идеально полагает себя *равным* с другим по возможностям. Иначе нет смысла вступать в него ввиду заранее известной «победы» или поражения. Ведь пафос борьбы возникает лишь в состязании *с равным, себе достойным.* Но в то же время и в том же отношении каждый *практически* полагает себя *неравным* с другим, что выражается в стремлении *опередить себе равного.* *Опережая себе равного, субъект тем самым опережает самого себя,* вступает в *состязание с собой;* он актуализирует в себе скрытые ресурсы и реализует скрытые возможности. Так противоречие между соревнующимися превращается в противоречие субъекта с самим собой, импульсируя к саморазвитию.

Именно противоречие «в одном и том же отношении» есть источник саморазвития, в отличие от «противоречия» «в разных отношениях», на чем настаивал И. С. Нарский. Такое псевдопротиворечие, как уже говорилось выше, напоминает, по остроумному замечанию Э. В. Ильенкова, драку, в которой дерущиеся машут кулаками в разные стороны.

Соревнование достаточно *гуманно* по форме, чтобы не травмировать *достоинство* личности, но достаточно *остро по накалу,* чтобы побудить каждого к *интенсивной реализации* своих способностей и умений. Престижным в нем являются важнейшие качества – воображение, новаторство, профессиональное мастерство, поэзия борения.

Соревнование пронизывает все виды общения – профессиональные и непрофессиональные, экономические и политические. Выпускники вуза не ставят, конечно, цели вступать в какое-либо соревнование. Но к нему их побуждают потребители услуг. По этой же причине вузы в России стремятся быть «конкурентоспособными». Отношения между субъектами хозяйствования, политическими партиями пронизаны духом соревнования.

Наиболее прозрачно логика соревнования, поэзия состязательности представлены в спорте. Почему со слезами радости и восторга победители-олимпийцы получают медали, тогда как пуск новой электростанции или необычно высокие показатели сбора зерна не вызывают такого буйства эмоций?

Вероятно, потому, что людей интересуют только сами люди, и высшее чувство, доступное человеку, есть переживание его признания за тернии победы. Приведем такое сравнение. Товар рождается

в производстве лишь как продукт, лишь как *возможный* товар. Он обретает статус действительного товара, когда его покупают, т. е. *признают* за ним способность удовлетворять те или иные потребности. Так и с человеком. Мы делаем самих себя, развиваем свои умения. Но как *действительные* личности (лики общественности) мы выступаем тогда, когда наши умения *признаны* другими. Во всех сферах деятельности, будь то спорт, образование в школе или вузе, поэзия, наука, музыка, политика и т. п., существуют различные критерии признания.

Социальная связь для нас является абсолютной, будь то экономика или религия. В спорте же суть соревнования (его «идея», по Платону) представлена в чистом виде: социальность *соотносит себя с собой* через состязательность субъектов. Такой накал борения есть образ «вечной диалектики». *Самоизмерение социальности* ныне стало настолько осознанным, что во всех областях жизнедеятельности (спорт, образование, философия, искусство, политика, экономика и др.) как-то сами собой утвердились *рейтинги!*

Выразим понятие субъектности обобщенно. Субъект потому является таковым, что он осознает себя как *полномочный представитель* человеческого рода, культуры; как представитель тех или иных реальных интересов, народных и государственных; как достойный представитель той или иной профессии в процессе общего дела, т. е. как индивидуализированный представитель общественности, социальности. Поэтому субъект особо не нуждается ни в какой-либо форме опеки, ни в авторитете, так как свой разум и свою волю он осознает *равноценными моментами всеобщего разума и всеобщей воли*, в силу чего он властвует над своей собственной субъективностью. Авторитетом для него является *сама суть дела*, очевидные истины его разума. Все это стало возможно тогда, когда индивиды вернулись к самим себе из плена отчуждения, присвоили коллективно развитые продуктивно-творческие силы предшественников как свои собственные способности, и друг в друге они видят не взаимную угрозу, но творческие индивидуальности, открытые к взаимному обмену и обогащению способностями как *дарами*.

Вот что, вероятно, имел в виду К. Маркс, когда писал: «...предположим, что мы производили бы как люди». Образованию такой общности Маркс и посвятил все свои силы, и в такой общности ему представлялся силуэт грядущей постбуржуазной ступени истории, ко-

тору ю мы и называем культурой (дикость – варварство – цивилизация – культура) в широком, формационном смысле слова – как антропогенное общество культурной самодеятельности.

Такая общность отвечает евангельским заветам. Ее по-своему пытались созидать первоначальные христиане. В отдаленном будущем образы Иисуса Христа и Карла Маркса сблизятся в благодарной памяти потомков.

Субъектные качества лиц и коллектива, помноженные на солидарность и служение Отечеству, – важнейший потенциал развития России. Изложим практический опыт проектирования, организации и проведения соревнований на современных промышленных предприятиях Урала.

2.4. Соревнование как креативный фактор развития субъектных качеств лиц и коллективов промышленного предприятия

Формирование рыночной экономики не может восприниматься тружениками как смысл и цель их труда. Смысл труда не может быть сведен также к материальной заинтересованности. Налицо кризис труда: девальвированы трудовые ценности, труд превратился из основы образа жизни в средство выживания. Труд потерял свою смыслообразующую функцию¹.

Для формирования сильной трудовой мотивации работника необходимо, чтобы смысл труда *выходил за рамки удовлетворения только личных материальных потребностей* человека. Разрешить эту проблему не в состоянии ни приватизация, ни создание конкуренции на рынке труда, в рамках которой сталкиваются социальные группы, стремящиеся реализовать свои интересы в ущерб не только интересам других групп, но и интересам общества.

Необходима государственная программа преодоления кризиса труда, которая должна защищать и обеспечивать реализацию прав работников, умеющих и желающих работать с высокой трудовой отдачей, гарантируя им уровень качества жизни, обеспечивающий реализацию их трудового потенциала. Одним из путей решения этой про-

¹ Управление персоналом организации: учебник / под ред. А. Я. Кибанова. 3-е изд., доп. и перераб. М.: ИНФРА-М, 2005. С. 483.

блемы может стать *мотивация* высокопродуктивного труда и *стимулирование*. Мотивация как стратегия преодоления кризиса труда основана на долговременном воздействии на работника в целях изменения структуры его ценностных ориентаций и интересов, формирования соответствующего *ценностного ядра*, ориентированного на развитие личности, совершенствование ее духовного, нравственного и профессионального потенциала. Стимулирование как тактика решения проблемы является ориентацией на *фактическую структуру ценностных ориентаций и интересов* работника, на более полную реализацию имеющегося трудового потенциала.

Для создания устойчивой трудовой мотивации необходимы моральное и материальное поощрение; соревнование; влияние успеха и неудачи; социально-психологический климат; влияние общественного внимания; привлекательность содержания деятельности; наличие перспективы, конкретной цели; прогноз и активность человека; мониторинг функционального состояния персонала (усталость, эмоциональное истощение, профессиональное выгорание, деперсонализация, сниженная рабочая продуктивность, депрессия).

Социально-философский аспект соревнования

В современных условиях промышленных предприятий особую актуальность из вышеперечисленных факторов трудовой мотивации приобретает возрождение различных видов соревнований, в том числе среди работающей молодежи, что дает возможность для *самореализации, самоутверждения и самовыражения* молодых работников, находящихся на стадии профессионального и личностного развития.

Соревновательность – фактор развития личности и коллектива. По точному выражению К. Маркса, уже сам общественный контакт вызывает соревнование и своеобразное возбуждение жизненной энергии. В соревновании формируется собственное представление о своих возможностях, человек самоутверждается, приобретает уверенность в своих силах, учится рисковать, получает опыт «разумного авантюризма». Соревнование играет большую роль не только в профессиональном развитии человека, но и в становлении его личностных качеств; оно – форма деятельности (работы, игры и т. п.), при которой участвующие стремятся превзойти друг друга в мастерстве, в искус-

стве. Это метод *мобилизации трудовой и творческой активности личности*. Конкуренция же – это соперничество, борьба за достижение наивысших выгод, преимуществ, иногда любой ценой.

Объективными предпосылками соревнования служат потребности, интересы личности и общества, экономические, политические отношения. Эти предпосылки превращаются в *субъективные факторы* соревнования – одной из главных форм социальной, производственной и социально-психологической активности работников. Таким образом, единство *объективного и субъективного* является одной из характеристик соревновательных отношений.

Глубинным мотивом самореализации личности является потребность утвердить себя в сознании других людей достойным образом, т. е. быть *признанным*. Этот мотив является значимым для большинства, отсюда и возникает сущностное противоречие, основанное на борьбе за *общественное признание своей социальной значимости*. В основе соревнования – практическое *сравнение* способностей и умений, людей.

Наиболее существенный признак соревновательных отношений – фактическая состязательность.

Социально-психологические особенности соревнования

Существует два основных типа соревновательных отношений личности: к участникам соревнования и к самому труду. Можно назвать еще и третий тип отношений – отношение к самому себе. Эти отношения взаимосвязаны, опосредованы друг другом, могут быть мотивами возникновения или изменения каждого из них. В системе взаимоотношений участников соревнования имеется три подсистемы: «Я – другое Я», «Я – все другие», «МЫ – ОНИ». Им соответствуют парное, индивидуальное и коллективное соревнования.

Таким образом, соревнование – это процесс взаимоотношения и взаимодействия людей, участвующих в совместном труде. Если рассматривать соревнование как один из видов установки, то необходимо изучать *мотивы*, побуждающие к участию в соревновании, *потребности*, которые могут быть удовлетворены в процессе и в результате соревнования, *степень и направленность* эмоциональных, познавательных и поведенческих компонентов готовности членов коллектива к соревнованию.

Установка на соревнование основывается на *знании и оценке* условий, организации конкретных видов соревнования, на соотношении опыта, *ожиданий* и действительного положения дел, на определенном *рабочем настроении* и желании действовать с той или иной мерой активности. Также для участия в соревновании требуются установки на *преодоление трудностей*, на *достижение новых рубежей*, победу в состязании; на *удовлетворение потребностей* в самоутверждении, саморазвитии; на проявление стремления внести свой вклад в общее дело, пережить *добровольное напряжение физических и духовных сил*. Эти установки тесно связаны с характером ценностных ориентаций соревнующихся.

Компонентами соревновательных установок являются:

- *Эмоциональный* – наличие стенических чувств, сопровождающих соревнование, которые могут быть как положительной направленности (в случае успеха), так и отрицательной (в случае недовольства результатами). Прослеживается непосредственная связь эмоций с волевыми актами, мобилизацией сил, поведением, что определяет мотивационную функцию. Такие чувства, как чувство собственного достоинства, патриотизма, коллективизма, зависти могут служить мотивами соревнования.

- *Познавательный* – характеризуется обостренным интересом к процессу соревнования, его условиям, к достижениям соревнующихся, секретам успеха соперников. Познавательный компонент является мотивацией получения новых профессиональных знаний, умений, навыков; поиска новых идей, способов повышения эффективности своей деятельности.

- *Поведенческий* – включает в себе состояние готовности к определенным действиям как результат эмоциональной, познавательной и волевой подготовки¹.

Соревновательность как личностное свойство реализуется в таких *психологических* качествах личности, как степень ее вовлеченности в процесс состязания; характер общности и совместимости взглядов, интересов; согласованность или диссонанс эмоциональной, познавательной и поведенческой сторон установки на соревнование; степень идентификации личности соревнующегося со своей ролью и статусом; уровень притязаний в области труда и взаимоотношений с людьми.

¹ Промышленная социальная психология / под ред. Е. С. Кузьмина, А. А. Свенцицкого. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982. С. 125.

Кроме личностных особенностей соревнующихся имеются особенности, основанные на общих законах общения и совместного, коллективного сотрудничества: род занятий, специфика труда, количество участников (чем больше участников, тем выше состязательное напряжение и усилие), притягательность ближайшего окружения, взаимоотношения между людьми.

Социально-психологическими предпосылками эффективности соревнования являются наличие единых общественно значимых целей и ценностей (для коллективного соревнования); общая система норм, целей и оценок, их критериев, т. е. сопоставимость и соизмеримость результатов труда по качеству, объему и условиям организации, принятым участниками соревнования; единая система материального и морального поощрения, соответствующая целям и ожиданиям соревнующихся; определенный уровень социально-психологических потребностей соревнующихся, их притязаний и установок; личностные качества, способствующие развитию духа состязательности и сотрудничества (чувство нового, здоровое самолюбие, общительность и др.); определенное развитие общественного мнения и заинтересованности окружающих в соревновании, в успехе; развитая система информирования о ходе соревнования, его результатах, победителях¹.

Соревнование – один из важнейших факторов личностного и профессионального развития коллектива, действенная форма самореализации и самоутверждения личности в процессе получения высоких результатов через соревновательный компонент.

Виды и формы соревнования

Соревнование может быть индивидуальным, парным, коллективным. По видам можно выделить *экономическое соревнование, конкурсы творческие и профессиональные, спортивные соревнования.*

Экономическое соревнование на предприятии носит как коллективный, так и индивидуальный характер и осуществляется между сменами, участками, бригадами, а также между рабочими и между мастерами подразделения.

Целью экономического соревнования является развитие творческой активности, морального и материального стимулирования дости-

¹ Промышленная социальная психология. С. 126.

жения работниками *наивысшей производительности труда*. Работникам, добившимся наилучших показателей, присуждается премия «за высокие достижения в труде». Объявляется конкурс на соискание этой премии по номинациям. В категории «руководитель» – «Лучший руководитель цеха, отдела, лаборатории», «Лучший начальник смены, участка, механик, энергетик, электрик», «Лучший мастер».

Для руководителей разного уровня разрабатываются *показатели* производственно-хозяйственной деятельности: выполнение производственных заданий, качество продукции, экономия материальных и энергетических ресурсов, уровень производительности труда, снижение простоев оборудования, рационализаторская и изобретательская деятельность.

В категории «специалист» это номинации «Лучший специалист цеха», «Лучший специалист отдела, лаборатории». Основными показателями в этих номинациях являются выполнение плановых заданий; реализация проектов; участие в инновационной деятельности; наличие личного вклада в производственную или управленческую деятельность; внедрение новой техники и технологии; разработка новых концепций развития производства, экономики, управления; улучшение организации труда.

В категории «рабочий» – номинация «Лучший по профессии». Показателями для подведения итогов в этой номинации служат выполнение производственных заданий (норм); соблюдение нормативов по браку, лимитов внепланового простоя оборудования; безаварийная эксплуатация электрооборудования; экономия металла, электроэнергии, инструмента; повышение своей квалификации, освоение смежных профессий; участие в научно-техническом творчестве.

Проводится соревнование за присвоение звания «Лучший коллектив». Основными показателями являются выполнение заданий по объему производства, рост производительности труда, экономия материальных и энергетических ресурсов, качество продукции и др.

Для молодых работников, стремящихся к профессиональному росту, но не имеющих пока перспектив повышения статуса, участие в профессиональных конкурсах дает возможность реализовать свой потенциал. Основная цель подобных конкурсов – дать возможность работникам продемонстрировать свой интеллектуальный уровень, профессиональные навыки и умения, заявить о себе деловыми предложениями, попасть в резерв на выдвижение.

Конкурсы профессионального мастерства могут быть целевыми – по изучению и преодолению проблем на производстве (снижение издержек, выдвижение компетентных решений, конкурс проектов и т. д.).

К *творческим конкурсам* можно отнести организацию культурно-досуговых мероприятий для молодежи: КВН, фотовыставки, конкурсы стенных газет, фестивали песни и т. д.

Таким образом, показатели, которые учитываются в профессиональных конкурсах, заставляют работников, особенно молодых, проявлять активность в труде, повышать квалификацию, постоянно развивать свой творческий и профессиональный потенциал.

Мотивация и стимулирование как факторы эффективности соревнования

Мотив – конкретный, осознанный вид внутреннего побуждения работника; актуальная потребность, которую он пытается удовлетворить, работая в данной организации. Основные виды мотивации: *материальная* – повышение оклада, доплаты и надбавки; премии, комиссионные и др.; *нематериальная* – вознаграждение за заслуги, имеющее денежное выражение, но выдаваемое работнику в неденежной форме (путевки, подарочные сертификаты, продукция предприятия и др.); *моральная* – вознаграждения, не имеющие денежного выражения: признание статуса, заслуг (встречи с руководством, грамоты, дипломы), предоставление отдельным работникам особых условий работы (гибкий или свободный график, самоконтроль качества и т. п.); *организационная* – создание организационной структуры, поддерживающей мотивацию сотрудников на достижение целей организации, предприятия¹.

Е. П. Ильин выделяет ряд мотиваций соревнования: мотивация *достижения* – стремление работника получить определенные блага в качестве вознаграждения за труд; мотивация *избегания* – стремление избежать санкций за невыполнение поставленных задач или неудовлетворительное исполнение функций; мотивация *успеха* – стремление к достижению наилучших результатов в своей профессии или в порученном деле; мотивация на *власть* – стремление человека занимать лидерские (руководящие) позиции и влиять на работу и условия труда других людей; мотивация на *принадлежность-признание* –

¹ Мотивация персонала: метод. пособие: [прил. к журн. «Справочник по управлению персоналом». 2005. № 10]. М.: ЗАО «МЦФЭР», 2005. С. 2.

ярко выраженная потребность человека работать в коллективе (команде) и получать признание от своих коллег; *социальная* мотивация – стремление человека к достижению высокого личного или организационного социального статуса, повышению своей социальной ответственности перед обществом¹.

Мотивационный механизм включает взаимодействие потребностей, интересов, ценностных ориентаций и мотивов, и все это в конечном результате преобразуется в цель личности². Имеет место последовательная цепочка «*потребности – интересы – ценностные ориентации – мотивы – цель*». Но в процессе сознания все элементы этой цепочки проявляются синхронно. В то же время потребности выступают как исходные побудители деятельности.

Важным элементом внутренней структуры личности служат ценностные ориентации, они являются ведущей, *системообразующей* характеристикой. Б. Г. Ананьев рассматривает ценности и ценностные образования как базальные, т. е. «первичные», свойства личности, определяющие мотивы поведения и формирующие склонности и характер³.

Под ценностями мы понимаем такие фрагменты объективной и субъективной реальности, которые осознаются субъектом в аспекте *их значимости для реализации его потребностей, интересов и целей*, т. е. со стороны *желаемого и должного*. Иерархия ценностей в конечном итоге фокусируется в *идеале*, в образе *должного совершенства*.

Относительно ценностей действует «метод оборачивания» (К. Маркс): ценности формируются в процессе реализации повседневных потребностей. Но, будучи осознанными, ценности обретают *направляющую и регулятивную* функции по отношению к потребностям, интересам и целям. Происходит то же, что и в других областях. Так, деньги возникают из эмпирического натурального обмена, из массы *единичных* обменов. Возникнув как *всеобщий* эквивалент, деньги начинают запускать весь экономический процесс. То же происходит с числом. Число сформировалось из повседневной процедуры измерения – длины, веса и др. Став *всеобщей* логической формой, число начинает организовывать все отношения людей к природе и друг к другу.

¹ Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

² Зборовский Г. Е. Общая социология: учеб. для вузов. 3-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Гуманит. ун-та, 2003. С. 565.

³ См.: Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000.

Метод оборачивания можно выразить формулой *единичное – всеобщее – единичное*; из массы единичных случаев рождается всеобщая форма, направляющая и регулирующая единичное.

Преломляясь через ценностные ориентации, потребности и интересы приводят к формированию конкретных внутренних *побудителей* действия, *мотивов* личности. В них отражается стремление человека удовлетворить свои потребности и интересы. Так создается механизм мотивации, который предполагает реализацию *деятельности* личности.

Представляется необходимым рассмотреть основные положения модели В. И. Герчикова, в соответствии с которыми у работников преобладает *мотивация достижения* или *мотивация избегания*. Любая организация заинтересована в максимальной эффективности трудовой деятельности работника и отсутствии у него деструктивного трудового поведения¹.

Типологическая модель В. И. Герчикова строится на пересечении двух осей: мотивации (достижения – избегания) и трудового поведения (активное, *конструктивное*, и пассивное, *деструктивное*). Особенности связи мотивации и трудового поведения отображаются в *базовой модели*, в которой выделяются четыре базовых *типа мотивации* достижения:

- *Инструментальный*. Для работников с данным типом мотивации характерны интерес к величине заработка и других благ, которые они получают в качестве вознаграждения за *труд*; стремление «заработать» получаемые деньги, а не получить их *благодаря щедрости* руководителя; развитое социальное *достоинство*.

- *Профессиональный*, с выраженной ориентацией на разнообразие, увлекательность, творческий характер работы; возможность проявить себя и доказать, что можешь справиться с любой сложной работой; профессиональное совершенствование. Данный тип работников предпочитает *самостоятельность* в работе и отличается развитым профессиональным *достоинством*.

- *Патриотический*. Работников интересует участие в реализации *общего*, очень важного для организации дела. Они готовы к дополнительной ответственности ради достижения результатов общего дела. Для них важно общественное признание.

¹ Мотивация персонала... С. 54.

• *Хозяйский*. Работники отличаются добровольно принятой на себя личной ответственностью за выполняемую работу, стремлением к максимальной самостоятельности, неприязнью к контролю. Данный тип мотивации в большей степени свойствен людям, занятым *предпринимательской* деятельностью.

Для работников с мотивацией избегания характерны стремление *минимизировать* свои трудовые усилия; расчет на благоприятное стечение обстоятельств и благосклонность руководителя; наличие таких качеств, как *низкая ответственность*, желание «получить», а не заработать гарантированный заработок и др. Работники с мотивацией избегания удобны для работодателя, так как могут работать там, где не согласятся работать люди с мотивацией достижения; они согласны на достаточно низкий заработок, если никто из их коллег не получает выше их; являются оправданием авторитарного стиля руководства, потому что нуждаются в постоянном контроле.

В реальной мотивации любого работника проявляются разные базовые типы мотивации достижения.

Соревнование как стимулирующий фактор развития личности

Стремление к достижению успеха, высокий уровень притязаний, мотивация самоутверждения, признания окружающими, ориентация личности на самореализацию, карьерное продвижение, профессиональный рост являются побудительной природой соревнования.

Стремление к достижению успеха, по Ф. Хоппе, или «мотив достижения», по Д. Макклелланду, – это устойчиво проявляемая потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности¹.

Субъекты, мотивированные на успех, предпочитают задачи средней или чуть выше средней трудности. Они уверены в успешном исходе задуманного, им свойственны поиск информации о своих успехах, решительность в неопределенных ситуациях, склонность к разумному риску, готовность взять на себя ответственность, большая настойчивость в реализации поставленных целей, адекватный высокий или средний уровень притязаний. В ситуации соревнования и проверки способностей они не теряются.

Р. В. Уайт для тех, кто стремится к высокому мастерству, ввел термин «мотивация эффективности». Уайт считает, что человек акти-

¹ Ильин Е. П. Указ. соч. С. 178.

вен, так как он стремится к *эффективной* деятельности. Достигая определенного уровня профессионализма, человек чувствует себя компетентным и получает удовлетворение. Данный вид мотивации по смыслу близок мотиву достижения успеха. С мотивом достижения успеха связаны такие свойства, как настойчивость и упорство, которые крайне необходимы в условиях соревновательной деятельности.

Соревнование дает возможность *самосовершенствования* (в спортивных конкурсах и соревнованиях развиваются физические и волевые качества, в творческих – артистизм, навыки публичной речи и т. д.), *самовыражения* и *самоутверждения* (желание быть не хуже других, стремление к общественному признанию, желание защищать честь коллектива, организации, города и т. д.), *удовлетворения* духовных и материальных потребностей.

Американский психолог Б. Дж. Кретти среди мотивов, побуждающих человека вступать в соревновательные отношения, называет следующие: стремление к стрессу и его преодолению, к изменению обстоятельств и успеху; стремление к совершенству; повышение социального статуса; потребность быть членом команды, частью коллектива; получение материального поощрения¹.

Мотив достижения – основа любого соревнования. Наличие мотива достижения в мотивационной структуре личности предопределяет не только стремление человека к достижению высоких результатов и утверждению в роли лидера, но и наличие *развитого чувства долга, ответственности.*

Наличие мотива достижения заставляет человека стать более профессиональным, компетентным. В то же время, вступая в соревновательные отношения, личность развивает в себе такие качества, как чувство долга, воля, настойчивость, целеустремленность, решительность, что позволяет личности добиться в жизни, в профессиональной деятельности более высоких результатов, ведущих к личностному и профессиональному росту.

Мотивация самосовершенствования не менее важна в соревновательных ситуациях, в профессиональных и творческих конкурсах, спортивных турнирах.

Соревнование является важным стимулирующим фактором для *увеличения силы мотивации труда.* Даже воображаемая связь (заоч-

¹ Ильин Е. П. Указ. соч. С. 180.

ный контакт) может стимулировать человека. Так, по результатам исследований, рабочая активность людей становится выше даже при простой осведомленности, что в соседних помещениях люди выполняют ту же работу!

Система организации соревнования на предприятии в рамках реализации молодежной политики

Одной из задач молодежной политики на Синарском трубном заводе является организация соревнования молодежи, развитие творческой активности. Сложилась и достаточно действенно функционирует система привлечения молодежи к участию в различного рода соревнованиях, конкурсах, способствующих повышению эффективности участия молодых работников в развитии предприятия, созданию условий для формирования у молодых работников комплекса ценностей, направленных на укрепление престижа предприятия, решение проблем кадрового воспроизводства и внедрение механизмов социальной защищенности молодых работников, а также для развития профессиональных и личностных качеств.

На предприятии среди молодежи проводятся соревнования и конкурсы разной направленности, ориентированные на решение различных задач:

1. *Соревнования в области научно-технического творчества.* Проведение конкурса «Аукцион технических идей», научно-технических конференций дает возможность привлечь молодых работников к рационализаторской и изобретательской деятельности, повысить научный потенциал молодежи, оценить вклад рабочих и молодых специалистов в развитие предприятия, выявить и поощрить проявивших себя в научно-техническом творчестве.

2. *Профессиональные соревнования* – конкурсы профессионального мастерства (лучший слесарь-ремонтник, машинист крана, контролер ОТК, вальцовщик, сварщик и т. д.). Задачами конкурсов являются обобщение и распространение опыта работы; изыскание резервов повышения производительности труда; формирование духа состязания у молодых работников и комплекса ценностей, направленных на повышение престижа рабочих профессий и самого предприятия. В результате конкурсов молодым работникам присваивается звание «Победитель конкурса профессионального мастерства», вручаются

дипломы и денежные премии; победа в конкурсе приравнивается к повышению квалификации и является основанием для присвоения очередного квалификационного разряда; повышается статус молодого работника (появление информации в заводских СМИ); победители награждаются в торжественной обстановке. Таким образом происходит *профессиональное становление молодого работника, реализация его продуктивно-творческого потенциала, развитие и профессиональный рост, общественное признание.*

3. *Творческие конкурсы*, основными целями которых являются развитие творческой активности молодежи; выявление молодых талантов; эстетическое воспитание, духовное обогащение, развитие нравственных качеств, интеллектуальных и творческих способностей молодых работников; расширение и укрепление творческих контактов между молодыми работниками предприятия; популяризация культурного отдыха среди молодежи; развитие навыков *коллективного взаимодействия и самоорганизации.* В конкурсах «Заводские ребята и девчата», «Песня года», на заводском фестивале команд КВН повышается художественный и культурный уровень, развиваются музыкальность, артистизм, мастерство исполнения, оригинальность и самобытность. Руководители часто недооценивают творческий потенциал этого направления в организации соревнования. *Коллективы приобретают мощный креативный потенциал, который, как правило, затем выливается в конкретные формы профессионального соревнования.*

4. *Спортивно-оздоровительные соревнования*, основными задачами которых являются создание благоприятных условий для воспитания детей; привлечение трудящихся и их семей к регулярным занятиям в спортивных секциях, группах оздоровительной направленности, клубах по интересам; воспитание патриотического отношения к предприятию, городу, краю; пропаганда здорового образа жизни. Соревнования проводятся в формах зимних и летних спартакиад молодых работников, заводской семейной спартакиады «Мама, папа, я – спортивная семья», туристского слета, спортивно-развлекательных соревнований.

5. *Конкурс «Лауреат молодежной премии»* (номинации «Лучший молодой работник по профессии», «Лучший молодой руководитель», «Лучший молодежный коллектив», «Лучший молодой общественник», «Лучший инструктор по работе с молодежью», «Лучший молодой спе-

циалист», «Лучший молодой спортсмен»). Цель этого конкурса – выявление и поощрение молодых работников, внесших значительный вклад в развитие производства и общественную деятельность предприятия. Премия вручается молодым работникам в возрасте до 30 лет за производственные и творческие достижения.

6. *Соревнование между молодежными трудовыми коллективами.* Молодежные трудовые коллективы имеют право вызывать на трудовые соревнования молодежные трудовые коллективы других подразделений, получать информацию об их показателях.

Таким образом, *благодаря личностно-развивающей основе соревнования молодые работники предприятия могут совершенствовать мастерство и теоретическую подготовку, отрабатывать практические навыки, обмениваться опытом, профессионально расти, реализовывать свой потенциал, самоутверждаться и развивать деловые и личностные качества.* Профессиональный отбор, формирование резерва кадров, карьерный рост как формы повышения продуктивно-творческого потенциала молодых работников конкретно рассмотрены нами в монографии¹.

Результаты выполненных исследований и практика организации и проведения различных видов соревнований на современном промышленном предприятии позволяют дать следующие *рекомендации педагогам вузов:*

1) совмещать теоретическую подготовку студентов с реализацией умений на практике, воспитывать предметное мышление на основе продуктивного воображения;

2) акцентировать субъектные качества личности будущих специалистов – способность к самоопределению, самостоятельности, самоорганизации, самоуправлению и нормотворчеству, волевою мобилизацию при достижении цели;

3) воспитывать, наряду с профессиональной компетентностью, социальную компетентность, понимание базисного отношения «человек – человек», что позволяет актуализировать социокультурные возможности *кооперации* усилий в общем деле.

¹ *Попова Н. В.* Личностно-развивающие основы молодежной политики на современном промышленном предприятии: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. С. 232–275.

4) от курса к курсу целенаправленно воспитывать *эмоционально-волевою готовность* к участию в различных видах соревнования в рамках вуза, уверенность в личном успехе и потребность в общественном признании, раскрывать психологию и этику соревнования в личностно-развивающем аспекте, что позволит выпускникам вузов быть успешными в дальнейшей профессиональной деятельности;

5) формировать *мотивацию успеха и общественного признания*, а не мотивацию избегания неудач, за которой часто скрываются социальная пассивность, профессиональная неуверенность и жизненная трусость;

6) добиваться технологической грамотности субъектов соревнования, формирования у них умений и навыков делового общения в профессиональной сфере, имиджевой оформленности поведения.

Таким образом, *личностно-развивающая основа соревнования* состоит в реализации следующих возможностей молодых работников предприятия:

- *совершенствование мастерства* (теоретическая подготовка, отработка практических навыков, обмен опытом);

- *профессиональный рост* (присвоение разряда, категории);

- *реализация своего потенциала*;

- *самоутверждение* (через повышение своего статуса – присвоение звания, информация в СМИ и т. д.);

- *повышение мотивации через материальное и моральное поощрение; повышение престижа профессии* (в конкурсах профессионального мастерства); *развитие деловых и личностных качеств* (повышение коммуникативной компетентности, навыков публичного выступления, настойчивости и целеустремленности).

Субъектные качества молодежи лучше всего развиваются именно в актах соревнования и самостоятельности молодых коллективов.

Мы постарались раскрыть универсальность человека, которая реализуется при наличии сознательной субъектности, субъектных качеств человека. Но субъектность может осуществляться не только в добре, но и во зле. Поэтому целесообразно обратиться к сердцевине ценностного ядра человека, которое сосредоточено на высшем уровне самосознания личности – его духовном уровне.

Глава 3. АКСИОЛОГИЯ И АКМЕОЛОГИЯ ДУХА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Философия советского периода была ориентирована на внешне-предметную реальность и не соответствовала своим содержанием высокому духовному уровню народа. Такая неадекватность философии сказалась на содержании социально-гуманитарных наук, включая психологию и педагогику, которые существенным образом связаны между собой. Психология и до сих пор «бессердечна» и бездуховна потому, что не содержит соответствующих категорий сердца, души, духа. В педагогике же в последние годы доминирует технологический аспект с многообразными компетенциями, которые декларируются, но без антропологической привязки.

Упрощенный материализм дает о себе знать в том, что наследие русской классической философии, от И. В. Киреевского до И. А. Ильина и А. Ф. Лосева включительно, не было проработано в прикладном аспекте по отношению к педагогике и психологии. Возвращение в Россию наследия русской философии (с 1989 г.) дало мощный импульс разработке проблем духа и духовности (форм проявления духа). В публикациях о духовности нет самого главного – *монизма*, истолкования духовности из *единого основания*. Авторы, как правило, приводят высказывания классиков философии и сопровождают их своими комментариями. Неудовлетворительность состоит в потере теории, концептуальности¹.

Понятие души некоторые психологи считают некорректным. Поэтому необходимы пояснения. Сознание есть та сфера психики, которая организована *социально важными и общими значениями*, оно есть система таких значений. Сознание, отмечал Гегель, развивается от стадии чувственного сознания к самосознанию и к духу. К душевной стадии психики относятся как вся сфера подсознания, так и чувственное сознание. Самосознание есть сфера перехода от душевной стадии психики к духовной.

¹ См., например: *Лившиц Р. Л. Духовность и бездуховность личности*. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. 152 с.

3.1. Специфика душевной стадии психики

Особенности душевной стадии следующие:

1. Человек живет по преимуществу *внешним, чувственным* опытом, непосредственно переживает его и сливается с ним. Сливается потому, что чувственность есть *непосредственная запечатлеваемость* предмета через *материальный* контакт с ним; контакт может быть непосредственным (осязание) или дистантным (зрение, слух). В замкнутости на предмет состоит как достоинство чувственности, так и ее недостаток. Первое заключается в том, что чувство свидетельствует нам о *бытии* внешнего предмета, а второй – в том, что такое свидетельство есть достоверность именно *внешности* предмета; чувственность «ползет» по непосредственным внешним характеристикам.

2. Явления внешнего опыта *изменчивы и единичны* для чувственного восприятия («это», «здесь» и «теперь»). Поэтому сознание тоже *неустойчиво* и затрудняется фиксировать значения в их *всеобщей форме*, сосредотачиваться на них, свободно оперировать и направлять ими свой внешний и внутренний опыт. Оно находится в плену внешнего сенсорного поля и эмоциональных переживаний, *индивидуальных предпочтений*; не выходит за пределы *относительного* (что хорошо для данного лица или данной группы людей) к *абсолютному* (что хорошо само по себе, безусловно). Душе еще не присуще «для-себя-бытие», т. е. *ценностно-рационально-волевая самость* как тот автономный центр *Я* (apperцепции, по Канту), из которого исходят законодательные функции разума и повеления разумной воли на основе *всеобщих* значений. Чувства и эмоции размывают автономию разума и воли («стены индивидуального Кремля»), чем объясняется *шаткость и несамостоятельность* души. Душа находится «под гипнозом» чувственной достоверности.

Внешняя реальность (люди, вещи, деревья, горы, звездное небо и др.) при этом представляется сознанию как *самое достоверное*. Поэтому сознание *ищет истину вне себя*: в чувственно воспринимаемом мире оно надеется найти нечто *самодостаточное и устойчивое*, на что можно опереться и из чего нужно исходить в своем поведении. Необъятность пространства и звездного неба подавляет сознание величиной и внушает непререкаемый *авторитет*.

3. Чувственно конкретное дано в живом созерцании как многообразие фактов без *внутренней связи*, без *единства*. Явления восприни-

маются в их *единичности* как *одно рядом с другим* в пространстве или как *одно после другого* во времени. *Чувственной* точке зрения, замечает К. Маркс, импонируют «пространство и время», чувственные характеристики предмета. Ребенок «видит только единичное, не подозревая о существовании тех невидимых нервных нитей, которые связывают это особое со всеобщим, которые в государстве, как и повсюду, превращают материальные части в одушевленные члены одухотворенного целого»¹. В чем испытывает затруднение такое сознание, так это в связывании *различных явлений*, в синтезе многообразного в *единство*, причем в такой связи, в какой сами явления связываются друг с другом благодаря их *всеобщему реальному основанию*. А вот это устойчивое, единое и всеобщее для различных явлений основание как раз *не дано чувственному восприятию*. Оно постигается только *умозрительно*.

Чувственное восприятие не идет дальше качественных и количественных определений предмета (что это? сколько?). *Категории качества и количества есть логическое содержание чувственного сознания, погруженного в предмет*. «Непосредственное чувственное сознание, поскольку оно также и мыслит, – уточняет Гегель, – ограничивается преимущественно абстрактными определениями качества и количества». Это сознание – наиболее конкретное «лишь по материалу; но с точки зрения его мыслительного содержания оно, напротив, есть самое бедное и абстрактное»². Именно степень полноты *мыслительного содержания* выступает у Гегеля критерием в последовательности развития категорий.

Это наивная, детско-чувственная точка зрения; сознание поглощено внешней предметностью и является стихийно- и наивно-материалистическим.

4. Человек на душевной стадии избирает ценности, как правило, *не потому, что они объективно хороши по своему качеству, а потому, что они хороши относительно него или его окружения, или потому, что их избирают другие*. Субъективное чувство – здесь критерий (на вкус и цвет товарищей нет). Душе присущи ценности *частные и относительные, ценностный релятивизм и субъективизм*. Личность на этой стадии еще не обладает *духовной автономией*.

¹ Маркс К. Дебаты шестого Рейнского ландтага // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1955. Т. 1. С. 34.

² Гегель Г. В. Ф. Наука логики: в 3 т. М.: Мысль, 1970. Т. 1. С. 216.

Относительные ценности молодые люди часто возводят в абсолютные и творят кумиры, которые быстро развенчиваются жизнью потому, что *качество таких ценностей не соответствует их статусу абсолютных*. В юных душах возникают *разочарование и уныние, нигилизм и цинизм, разнуждывается инстинкт вне идеала*. Так молодые люди вступают на путаную тропу, ведущую к душевному нездоровью, социальному риску, девиантному поведению и преступному деянию. В городской среде они подвергаются опасности виктимизации – риску стать жертвой негативных факторов.

Глубинной причиной душевных болезней несоматического характера является в юном возрасте размытость ценностного самознания, т. е. эрозия апперцепции и ее центра – Я. Обучение технике жизни (методам и технологиям) не выводит само по себе из мира относительных ценностей.

Душевная стадия связана не только с молодостью, но и с тем, что индивид еще не выступает субъектом весьма обширных по диапазону *общественных отношений*. А не является он таким субъектом из-за своего *социального статуса*: индивид находится на попечении у старших, он, во-первых, по преимуществу, потребляет, а не производит, во-вторых, еще не включен как самостоятельная личность в большое *общее дело* и поэтому не владеет *объективной мерой* оценки себя и других лиц. Такой мерой как раз и является *общее дело*, взвешивающее социальный вклад, «социальный вес» каждого. Вот этот аспект социального статуса индивида Гегель в «Феноменологии духа» начисто игнорирует и описывает только движение сознания, не вскрывая причин его движения от «чувственной достоверности» к «основанию» явлений, т. е. к их сущности.

Почему же осуществляется переход от чувственного сознания к самосознанию? Потому, что чувственная достоверность разоблачает свою *несамостоятельность и несостоятельность*. Во-первых, в ней, по выражению Гераклита, «все течет», все изменяется. Было утро, оно сменилось днем, а день – вечером и ночью. Ребенок радуется подаренной ему вишне, но тут же съедает ее, уничтожает. Сегодня у него дружба с кем-то, а завтра – ссора. Ему многое непонятно в поступках взрослых. Во-вторых, оказывается, не все то хорошо, что хорошо лично для него. Внешняя сторона явлений бывает обманчивой. В-тре-

тых, во всяком общем деле, будь то семейные дела, игра или занятия, надо исходить из общих же значений, а не из единичного и отдельного, иначе само общение прекратится.

Сознание теперь разочаровывается в самостоятельности и подлинности внешнего состава событий. Оно интуитивно чувствует: то, что ранее казалось самодостаточным, оказывается лишь *явлением* чего-то иного, *скрытого*, на самом деле «прочного», устойчивого, чего-то *основательного*. Но беда в том, что скрытая основа внешних явлений чувственному сознанию никак не раскрывается. Для ее понимания нужна иная «оптика».

И сознание отворачивается от внешних «кумиров», обращается внутрь себя. В *самом себе оно надеется найти ту основу*, из которой и надо исходить в деятельности и общении. Теперь оно ищет *истину в себе*, а не вовне. Это, как правило, стадия возрастного «переходного периода» (12–18 лет). Однако в этот период индивид мало знает и может. Он самоопределяется в отвлеченных значениях, чем объяснима *романтика* юности. Самоопределение сопровождается желанием утвердить себя во *мнении* других, а не в *делах* общеинтересных и полезных. Важно самоутверждение, а не то дело, в котором осуществляется самоутверждение. Поэтому столь часто молодые люди, как и некоторые современные политики, утверждают себя в пустяках и курьезах.

В итоге, под давлением опыта, личность начинает понимать, что есть нечто важное, *сверхличное*, что служит *единым мерилом* не только данной личности, но и других лиц, и самих внешних событий. Проблески такого осознания побуждают личность не носиться со своей *индивидуальной неповторимостью*, но укорениться своими помыслами и чувствами в интуитивно постигаемое сверхличное Дело, в некий Логос.

Наступает стадия перехода личности от *индивидуального самосознания к духовному уровню*. Разум человека на этом уровне уже не застревает в материале только внешнего или только внутреннего опыта, но обретает самостоятельность и в самом себе находит критерии достойного и недостойного. Оказывается, разум в самой истории был всегда, хотя и не всегда в разумной форме. Внешний и внутренний опыт в равной мере пронизан разумными возможностями. Теперь во внешнем и во внутреннем опыте разум находит самого себя, утверждает самого себя, и во всем ином *не теряет самого себя, но все иное прорабатывает и делает своим достоянием*.

3.2. Когда душа преобразуется в дух?

Душа преобразуется в дух тогда, когда человек начинает жить не только внешним, чувственным опытом, но и внутренним, сверхчувственным, *смысловым*; погружаясь в сферу чистых значений (идеальных предметов), он освобождается от диктата внешних чувств и эмоций, обретает самосознание, которое устремлено само на себя и становится рефлексивным и самодеятельным; вначале робко, а затем смелее человек начинает оперировать значениями в их безобразном виде; усиливаются апперцепция, автономия разума и воли. Оперирова чистыми значениями, душа выходит за рамки «здесь» и «теперь», за пределы пространственно-временного потока событий, ибо значения сами по себе не являются пространственными или временными; делятся не значения (например, идея окружности или идея долга), а психические процессы, посредством которых мыслятся и переживаются значения. Выходя за пределы «здесь» и «теперь», личность научается самостоятельно оперировать всеобщими значениями и обретает надындивидуальные ценности – нравственные и эстетические, религиозные и правовые. Переживая такие значения и ценности, человек модифицирует свою чувственность: возникает новая психическая модальность – мыслящие духовные чувства. Средоточием таких чувств является сердце как духовный орган.

На духовной стадии человек избирает те или иные ценности потому, что они хороши не только относительно него, но и сами по себе: являются истинными, добрыми и прекрасными и *поэтому* – *совершенными*, достойными всеобщего признания.

Дух, в *качественном* отношении, есть *любовь к совершенному, объективно лучшему содержанию*; воля к тому, чтобы избрать совершенное, преобразить себя согласно ему, объединяться с другими людьми на основе совершенного и жить им. Так творятся мир культуры, нравственные отношения, социальная справедливость, достоинство, верность и честь, солидарность, взаимопомощь, служение, ответственность, долг, самоотверженность, мастерство и художество.

Совершенство есть такое содержание, которое *гармонично соединяет в себе истинное, доброе и прекрасное*. «Быть духом – значит определять себя любовью к объективно лучшему. Воля к Совершенству есть основная сила духа и основное побуждение всякой истинной

религиозности»¹. В работах классиков русской философии (И. А. Ильина, Н. О. Лосского, В. С. Соловьева и др.) совершенство понимается как атрибут Бога, явленный в Его творениях как мера в превосходной степени.

Как однородный солнечный луч преломляется в многообразии цветов, так и чувство совершенства выражается в спектре положительных качеств – любви и добра, совести и достоинства, верности и служения, мастерства и художества, справедливости и солидарности, окрыленной веры как иммунной системы души, ограждающей от деструктивной социальности. *Многообразные проявления воли к совершенству и есть духовность.*

Совершенное есть *качественное* содержание духа, а дух есть та форма, в которой совершенство существует адекватно, как знающее себя, как «для-себя-бытие». Меры вещей существуют в сфере духа идеально, без материи, они свободны от телесных деформаций и представлены в превосходном роде. *Дух есть сознающее себя совершенство, он в самом себе содержит критерии достойного, которые для него самоочевидны.*

Совершенство познается себе подобным, совершенным же чувством – *любовью*. Любовь есть непосредственное переживание совершенного, она учит нас, как отмечал И. А. Ильин, *увидеть лучшее, избрать его и жить им*. Любовь ищет достойный предмет и направляет мышление к *объективной истине*, волю – к *добру*, созерцание – к *красоте*. Вера соединяет три проекции совершенства (истину, добро и красоту) в целое. Если любовь воспринимает совершенство эмоционально-целостно, то вера – духовно целостно и в своем предельном развитии преобразуется в верование, устремленное на абсолютное первоначало – на совершенство Божие.

Итак, в *психологическом* плане дух есть *целостный акт* – единение главных продуктивно-творческих сил: *любящего сердца; мышления, постигающего объективную истину; воли, творящей добро; воображения и созерцания, ориентированных на красоту; веры, устремленной к совершенным и абсолютным ценностям; совести, оценивающей помыслы и деяния с позиций должного совершенства.*

Единение этих сил рождает качественно новое состояние – дух, эффект «поющего сердца». Целый дух начинает прозревать за «ко-

¹ Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта: в 2 т. М.: Рус. кн., 1993. Т. 1. С. 56.

рой явлений» тот свет совершенства, который по-своему выражают небесная лазурь и лепестки цветка, грациозное движение животного и трели птахи, духовное парение художника в музыке и поэзии, гармония математических соотношений и логика научных понятий, благородный поступок и справедливое право. Целостный духовный акт дарует личности *полноту миропереживания и понимания*, свободную от односторонних крайностей. А. С. Арсеньев изложил такую стадию психики как «диффузное сознание», в котором происходит конвергенция, сближение представлений и понятий, их взаимное проникновение при сохранении своеобразия¹.

Вот как И. А. Ильин излагает исходные различия душевной стадии от духовной. «Душа не то же самое, что дух. Душа – это весь поток не-телесных переживаний человека, помыслов, чувствований, болевых ощущений; приятных и неприятных, значительных и незначительных состояний; воспоминаний и забвений, деловых соображений и праздных фантазий и т. п. Дух – это, во всяком случае, лишь те душевные состояния, в которых человек живет своими главными, благородными силами и стремлениями, обращенными на познание истины, на созерцание или осуществление красоты, на совершение добра, на общение с Божеством – в умозрении, молитве и таинстве; словом, на то, что человек признает *высшим и безусловным благом*. <...> Дух это то, что *объективно значительно* в душе»².

Духовное делание предполагает должный уровень внутренней жизни, свободный от пошлости. «Тот, кто создал в себе этот уровень, испытывает нечто, как *самое лучшее и высшее*». Это высшее он испытывает «не как лучшее только *для него*, не как субъективно наиболее приемлемое, приятное, но как *объективно ценнейшее*, как объективно-главное; как главное не только для всех людей, но безотносительно, как главное и совершенное *само по себе и на самом деле*»; как такое главное, что оно не может потерпеть ущерба в этом своем качестве даже в том случае, «если бы никто из людей не захотел признать его, или если бы все от него отвернулось и отвергли его совершенно».

Такое нечто, главное, продолжает И. А. Ильин, предстает субъекту как «высший Предмет», как «объективная *мера*» для всего ос-

¹ Ильин И. А. Основы христианской культуры. С. 61–83.

² Он же. Философия как духовное делание // Собр. соч.: в 10 т. М.: Рус. кн., 1994. Т. 3. С. 23.

тального. Возникает чувство стояния пред таким Предметом, «*перед лицом Божиим*»¹. Так стояли на своей духовной вере многие христиане – мученики, гонимые язычниками Рима; величие духа раскрывали герои нашей Родины в смертельных испытаниях на Куликовом поле, под Москвой и Сталинградом во время Великой Отечественной войны.

Без воли к совершенству не возникли бы великие творения в искусстве, науке и философии, в государственном строительстве и в образовании. Упрощенный материализм кастрирует дух народа, сводит дух к сознанию, а сознание – к высшей форме «отражения» общественного бытия, плодя тем самым бездуховных приспособленцев к обстоятельствам.

И. А. Ильин различает *объективное содержание* духа и *субъективную форму* приятия этого содержания. Второе производно от первого. Он пишет: «Именно за это, в силу такого значения и совершенства, это “нечто” делается предметом любви и радости. Оно любитя всем сердцем, всей душою, всем помышлением; душа радуется ему и стремится к нему как к источнику истинной радости; но это “нечто” *не потому хорошо, что оно приятно, что оно радует; но радует оно потому, что оно в самом деле драгоценно и объективно прекрасно*»² (курсив наш. – С. Г.). Ведь не все то хорошо, что мне приятно и что меня радует. Иначе не было бы поговорки о благих намерениях, ведущих в ад.

И. А. Ильин особо акцентирует *первенство объективного содержания* и *верховенство духовного над душевным*: человек любит высший Предмет не просто «душевно» – «по сильному и слепому влечению, доверяя своему настроению и полагаясь на свое чувство; но *духовно* – по столь же сильному, но предметно удостоверенному и объективно правому, зрячему и *все более прозревающему* влечению. Душа оказывается побежденною объективным качеством Предмета, следует его зову, готовит себя к его восприятию. <...> Эта любовь к совершенному есть любовь, поглощающая личный интерес, личную страсть, личную корысть человека; она приходит с сознанием, что невозможно не любить этого предмета; с непреложной уверенностью, что раз увидевший его пойдет за ним, оставляя иное»³. Так апостолы пошли за

¹ Ильин И. А. Философия как духовное делание. С. 23–24.

² Там же. С. 24.

³ Там же.

Христом, оставляя иное. «Эта *бескорыстная радость объективному качеству предмета* приучает человека к тому, что все, что есть в нем самом *только* личного, *только* субъективного, – второстепенно и несущественно; что важно, значительно, ценно, – и в нем самом, и в других людях, и в вещах, – то, что *объективно* ценно, *объективно* значительно; что эрос души должен принадлежать и не может не принадлежать именно объективному, безусловному качеству предмета: истинности знания, нравственному совершенству душевного настроения и делания, красоте воспринимаемого и осуществляемого образа, таинственной божественности мироздания»¹. Объективное содержание духа сверхлично, тогда как форма приятия такого содержания личностна.

Так прозревающая душа наполняет себя объективно лучшим, объективно значительным содержанием. Такое содержание покоряет душу своим качеством, преломляется в душе в проекциях истины, добра и красоты. Вера соединяет эти проекции в единство и устремляется к первоисточнику. Душа обретает смысловую Гармонию как благой дар, как *благодать Божию*. Созидается наддушевный, второй, духовный уровень субъективности. И субъект, продолжая духовное делание, пускается в самостоятельный, вдохновенный, творческий, автономный радостный жизненный путь. Отныне он никогда не замкнется только на душевном уровне психики.

Душа не автономна, она захвачена или чувственной достоверностью, или эмоциональными состояниями; для нее естественно «колебаться, откладывая, не дерзая, искать оправданий и ссылаться на “среду”, которая ее “заедает”. Но для духа все это неестественно, чуждо, странно и мертво. Дух есть *живая энергия*: ему свойственно не спрашивать о своем умении, а *осуществлять* его; не ссылаться на “давление” влечений и обстоятельств, а *превозмогать* их живым действием»².

Дух автономен потому, что критерии достойного и недостойного он содержит в себе и поэтому *определяет сам себя*. Дух есть «для-себя-бытие» совершенства, или, иначе, *совершенство, самоустремленное на само себя*. Вот почему ему дан дар «*самоусиления, самоосвобождения*» от «*всякого неприемлемого и отвергаемого воздействия, как внутреннего, так и внешнего*»; «*мощь самоусиления своей*

¹ Ильин И. А. Философия как духовное делание. С. 24–25.

² Там же. С. 265.

моци действительно присуща человеческому духу»¹; присуща вопреки физическому закону самосохранения энергии.

В качественном, аксиологическом плане дух есть любовь к совершенному и энергия его реализации. Но дух имеет и количественную характеристику, которая выражается в масштабности, надличностном и всеобщем содержании его значений: дух восходит от субъективной стадии (стремление к совершенству) к объективной, в рамках которой человек реально живет всеобщим содержанием науки и нравственности, искусства и религии, права и государства, большого общего дела. Сознание прорывает узкий горизонт единичных и частных содержаний и углубляется в их основу: за «моим» и «твоим» оно видит «наше», за многими я – мы, за национально-культурным многообразием – единство человеческого духа, за относительным – абсолютное, за космической пылью – божественное. Душа предстает как индивидуализированный дух народа, как его лик, и человек становится личностью. Автономия личности в самоопределении и волевом самоуправлении на основе совершенных содержаний есть фундамент совести и правосознания, продуктивного творчества и душевного здоровья.

Без возвышения психики индивида от душевного уровня до духовного невозможно воспитание личности, понимающей и переживающей универсалии культуры, вряд ли возможны патриотизм, нравственность, правосознание, искусство, религия, личная сопричастность общему делу и ответственность перед памятью об ушедших поколениях и перед ныне живущими. Ибо патриотизм, правосознание, государственность, вся культура в ее многообразных национальных цветениях уходят корнями в «горение сердца», в дух личности и народа, во всеобщее измерение народной жизни. Патриотизм есть любовь к духу своего народа, духу, который развернут как национальная культура. Патриофобия есть отчуждение от духа и плод скудного опыта кочевников.

Мы часто дискутируем по вопросу духовности. Следует ли, замечают наши оппоненты, представлять дух, любовь и др. только в положительном смысле, несколько «лубочно». Надо ли дух «наделять атрибутом совершенства»? Большинство священных писаний, замечает один из наших оппонентов, признают и злых духов. В Библии сказано, что Бог видит несовершенства и недостатки не только в людях, но также в своих служебных духах – добрых ангелах.

¹ Ильин И. А. Философия как духовное делание. С. 264.

Данное возражение оппонентов касается самой природы духа и интересно в плане дальнейшего обоснования этой природы. Субстанциальным содержанием духа является совершенное, объективно лучшее содержание, соединяющее гармонично истинное, доброе и прекрасное. В этом вопросе мы следуем традиции классической философии. В данной работе развивается понятие духа, а понятие призвано раскрыть природу предмета, его *субстанцию*. И только после установления такого существенного определения можно рассуждать о степени соответствия предмета своей природе, своему понятию. Злодейские помыслы, безобразные, ничтожные содержания и деяния нет необходимости относить к духовному уровню. В таком случае уничтожается само понятие духа. Человек, народ могут впадать в смутное состояние сознания, принимая зло за добро, ничтожное за совершенное. Требуется длительное время для исцеления. Выражение «злой дух», может быть, имеет право хождения в какой-либо религии, но не в философии, где важна чистота понятий. То, что оппонент называет «лубочностью», есть на самом деле строгость и ясность понятий.

Из того, что Бог видит несовершенства в людях и ангелах, еще не следует вывод о том, что определять дух через совершенство неверно. Отпадение от совершенства, переход с духовной «орбиты» на душевно-чувственную случается в жизни каждого человека, когда человек соблазняется худшим и предпочитает худшее. Что касается «злых духов», то следует напомнить: такие «духи» обрели статус небесных изгоев потому, что они отпали от совершенства и предпочли в силу гордыни пребывать в низших уровнях бытия.

Выражение «злой дух» если и имеет какой-то смысл, то он состоит в том, что такой «дух» – без своей сущности, без совершенных смыслов, т. е. «видимость» духа; поэтому, согласно Священному Писанию, на которое ссылается Д. В. Пивоваров, ни дьявол, ни бесы, ни черти не способны к созидательному *творчеству*. Ибо *творчество рождается от вдохновения, а вдохновение рождается от переживания совершенства*.

Ошибочно мнение о том, что определение духа через стремление и реализацию *совершенства* является, якобы, слишком общим и абстрактным. Ведь в таком определении речь идет не о понятии совершенства, а о *состоянии нашей субъективности*, жаждущей совершенства и воплощающей его и в области сознания, и в пространстве практики. Так, воля к совершенству порождает истинную объективно-

предметную науку, нравственные отношения по поводу равноценности достоинства каждого человека, а значит, и должны правовые отношения, закрепляющие братство и справедливость в экономике, политике, во всей гражданской жизни; воля к совершенству созидает подлинное (художественное) искусство, равно как и эстетику совместной жизни, природного ландшафта и телесно-чувственного бытия человека; наконец, именно воля к совершенству преобразуется в верование в области духовной религии.

3.3. Совершенство – источник духа, религии, культуры и воспитания

Совершенного содержания жаждут по-своему ученые и художники, философы и праведники, миллиарды духовно зрячих людей. Обрести совершенное – этому посвящены самые важные евангельские заветы: «Будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Мф. 5, 48) и «любите друг друга». Совершенное вдохновляло Платона и Плотина, Пушкина и Тютчева, И. А. Ильина и Н. О. Лосского. Свет совершенства струится из творений классиков культуры и благородных поступков; он благодатно питал русскую классическую музыку и живопись, литературу и поэзию, философию и православие.

Совершенство – вот тот инвариант, который присущ различным национальным культурам. Д. В. Пивоваров так и определяет культуру – как «идеалообразующую сторону жизни людей»¹. Как «отличительный признак всякой культуры, идеалообразование есть процесс сохранения и изменения почитаемых за идеалы архетипов и традиций, возделывания образцов воспроизводства специфически общественной жизни во всех ее измерениях, а также процесс мучительного расставания с идеалами, перестающими животворно влиять на рост культуры»². Культура гибнет потому, что рушатся «ее устои-идеалы» и возникает «необходимость образовать новую иерархию идеалов»³. Это на редкость точная формулировка отличительной особенности культуры как идеалотворчества.

¹ Пивоваров Д. В. Философия религии: учеб. пособие. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2006. С. 241.

² Там же.

³ Там же. С. 242.

Культура в высшем своем выражении *совершенна* (а значит, и общечеловечна) по *содержанию* и национальна по своей форме. Можно затрудняться в понимании национальных форм культуры тех или иных народов, но пульсирование в таких формах всеобщего человеческого содержания (устремлений к совершенству через борения и соблазны) невозможно не принимать сердцем. Известный тезис о том, что советская культура по содержанию социалистическая, а по форме национальная, неудобен в том отношении, что сужает грани диалога культур и порождает самодовольство, «обрезая» преемственность в самой отечественной культуре.

Религия культивирует дух совершенства исходя из его *абсолютного* Первоистока – совершенства Божия. В культуре дух совершенства воплощается в зримые *образцы* – *эталоны* человеческой субъективности. Культура начинается там, где «духовное содержание ищет себе верную и совершенную форму»¹. Воспитание развивает умения организовывать опыт *объективно лучшим содержанием*.

И. А. Ильин убедительно обосновывает основополагающее значение *совершенства* для человеческой общности вообще, для различных религий в частности. Тот, кто ищет религиозного опыта, «вступает в ту сферу, где обитает и обретается само Совершенство. <...> *Религиозный опыт есть опыт Совершенства, приобретаемый на путях сердечного созерцания*»². Любовь к совершенству, как подчеркивал Ильин, не есть аффектированная фраза или сентиментальная выдумка, «*но живая реальность и притом величайшая движущая сила человеческого духа и человеческой истории*. Поколение людей, которому это чувство чуждо и непонятно – есть поколение мертвое, слепое и обреченное. Все основатели великих духовных религий – Конфуций, Лао-Цзы, Будда, Зороастр, Моисей были движимы этим чувством»³.

Христианство выговорило эту тайну религиозного опыта и укоренило души людей не в силу и мощь (ветхозаветная традиция), не во внешнюю красоту (религия древних греков), не в магический государственный обряд (религиозность древнего Рима) и не в успех земных дел (протестантизм), а в объективно сущее Совершенство, которое обретается любовью.

¹ Ильин И. А. Основы христианской культуры. С. 291.

² Он же. Аксиомы религиозного опыта. Т. 1. С. 56.

³ Там же. С. 97.

Религиозный опыт при всем его многообразии заключается в воле к совершенству, в *благоговении* перед ним и в *верности* ему. Благоговение перед совершенством – абсолютный исток вдохновения, творчества, молодости, «изумления» от звездного мира (Аристотель). Любовь к совершенству Божию, отмечал И. А. Ильин, есть «лоно творческого вдохновения, опора истинной науки, чистой совести, характера, месторождение окрыленного гениального искусства, фундамент правосознания и патриотизма, гарантия дисциплины и храбрости»¹. Укореняя свою душу в идеал объективно лучший и объективно сущий, человек соединяет инстинкт с идеалом, гасит гордыню, обретает духовное самостояние, самоопределение и самоуправление на основе *абсолютных ценностей*, обретает, далее, духовное достоинство, чувство качества и верного ранга, призвание и смысл жизни.

Религия, с культурологической точки зрения, не «опиум народа», не «род духовной сивухи», не «труположество», а *иммунная система народного духа, ограждающая от деструктивной социальности*. Воинствующее богоборчество гасит волю к совершенству, а значит – духовность, чувство качества и верного ранга ценностей и с неизбежностью резко понижает уровень ценностных притязаний людей; начинается подмена высшего низшим, т. е. *пошлость*: внутреннее вытесняется внешним, духовное – материальным, идеалотворчество в культуре – технической рациональностью. Разнуздывается инстинкт вне идеала, и культура вырождается в *технику жизни*, в техническую цивилизацию, которая за последние двести лет завела человечество в тупик. Последствия духовного иммунодефицита проявляются в том, что «население целенаправленно организуется на сатанинских началах лжи, подлога, обмана, поклонения грубой силе. Внедряются как начала “нормальной” жизни жадность, эгоизм, амбиции, разврат, наркомания, любовь к удовольствиям и развлечениям любой ценой. <...> Сегодня это не отдельные эпизоды злых, порочных, разрушительных действий, а ускоренное строительство общемировой системы зла»².

¹ Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. Т. 1. С. 66.

² Слово святейшего Патриарха Алексия II на Рождественских чтениях в январе 1999 года // Православ. газ.: [офиц. изд. Екатеринбург. епархии Рус. православ. Церкви]. 1999. № 3.

Религия – это гениальное духовное самокодирование народа такими корневыми ценностями, без которых индивид теряет человеческий облик, а социальная общность распадается в стихии разгула инстинктов, подлого эгоизма и предательства. Богоборчество И. А. Ильин квалифицировал как *дело самое глупейшее из всех, затевавшихся человечеством*.

Цветение русской культуры изошло из корней православия потому, что оно окормляет души светом совершенства Божия и даром любящего сердца, т. е. объективно лучшим содержанием и субъективно верным актом приятия этого содержания. Русская культура цвела тогда, когда народ искал «не силы, а совершенства, не власти, а любви, не пользы, а Бога». А когда «дух ищет совершенства», тогда «начинается культурное цветение религиозно захваченного народа»¹.

Совершенная *реальность* предстает в субъективной форме как дух и объективируется в мир культуры. Культура – только *положительная* ценность. отождествлять культуру со всей надприродной реальностью (рукотворной второй природой, социальностью, социальными технологиями, с формами хранения и передачи социального опыта и т. п.) – значит умножать термины без надобности и запутывать существо дела. Такое отождествление ничего не дает ни для теории культуры, ни для воспитания, а по сути оно ведет к толкованию культуры как *ценностно-нейтральной реальности*, открытой *антикультуре*. отождествлять культуру со второй природой (тем, что создано людьми) – значит лишать культуру главного – ценностного измерения и относить к культуре и оперный театр, и публичный дом.

3.4. Акмеологическое значение совершенства

Акмеология – молодая наука, точнее, учение о высших творческих возможностях и вершинных достижениях². Это учение есть увлекательное эвристическое путешествие за открытиями творческих основ. Понятийный аппарат акмеологии междисциплинарный, ее уровни и аспекты в исследовании предметной области крайне многообразные и емкие в ценностно-смысловом отношении. Развитие акмеологии оживит прежние окаменевшие рассудочные понятия и на-

¹ Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. Т. 1. С. 59.

² Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2002.

правит педагогику на самое главное – на выяснение и обеспечение творческого горения души и верного пути к высшим творческим достижениям личности. Акмеология есть составная часть креативной культурной антропологии, она исследует предпосылки и стадии цветения личности в различных ее проявлениях.

В гуманитарной науке, как и в искусстве, предмет древен, но новые поколения или открывают в нем новые грани, или облачают уже известное прежним поколениям в новые понятия. Возникает эффект откровения: древнее и лично давно желаемое предстает как открытие. Но такое открытие есть обновленный образ древних содержаний и чаяний, которые проходят через толщу тысячелетий.

Так обстоит дело и с совершенством, и с акме, и с пониманием его основ. Платон – отец всей последующей классической философии – был захвачен тем содержанием, которое приводит душу в состояние духовной очевидности, вдохновения, высшего прозрения. Он развил прекрасное учение об идеях («эйдосах») как эталонах-образцах, которые организуют природный материал и просвечивают сквозь него. Аристотель источником всего сущего полагал неподвижный перводвигатель, который все приводит в движение своим *совершенством!* В христианской философии Средневековья совершенство Божие понималось и переживалось как абсолютный первоисток всего благого содержания природы и жизни. Из совершенства, как из единого корня, вырастают дух и религия, культура и воспитание. Совершенство есть «акмеон» духовного творчества и важнейшая категория акмеологии; оно – источник высших творческих потенций и вершинных достижений в профессии и в жизни.

В чем заключается акмеологичность совершенства? Чувство совершенства сращивает силы души в целое, оно выражается в спектре всех положительных качеств и ценностей. Все это можно обосновать эмпирически. Человек стремится избрать в жизни объективно лучшее, совершенное; ему он верен свободно, добровольно и радостно; ему он готов служить верно, честно и грозно, защищая объективно лучшее самоотверженно не только словом, но и мечом¹. Совершенство как особая реальность и модальность духа – *абсолютная основа ценностного самосознания*, из которого вырастает все многообразие культуры.

¹ Гончаров С. З. О духовной основе национальной идеи России и этике воинского служения // Рус. экон. вестн.: науч.-публ. журн. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. № 2. С. 46–77.

Совершенство акмеологично в силу следующих причин:

1. Обретается совершенство целостным духовным актом – единством главных творческих сил. Такое единство дарует полноту миропереживания и понимания. Предмет созерцается целостно, мысленно-конкретно в его *объективно существенных и ценностных измерениях*. Целостность духовного акта страхует от «безлюдного, бессердечного объективизма и узколобого субъективизма, равно как и от «профессионального кретинизма».

2. Содержание сознания зависит не только от содержания его предмета, но и от *оптики* восприятия предмета. Целостный духовный акт – это оптика с самой высокой разрешающей способностью. Он позволяет созерцать за «корой» явлений, за вуалью событий скрытые гармонии и совершенные отношения примерно так же, как мы воспринимаем лучи солнца сквозь облака. Так возникает «изумление» от звездного мира, стойкий интерес к реальности, жажда открытий и обновления, произвольное творчество и радостная самореализация. Душа остается в фазе цветения и молодости.

Истинный ученый, в отличие от представителя «полунауки» (Ф. М. Достоевский), интуитивно исходит из предпосылки, что предмету присущи «порядок, мера и стройность» и что «истинная наука рационалистична только по завершающему, последнему орудию своему, по мысли, но основной предпосылкой ее является чувство *тайны*, чувство *любви*, чувство *преклонения*, чувство *восторга перед совершенством*»¹. Достаточно сослаться на классиков естествознания, которые вдохновлялись в своем творчестве совершенством Творца и его творений – Коперника, Бэкона, Галилея, Кеплера, Бойля, Дюбуа Раймона, Эрстеда, Шлейдена, Фехнера, Сент-Илера и др., а также классической литературы и поэзии². Наука как раз вырождается тогда, когда гаснет «восторг перед совершенством».

3. Творчество подвижно вдохновением. Но вдохновение возникает как *благоговение и восторг от переживания совершенства!* Поэтому гений и злодейство несовместимы. Если совершенное есть гармония истины, добра и красоты, то *ничтожное содержание* соединяет в себе *лживое, злое и безобразное* и является делом *дьявольским*.

¹ Ильин И. А. Взгляд в даль. Книга размышлений и упований // Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. М.: Нар. кн., 1998. Т. 8. с. 350.

² См.: Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. Т. 1. С. 233–234, 350–351.

Человек, движимый таким содержанием, уничтожает совершенное и живет *пафосом разрушения* цветущих форм жизни, дела Божия на земле. Творчество есть объективирование и утверждение *лучших* содержаний человеческой души. Злой же умысел реализуется как деструкция и разрушение. По мере отпадения от совершенства к ничтожному содержанию возрастает доля деструкции в науке и искусстве, политике и экономике. Ничтожное содержание объективируется в многообразии отрицательных ценностей, установок, мотивов и деяний. Совершенное и ничтожное, божественное и дьявольское – *два крайних полюса на шкале ценностей*.

Творчество возникает тогда, когда человек актуализирует свою душу со стороны ее лучших содержаний. В сознании народов творчество не случайно квалифицируется как «дар Божий». Творчество, как и религия, связано с совершенным. Творчество есть духовное парение человека в эфире объективно лучших, совершенных содержаний, оно есть «молитва» в виде лучшего дела, будь то благородный поступок, поэтический стих, музыка, гармония математических соотношений и логика научных понятий.

Человек в актах творчества продолжает «дело Божие» (И. А. Ильин) на земле и выступает сотружеником Бога. «Дело Божие» на земле есть устремленность всего сущего к *совершенной реальности, преодолению материи, освобождению от слепой стихии на путях к свободе и совершенству*. «Мир вертится не зря, не без смысла: он борется за совершенство»¹.

Если душа каждого человека есть образ и подобие совершенства Божия, то *каждый человек есть творец по своим возможностям*. Деградация людей начинается тогда, когда они собственными усилиями гасят в себе свет совершенства, оскверняют свою душу ничтожным содержанием в погоне за «прелестями», отрывая инстинкт от идеала, натуру от культуры. Человек сам пылит и потому не видит «солнца». Православие основывает творчество на духе *совершенства*, на положительной аксиологии, предохраняя личность от *вседозволенности и безответственности*: политика – от демонократии, а художника – от демонофании.

4. Совершенная реальность креативна: побуждая к созиданию, возвышению, обновлению, она есть человекотворческое, культуро-

¹ Ильин И. А. Хвала труду! // Ильин И. А. Собр. соч.: в 10 т. М., 1996. Т. 8. С. 441.

творческое и духотворческое первоначало. Значимость целостного духовного акта в культуре раскрыта нами в монографии¹, а также в ряде статей².

В гл. 1 нашего исследования мы утверждали тенденцию самообновления людей, ссылаясь, в частности, на идею Ю. М. Бородея о вечном стремлении к деятельному осуществлению должного – совершенства. Совершенство – источник высших творческих возможностей и вершинных достижений.

5. Сопричастность совершенству – основа верного взаимопонимания, свободного единения, добровольного согласия и глубинного общения, душевной щедрости и духовного благородства. Килограмм пуха и килограмм железа эквивалентны, несмотря на разные внешние объемные выражения одного и того же веса. Точно так же внешние и социальные различия людей не отменяют тождества их душ, взятых в их *духовном* измерении. Ибо дух остается духом, в каких бы внешних различиях он ни выражался. Он имеет единую природу, это – любовь к совершенству и энергия его реализации. Единая природа духа есть самая надежная основа взаимного признания, доверия, согласия, верности, служения и самоотверженности, братской солидарности, а также права, политики и экономики как продолжения и реализации *нравственных императивов*.

6. Воспитание, самовоспитание, «духовное делание», «спасение души» есть восхождение любящего сердца к совершенным содержаниям и своей души, и иных душ, и общего дела, и природы, и божественных измерений всей реальности.

3.5. Дух как идеальный ген социальности

В понимании человека следует избавиться от того недоверия к духу, которое привнес упрощенный материализм в российское сознание. Дух в социальной системе есть *идеальное, всеобщее и самое концентрированное выражение и продолжение человеческой соци-*

¹ Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: монография: в 3 ч. Ч. 3. Аксиология мышления. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. С. 117–207.

² См. например: Гончаров С. З. Истоки творческих потенциалов русской культуры // 1150-летие России: от истоков – до современности (862 – 2012 гг.): материалы Всерос. науч.-теор. конф., 2–3 нояб. 2011 г. / гл. ред. Л. И. Пономарева; Шадр. гос. пед. ин-т. Шадринск: Шадр. Дом печати, 2012. С. 188–211.

альности: он есть ее саморефлексия и самоопределение, ее самопроектирование и самоустремленность, ее самоусиление и «для-себя-бытие». Под идеальным здесь понимается то содержание, которое прекрасно развил Э. В. Ильенков¹.

В лоне духа рождается все благое содержание. Дух есть идеальный «ген» нации, в котором в свернутой форме закодирована социальность и программа поведения народа. Эту генную функцию духа раскрыл И. А. Солоневич относительно русского и немецкого народов, которые в XX в. ставили себе те же цели и пытались их достичь с тем же упорством, с каким они это делали 800 лет назад, несмотря на качественное изменение производительных сил и производственных отношений².

Духовное единение людей предполагает наличие общих ценностей. Как в экономическом обмене необходимы единые выразители стоимости товаров (деньги), так и в общении и общественных отношениях необходимы *единые* выразители человеческой субъективности (ценности), с которыми люди себя идентифицируют как члены той или иной общности. Такие корневые ценности *согласуют души людей в самом главном.*

Без согласия в душах не будет согласия во внешних делах. *На основе корневых ценностей происходит первичный социальный акт – взаимное признание, понимание и доверие; из этого акта следуют духовное единение и солидарность, верность и служение.* В. И. Ленин, встав у руля государства, вынужден был признать: государство сильно «сознательностью масс», и правопорядок зиждется на добровольной лояльности граждан.

Добровольно принятые общие ценности есть основа *гражданского мира, социального согласия, устойчивости государства и хозяйства.* Корневые ценности направляют через социальные институты весь *нормативный социальный контроль и планирование общей жизни,* очерчивая границы дозволенного. Такие ценности, образно выражаясь, так же направляют чувства, волю и мышление, как звезды на небе направляют путь мореплавателя.

Без единых ценностей *меркнет правосознание, крошится государство, высыхают глубинные родники совместного творчества*

¹ См.: Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

² Солоневич И. А. Народная монархия. М.: Феникс, 1991. С. 115–201.

и национального единения. Всерьез и надолго люди объединяются не внешними скрепами (экономикой, правопорядком, территорией), но духовными узами. «Самое глубокое единение людей возникает из их духовной однородности, из сходного душевно-духовного уклада, из сходной любви к единому и общему, из единой судьбы, связующей людей в жизни и смерти, из одинакового созерцания, из единого языка, из однородной веры и из совместной молитвы. Именно таково национальное единение людей»¹.

Отмеченные И. А. Ильиным существенные моменты составляют *духовный генотип* нации. Этот генотип включает в свое содержание корневые (основные) ценности, особенности их субъективного приятия народом (как веруют и любят, как переживают и грешат и т. д.) и то существенное из исторического опыта, которое народ пережил, понял и запечатлел в психологии и самосознании. Духовный генотип центрирует национальное самосознание и в оформленном виде выступает как религиозно-культурный архетип.

Разложение духовного генотипа так же обезображивает жизнь народа, как деструкция генной информации уродует живую клетку и организм. Вот почему столь актуален вопрос о синтезе традиций и инноваций. Духовный генотип существует не вне нас, где-то в библиотеках и музеях, он – в наших душах, как в огнилицах, пламенеющих ценностями. Он – общее пламя, согревающее нас нравственно и эстетически, национально и религиозно.

Если социальные «инновации» внедряются без учета духовного генотипа, то они отторгаются как нечто инородное из-за сшибки противоположных программ поведения – идущих от генотипа и от «инноваций». Возникает *деструкция* в той или иной сфере общества. Когда же сам генотип как целое преобразуется не путем его органического развития, а механической заменой чуждой ментальностью, тогда возникает *всеобщая деструкция в масштабе всего общества* – начинается религиозное, культурное, политическое и социальное противостояние, грозящее гражданской войной. Бьет час народной трагедии.

Реформы в России осуществляются успешно и без потрясений при условии восстановления традиционных корневых ценностей, которые не альтернативны новаторству и модернизации. Важнейшей задачей

¹ Ильин И. А. Основы христианской культуры. С. 323.

философии, культурологии и других гуманитарно-социальных наук является как раз *развитие и утверждение в общественном сознании таких ценностей, которые гармонично соединяют традиции отечественной культуры и процессы модернизации России*. Такой синтез есть творческий процесс, требующий живого предметного мышления, способного *соединять противоположности в рамках их общего основания*.

3.6. Дух – основа душевного здоровья

Здоровье, как было отмечено нами выше, есть телесное, психическое и социальное благополучие. Такое благополучие основывается на *гармонии меры целого с мерами частей*. Болезнь вызывается нарушением гармонии, доминированием части над целым. Болезнь – это «эгоизм» части за счет целого. Так злокачественная опухоль убивает организм, навязчивые психические состояния разрушают целостность души.

Душа как целое представлена сознанию в форме *Я. Я* (апперцепция) есть сверхчувственная сфера психики, самоустраемленное чистое единство; в смене душевных состояний (радости, печали) оно сохраняет свою себетождественность, иначе человек не вышел бы из того или иного душевного состояния. Такие состояния длятся во времени. *Я* воспринимает время со стороны, оно пребывает вне времени как чистый смысловой центр души. Благодаря себетождественности, сверхчувственному и вневременному бытию *Я* способно связывать в единство прошлое, настоящее и будущее, мыслить вечность, синтезировать качественно различные ощущения и переживания в единство, понимать устойчивое в изменчивом (законы). Способы, какими *Я* синтезирует восприятия в понятия, есть логические категории. На их основе возникают суждения. Способность судить есть рассудок. *Я* через категории сообщает душе логическое единство.

Душевное нездоровье несоматического характера имеет психические и аксиологические основания. В психологическом плане таким основанием является нарушение чистого единства *Я*, эрозия апперцепции. В душе возникают многие центры-доминанты. Они выходят из-под контроля *Я*, возникает их самофокусировка в нечто самодостаточное. Размывание апперцепции ведет к временной потере рассудка – способности судить логически на основе категорий. Единство *Я*

может нарушаться сильными эмоциональными потрясениями (аффектами). Но глубинным основанием душевного нездоровья является причина ценностного характера – утрата личностью самого дорогого, родного и священного. *Качество того, с чем личность себя идентифицирует и во что верит, определяет степень устойчивости Я и душевного здоровья.*

Непосредственной опорой Я выступают родные и дорогие люди, их фотографии, образы великих людей, малая и большая Родина, родная культура, историческая память, национальные символы (герб, флаг, гимн) и др., т. е. то, что воспринимается личностью как дорогое и сокровенное. А где сокровище наше, там и наше «сердце». Когда утрачивается родное и сокровенное, с чем личность себя отождествляла, тогда возникают опасность эрозии ценностного самосознания и угроза душевного нездоровья. При таком нездоровье психика по-прежнему может нормально обслуживать соматические процессы: но исчезли главные ценности, смысл и цели жизни; поэтому потухла вера, иссякла воля, угасли интересы и внимание к чему-либо.

В вопросе *самоидентификации* проявляется вся важность различий между душевной и духовной стадиями психики. На душевной стадии личность идентифицирует себя с ценностями и предметами внешнего опыта. Но то, что вне души, то преходит, его «ест тля и ржа». Материальное богатство, бытовой комфорт и карьеру можно потерять, молодость проходит и т. д. Отсюда мудрое библейское наставление: не сотвори себе кумира из творений без Творца, не возводи относительное в абсолютное.

Следовательно, вопрос о душевном здоровье существенно связан с тем, с чем личность идентифицирует свою «самость» и первосуть. Если она отождествляет свою самость не с внешним, а с внутренним, не с материальным, а с духовным, не с относительным, а с совершенным и абсолютным; если она, пройдя через горнило сомнений, укрепилась в актах духовного делания всем сердцем и помышлением в идеале объективно лучшем и объективно сущем, то она обрела все основания для душевного здоровья. Здесь мы подошли к аксиологии религиозной философии. Если душа человека есть образ и подобие совершенства Божия, то она причастна Его совершенству и обретает свою идентичность в духовном абсолюте, совершенном по качеству. В этом заключается психотерапевтическая функция религии.

Душа есть посредник между телом и духом, она – «тонкое тело» духа и так же нуждается в окультуривании (улучшении), как внешнее тело человека и земельный участок в саду. Чтобы окультуривать душу, надо *выйти из поля ее тяготения, не растворяться в ее состояниях и укоренить ее в наддушевное, духовное содержание – в родное и сокровенное, в совершенное и абсолютное*. Такое содержание есть идеал должного совершенства, достойный духовной сущности человека и гармонизирующий подсознание и сознание.

Подсознание есть сфера инстинктивных влечений, «ночных сил» души. Сознание же – надприродное образование в виде социально важных общих значений. В душе возникают противоречия между психически природным и социальным. Социальные нормы обращены к сознанию и часто репрессивны к подсознанию. Гармонизация возможна благодаря посреднику, который находится одновременно в подсознании и сознании. Таким посредником выступают *воображение и любовь*. Устремленные на совершенный идеал, они возвышают (сублимируют) природно-психическое до социального, натуру до культуры, инстинкт до идеала, расширяя сферу целесообразного действия инстинкта.

Без идеала нет сублимации, а есть «профанация» – понижение ранга ценностей и разнуздание инстинкта. Идеал своим *совершенным* содержанием одухотворяет инстинкт и вовлекает могучие резервы подсознания в *культурное творчество*. Инстинкт же сообщает идеалу жизненную конкретность и действенность. Как сама природа соединила у человека гениталии и мыслящую голову через позвоночник, так каждый индивид обязан в актах самовоспитания соединить инстинкт с идеалом. В современных условиях банализации всей жизни, включая эротику, гармонизация психики молодых людей является весьма актуальной задачей.

Воля к совершенству захватывает все существо человека, рождает благоговение и живое чувство ответственности перед совершенным, благодатно питая все духовные проявления – «и совестную культуру, и художественное творчество, и глубочайшие корни его правосознания, и его национальное самосознание, и его патриотическое чувство, и его государственное строительство»¹.

¹ Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. Т. 1. С. 58–59.

Созревшая до волевого акта любовь к совершенному сообщает духу энергию творчества, и дух предстает как *практическая сила*: «как вдохновенный труд и напряженная борьба», «как самостояние и самообладание», «как самостроительство и самоуправление», как «характер». «Человеческий дух по самому существу есть самостоятельный творческий центр: центр любви и созерцания, совестная воля, субъект права, созерцающий художник, верующее сердце, Божий слуга. В этом состоит сама природа духовности, в этом – призвание и достоинство человека»¹. И вот это автономный центр психики, в котором пульсирует дух совершенства, есть абсолютная основа душевного здоровья, которую не размоют ни внешние житейские бури, ни психические аффекты, ни современные sireны вседозволенности. Такой душе не грозит «многоцентрие», ибо она своей духовной вершиной незримо соединена с абсолютным центром всего сущего и всякой жизни.

3.7. Две основные задачи в воспитании духовности

Воспитание духовности есть по существу развитие *ценностного* сознания. Иерархию ценностей можно представить в виде треугольника, в основании которого находятся ценности *единичные* и *относительные*, а на вершине – ценности *всеобщие* и *абсолютные*. Чем ближе к вершине, тем меньше произвола в выборе ценностей и тем выше степень их совершенства и всеобщности.

Воспитание ценностного сознания предполагает решение двух основных задач. Первая из них – дать личности «лестницу» для *восхождения* на «вершину», вознести сознание от ценностей единичных ко всеобщим, погрузить его в совершенное содержание и *вызвать эмоциональное переживание совершенства путем использования эмоционально-побудительной наглядности, будь то метафоры, сравнения, емкие художественные образы и символы, деяния великих людей*. Путь к «вершине» *индуктивный и описательный*; на нем понимание закрепляется духовными чувствами. Надо «перекалить» внешнепредметную чувственность до утонченных, предельно легких фракций и растворить их в однородном чувстве совершенства, вознести юную душу в «солнечные пространства» прекрасных значений.

¹ Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта. Т. 1. С. 59.

Вторая задача – помочь личности спуститься с «вершины» к «основанию», но так, чтобы сознание удерживало «вершину» при усвоении частных ценностей. Этот обратный путь от всеобщего к особенному и единичному является теоретическим и дедуктивным. В его рамках раскрываются ценностные основы культуры народа, бытия человека, семьи, коллектива, Родины, правосознания и государства, труда и собственности, профессии, индивидуальный опыт обретения ценностей. В решении этих двух задач сознание личности восходит от чувственно многообразного к мысленному единству и к единству многообразного, или иначе: от единичного (Е) к всеобщему (В) и к единству всеобщего и единичного в особенном (О), что можно выразить формулой $E - B - O$.

В сознании возникает «вертикаль» ценностей, позволяющая личности утверждать себя не в пустяках и курьезах, а в делах общественно-интересных и значительных. Определяющим, конечно, является то, что находится на «вершине» такой вертикали.

Итак, дух есть рефлектированное, осознающее себя совершенство. Совершенная реальность креативно антропологична. Творчество производно от совершенства. Вдохновение движет творчеством. Но вдохновение есть благоговение и восторг от совершенного. Творчество есть духовное парение человека в эфире объективно лучших, совершенных содержаний. Совершенное содержание есть основа духа и религии, культуры и воспитания, источник всех положительных качеств и ценностей человека; оно сообщает единство ценностному сознанию, является основой аксиологического синтеза (наряду с логическим синтезом), предохраняет личность от отрицательной социальной (антикультуры), служит иммунитетом души, основой душевного здоровья и духовной безопасности.

Совершенное приемлемо как для образованного светского сознания, так и для сознания религиозно ориентированного; оно достаточно определено, чтобы сообщить сознанию положительный ценностный вектор, и достаточно неопределенно, чтобы предохранить сознание от догматизма и формализма и дать личности простор для свободного творческого поиска в мире ценностей. Восстановление в философии методологической роли категории совершенства и проектирование на основе этой категории ценностного содержания образования, включая воспитание, является, на наш взгляд, перспективной стратегией.

Монизм в понимании духа и духовности состоит в раскрытии конкретных положений из *единой ценностной основы – совершенства*, т. е. такого содержания, которое гармонично соединяет в себе истину, добро и красоту.

Духу присущи *целостность сил души, совершенство содержания и всеобщность значений*. На этой стадии субъект избирает ценности исходя из *объективных* оснований, а не субъективных, как на душевной стадии.

Возвышение сознания до всеобщих значений – необходимая предпосылка патриотизма и национального самосознания, нравственности и правосознания, науки, искусства, богообщения и государственного понимания общего дела, *универсалий* культуры. Вне духовного уровня индивид сомнителен как *личность, специалист и гражданин*, ибо его сознание не возвышается до *всеобщих значений и интересов коллектива, государства, страны в целом*.

Восхождение личности ко всеобщим значениям выражает собой наполнение личной жизни сверхличным содержанием благодаря тому, что индивид *стал субъектом большого общего дела и общественных отношений*. Дробление коллективов в современной России на экономические атомы, на индивидов с мотивами сугубо экономическими («выживания»), расползание Большого общероссийского Дела на клочки самодовлеющих «конкурентоспособных» субъектов хозяйствования – все это порождает угасание духовного уровня в общественном сознании и сползание больших социальных групп с духовных вершин в низины телесно-чувственной асоциальной гедонистики, на что их изо дня в день намеренно провоцируют СМИ России.

Духовность вне субъектных качеств *истлевет* во внутреннем мире или же может впасть в *романтический мистицизм*. Необходим *синтез* духовности и субъектности в подготовке новых поколений специалистов вообще и выпускников профессионально-педагогических вузов в особенности.

Автономия личности в самоопределении и волевом самоуправлении на основе совершенных содержаний есть фундамент совести и правосознания, продуктивного творчества и душевного здоровья.

Закljučая главу, отметим следующее. В июне 2010 г. в Екатеринбурге состоялась прорывная международная конференция «Философия

творчества, дискурс креативности и современные креативные практики». Материалы конференции представляют собой основательный научный поиск новых резервов и мотиваций¹. Название упомянутой конференции весьма показательно: за обновлением терминов и понятий (самоопределение, самодеятельность, самореализация, акмеология, креативность и т. д.) скрывается настойчивое стремление думающей общественности вернуться к *универсальности* человека, к потенциалу его *продуктивно-творческих сил*, чтобы *обновить* современную социальность, формы деятельности, общения и мышления, обновить сам *образ жизни* на иных ценностных ориентирах и установках.

¹ См.: Философия творчества, дискурс креативности и современные креативные практики: материалы научной конференции / Гуманит. ун-т. Екатеринбург, 2010.

Глава 4. ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ТРУДА И ОБРАЗОВАНИЯ НА ПУТИ К КРЕАТИВНОМУ ОБЩЕСТВУ

Все изложенное нами выше «повиснет в воздухе» без опоры на действительный процесс под названием *труд*. Под трудом мы понимаем общественно необходимую деятельность в сферах материального, социального и духовного производства, т. е. производство средств жизни, культурное воспроизводство поколений и производство идеального мира значений.

Действительным основанием превращения техногенной цивилизации в *антропогенное общество* является развитие труда в самостоятельность, чему соответствует превращение индивидов в целостных людей. Труд как «работа» вынужден по преимуществу материальным мотивом и может быть *внешней* для индивида деятельностью, «мукой» и «самоутратой». Труд как самостоятельность есть свободное самоосуществление продуктивно-творческих сил субъекта, дарующее радость от самого процесса и от общественного признания. Он побуждается *креативно-антропологическим* мотивом и утверждается на такой исторической ступени, когда степень и пределы развития производства определяются «отношением к целостному развитию индивидов»¹, а не соображениями одной только прибыли, сословного, классового и иного господства.

Мы исходим из следующей *идеи*: производство людьми своей собственной жизни должно стать прикладной *креативной культурной антропологией*. Тогда «рыночная» экономика станет экономикой креативной. *Креативная экономика соединяет в актах труда творческое созидание и вещей, и людей; образно выражаясь, «и машиностроение, и человекостроение и жизнестроение»*. «По большинству макроэкономических показателей, – отмечают К. П. Стожко и Д. К. Стожко, – российская экономика остается ниже уровня 1993 г. Поэтому философское и антропологическое осмысление современного этапа социально-экономического развития нашего общества актуально. По большому счету, мы находимся в начале новой исторической парадигмы,

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 123.

смысл и содержание которой еще предстоит осознать». Данные авторы полагают в качестве новой парадигмы XXI в. антропологическую парадигму, которой соответствует «экономический гуманизм» как «модель будущего хозяйственного устройства России»¹.

Модернизация нашей стране в современных условиях так же необходима, как и индустриализация СССР в 30-е гг. XX в. Модернизация предполагает качественное преобразование профессионального образования с учетом особенностей различных видов труда по степени их интеллектуальной емкости.

Сначала мы обсудим специфику всеобщего труда, чтобы яснее обнажить то неудовлетворительное положение в области интеллектуальной емкости труда, которое присуще России.

4.1. Креативная природа всеобщего труда

Каким должен быть удельный вес начального, среднего и высшего уровней профессионального образования, следует решать *исходя из содержания труда*, из тенденций и из перспектив его развития в будущем.

Труд имеет разные *степени сложности*. Труд *простого уровня сложности* присущ работнику с *эмпирической* подготовкой, который изменяет внешнюю оболочку предмета, а не его закономерные связи. В таком труде главными являются *эмпирические навыки* и умения, привязанные к телесно-психическим и другим особенностям конкретного работника.

Средний уровень сложности свойствен труду, в котором соединяются научное мышление и умелые руки. Работник преобразует предмет на основе сознательного использования *объективных законов*, а субъект этого труда имеет *теоретическую* (научную) подготовку (врач, летчик и т. п.).

Высший уровень сложности присущ духовному высокоспециализированному труду, который К. Маркс квалифицировал как труд *всеобщий*.

¹ Стожко К. П., Стожко Д. К. Антропологическая парадигма XXI века: от «человека экономического» к «человеку ответственному» // Креативные основы гуманитарного образования: сб. науч. ст. 10-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 15–16 нояб. 2013 г. / отв. ред. С. З. Гончаров; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. С. 305, 316.

Понятие всеобщего труда введено К. Марксом. Существуют различные толкования этого понятия. Одни авторы связывают всеобщий труд с трудом общественным и конкретным, в отличие от труда частного и абстрактного (В. М. Межуев), другие – с самодеятельностью (Е. Я. Шенкман), диалогичностью (В. С. Библер), продуцированием способностей (Е. Я. Режабек), с опосредованной кооперацией (Н. Н. Семенов) или опосредованным трудом (А. Агг)¹.

Все эти особенности присущи всеобщему труду, но сами по себе они *не составляют* его родовой отличительной особенности. Надо выявить то *исходное основание*, из которого эти особенности следуют и благодаря которому Маркс назвал труд именно *всеобщим*, а не самодеятельным, общественным, опосредствованным и т. д. Всеобщему труду авторы, вслед за К. Марксом, противопоставляют труд совместный, допускающий пространственную кооперацию.

Труд называется совместным потому, что его работник непосредственно изменяет предмет и является *технологическим* агентом производства. Такой труд допускает *пространственную* кооперацию и *разделение* деятельности на отдельные операции. Главным в нем является изменение *предмета*, а не «самоизменение» субъекта, деятельность по заранее установленному масштабу, а не самодеятельность.

Маркс назвал определенный вид труда всеобщим из-за его *всеобщего содержания как по отношению к объекту, так и по отношению к субъекту*. Этот труд распредмечивает *всеобщие закономерные* связи в объекте и опредмечивает «всеобщие силы человеческой головы» субъекта², которые объективируются в науке и философии, в искусстве и образовании новых поколений. Продукты этого труда имеют *всеобщую* значимость – они развивают всеобщие силы человеческой головы (теоретическое мышление, продуктивное воображение, эстетическое созерцание и др.) и производят всеохватный эффект, качественный сдвиг в культуре. *Всеобщее содержание и значение данного труда составляет основание для иных моментов всеобщего труда*, на которые справедливо указывают вышеперечисленные авторы.

Всеобщий труд изменяет сам тип, «эйдос» предмета и комбинацию *закономерных* связей. Так, изобретение двигателя внутреннего

¹ Семенов Е. В. Кооперация деятельности как проблема исторического материализма. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1983. С. 119–145.

² Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 110.

сгорания есть труд всеобщий. Изготовление же этого двигателя есть труд совместный. В первом случае возникает *всеобщая* идея вещи, во втором – отдельная конкретная вещь («эта»). В первом случае, в отличие от второго, доминирует продуктивный, а не репродуктивный компонент; самодеятельность и творчество субъекта, а не деятельность по заранее установленным схемам; диалогичность во времени с предшественниками, опосредованная кооперация во времени, а не *пространственная* кооперация трудовых усилий в пространстве.

Следует различать, замечает К. Маркс, «всеобщий труд и совместный труд. Тот и другой играют в процессе производства свою роль, каждый из них переходит в другой, но между ними существует также различие. Всеобщим трудом является всякий научный труд, всякое открытие, всякое изобретение. Он обуславливается частью кооперацией современников, частью использованием труда предшественников. Совместный труд предполагает непосредственную кооперацию индивидуумов»¹.

В производстве вещей всеобщим является *научный* труд, создающий модели будущих вещей. В культурном воспроизводстве людей таким трудом является научная, философская, художественная, воспитательно-образовательная деятельность, порождающая не частные и единичные утилитарно-прикладные схемы и правила, а *всеобщие* схемы работы теоретического мышления, продуктивного воображения, эстетического созерцания, одухотворенной веры, нравственной воли. Всеобщий труд обновляет саму живую субстанцию культуры – продуктивно-творческие силы человека и создает *всеобщее* духовное содержание, которое направляет отношение человека к самому себе и к другим людям, к природе и к трансцендентному началу. В этом труде реальность предстает в аспекте своих всеобщих закономерностей, а субъект – как представитель духовных способностей человеческого рода, как наследник и продолжатель культуры. Всеобщий труд, конкретизирует К. Маркс, является «напряжением человека не как определенным образом выдрессированной силы природы, а как такого субъекта, который выступает в процессе производства... в виде деятельности, управляющей всеми силами природы»².

¹ Маркс К. Процесс капиталистического производства, взятый в целом. С. 116.

² Он же. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 110.

Всеобщий труд *не допускает* дробления деятельности на частичные функции. Изготовление автомобиля можно разбить на отдельные операции и закрепить их за разными работниками. Такое дробление возможно потому, что *целое* (идеальная модель автомобиля) уже существует. Но такое дробление невозможно по отношению к процессу порождения *научной идеи, стихотворения или музыкального произведения. Здесь рождается само целое, продуцировать которое может только целостная личность в единстве духовных сил.* Дальнейшие отличия труда всеобщего от непосредственного заключаются в следующих моментах.

1. Продукты всеобщего труда существуют как таковые только в сфере мысли, воображения, духовных чувств. Потребление этих продуктов не уничтожает их, а *воспроизводит вновь* в сознании новых поколений, они проходят через толщу тысячелетий, как, например, идеи Платона или логика Аристотеля, творения Шекспира или музыка Рахманинова.

2. Всеобщий труд создает продукт *идеальный*, а не материальный, *всеобщий*, а не единичный.

3. Всеобщий труд протекает как деятельность, направленная на изменение не внешнего предмета, а *схем самой* деятельности. Он есть деятельность рефлексированная, самонаправленная, т. е. *самодеятельность*. Самодеятельность так относится к внешней деятельности, как продуктивное воображение – к внешнему восприятию. Всеобщий труд создает новые схемы, способы деятельности. Способы деятельности усваиваются, фиксируются нейрофизиологически и превращаются в *способности*. Продуцируя способности, всеобщий труд является *креативно-антропологическим*. Он созидает тем самым общественное богатство в его субъективной всеобщей форме, т. е. предстает как «развитие всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу»¹, будь то потребности сословного клана или рынка.

4. Всеобщий труд является культуротворческим, так как он развивает «всеобщие силы человеческой головы» (К. Маркс), которые объективируются в науке и философии (теоретическое мышление), в искусстве (продуктивное воображение и эстетическое созерцание), в нравственности, праве и политике (воля), в религии (вера).

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 476.

5. Субъект всеобщего труда не может творить свой специфический духовный продукт, не усвоив *наследия* предшественников. Он вступает с ними в *опосредованную кооперацию во времени*. В этом труде прошлая культура постоянно актуализируется и вплетается в контекст современной культуры. Сохраняется *преемственность и диалог* культур.

6. Субъекты всеобщего труда вступают между собой в отношения *непосредственно человеческие* – по поводу *взаимного обмена, дополнения и взаимообогащения способностями*. Такие отношения обладают *человекотворческим содержанием*. Отношения же в сфере совместного труда направляются, как правило, мотивами *внешнего* порядка – полезности, заработка.

7. Наконец, всеобщий труд становится достоянием все большего круга субъектов при определенных социальных и технологических условиях:

- когда труд в процессах производства, отмечал К. Маркс, теряет подневольный, «антагонистический характер» (рабство, крепостничество, наемный труд) как нечто отталкивающее, исполняемое «*по внешнему принуждению*», а потому «не-труд» представляется работнику как «свобода и счастье»;

- созданы, продолжает К. Маркс, «субъективные и объективные условия, необходимые для того, чтобы труд был привлекательным, чтобы он был самоосуществлением индивида», «осуществлением свободы», т. е. свободным выражением полноты жизненных сил человека, таких целей, «которые ставит перед собой сам индивид» и которые, следовательно, «полагаются как самоосуществление, предметное воплощение субъекта, стало быть, как действительная свобода, деятельным проявлением которой как раз и является труд»; такой «человекоемкий» характер труда не означает его превращения в «развлечение», «забаву»; действительно свободный труд, отмечает Маркс, например труд композитора, «представляет дьявольски серьезное дело, интенсивнейшее напряжение»¹;

- когда труд стал непосредственно общественным трудом, мотивированным не прибылью, а отношением к общественным потребностям и к культурному развитию самих индивидов, т. е. к его положительному эффекту в системе «человек – человек».

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 109–110.

Что касается производства самих средств жизни, продолжает К. Маркс, то «в материальном производстве труд может приобрести подобный характер лишь тем путем, что 1) дан его общественный характер и 2) что этот труд имеет научный характер, что он вместе с тем представляет собой всеобщий труд, является напряжением человека не как определенным образом выдрессированной силы, а в виде деятельности, управляющей всеми силами природы»¹.

Само по себе обобществление труда не сообщает ему статуса всеобщего труда; от того, что мотыги и лопаты будут общими, *ручной и простой по степени сложности труд* никак не превратится во всеобщий труд. Для такого превращения необходимо изменить *содержание* труда по отношению и к *объекту*, и к *субъекту* труда. Маркс относил науку к «продукту всеобщего исторического развития, абстрактно выражающему его квинтэссенцию»² потому, что наука распредмечивает всеобщие связи в объекте и развивает всеобщие силы головы субъекта, а не в силу ее *только* общественного характера. Отождествлять всеобщий труд с общественным трудом на основе общей собственности, – значит подменять *экономическим* аспектом аспект *философский, креативно-антропологический*. Такая подмена объяснима тем, что К. Маркса воспринимают лишь как экономиста. Маркс был, конечно, и экономистом. Но он основательно занялся экономическими исследованиями не только ради «освобождения труда от капитала», но в первую очередь потому, что он стоял на плечах классиков философии и как никто до него ясно прозревал *креативную универсальную* природу человека, которая объективируется в истории весьма уродливым образом. Он исходил из *креативной культурной антропологии*, которая у него расширялась в социальную философию, в политологию, политическую экономию, в философию истории.

На фоне всеобщего труда яснее проступают последствия большого удельного веса *простого труда* рабочих в структуре совокупного работника России. Такие последствия подобны *тяжелой гире на ногах бегуна*. Представители Министерства образования и науки уверяют общественность в том, что в стране много специалистов с высшим образова-

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 109–110.

² Он же. Результаты непосредственного процесса производства. С. 110.

нием и год от года сокращают государственную поддержку развитию науки и всех уровней образования. Такая установка неконструктивна в экономическом, социокультурном и политическом отношении.

Установление для рабочих эмпирического уровня подготовки и ограничение их «начальным профессиональным образованием» означает *резкое увеличение доли простого труда*. Следствием этого являются *усиление интеллектуальной неоднородности в структуре совокупного труда и функциональной рассогласованности между простым и высшим уровнями труда, блокирование оперативного внедрения инновационных технологий в производстве и управлении, усиление социально-классовых различий до степени враждебного противостояния, резкое ослабление конкурентной способности России*. Более того, работники производят не только вещественный продукт, но и *социальные отношения*. Рабочие с начальным профессиональным образованием (НПО) способны производить общественное богатство и социальные связи лишь на «*начальном*» уровне. Нам непонятны призывы к консервации начального профессионального образования.

Выше мы очертили верхнюю планку сложности труда. Далее обоснуем перспективные аспекты государственной политики в области профессионального образования, связывая их с качественными особенностями труда *материального и духовного, с различными уровнями профессиональной подготовки*. Изложим те реальные предпосылки, которые в их совокупности обосновывают необходимость *поэтапного* перехода ко *всеобщему высшему образованию*, а также поэтапного перевода начального профессионального образования в систему среднего профессионального образования (СПО) в качестве его подразделения.

4.2. Главные противоречия совокупного труда

4.2.1. Проблема подготовки рабочих кадров

Сущность проблемы заключается в следующих противоречиях:

- между индустриальной, техноцентристской формой подготовки рабочих и наукоемким производством, делающим все больший запрос на скрытые резервы культуры и антропологии;
- трудом живым и опредмеченным;

- трудом совокупного работника и трудом рабочего;
- трудом духовным и материальным;
- между растущим удельным весом «всеобщего труда» (К. Маркс)

и ориентацией государственной политики на труд совместный.

Первым на важность проблемы обратил внимание Г. М. Романцев¹. В подготовке рабочих кадров сложилась жесткая связка «*профессия – уровень образования*». Начальный уровень профессиональной подготовки распространился и на уровень образования. Такая связка есть завуалированная дискриминация личности *по профессиональному признаку*. Рабочих готовили как рабочую силу, а как им жить за пределами производственной сферы, это никого особенно не интересовало. В их подготовке доминировало отношение «*работник – техника*» за счет умаления отношения «*человек – человек*». Разве рабочий из-за своей профессии менее достоин по сравнению, например, с инженером или врачом быть культурным человеком и обладать целостной субъективностью, научным пониманием законов и социальной компетентностью? Распространять уровень начальной профессиональной подготовки на образование, – значит проектировать для рабочих и «начальное» гуманитарное образование и тем самым проектировать для них пожизненно «начального» человека с «начальным» нравственным, правовым, эстетическим и иным сознанием.

Проблема ярче проясняется на фоне стремительных изменений в экономике. С середины XX в. индустриальные технологии вытесняются производством информационной, наукоемкой продукции, эмпирическая подготовка работников – подготовкой *научно-теоретической*, главным становятся не мускульные усилия работников, а скорость реализации знаний. В США в 1990 г. «уже 53 % молодежи получают высшее образование. Япония к 2000 г. собиралась дать его всей молодежи»². В марте 2004 г. в Ноябрьске на конференции по социальному партнерству выступал генеральный директор ОАО «СибнефтьНоябрьскнефтегаз» М. Е. Ставский. Академик Российской академии образования Е. В. Ткаченко пишет: «Я впервые услышал от ра-

¹ Романцев Г. М. Проблемы и перспективы развития высшего рабочего образования // Профессионально-педагогическое образование: сб. науч. тр.: в 2 ч. / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 1994. Ч. 1. С. 83–89.

² Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. / авт.-сост. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. С. 332.

ботодателя такие слова: “Научитесь готовить рабочих скрупулезно, с привлечением психологов и социологов. Научитесь давать рабочим и высшее образование, чтобы они ради него не меняли работу”. Я впервые услышал от заказчика, что готовить рабочих необходимо с учетом их будущих жизненных интересов. Хотелось бы видеть в этом зародыш новых моделей социального партнерства»¹.

Для решения проблемы нужна философия *субъектная*, а не объектная, *антропогенная*, а не техногенная. Следует осознать необходимость *рывка* для России в области обновления всей техносферы и технологий, чтобы собственными усилиями не отсылать Россию на последние места в рейтинге стран и не ковать собственное *поражение* в современном мире. Рывок вполне возможен в форме революций в энергетике, биотехнологиях, нанотехнологиях, информационно-коммуникативной, научно-образовательной, креативно-антропологической сферах, сфере антропного нейромира с *опережением* технической цивилизации Запада, зашедшей в тупик и увлекающей иные страны на стадию *деиндустриализации*. Так называемая *догоняющая экономика* обречет Россию на вечное отставание.

Такой рывок осуществим уже потому, что у нас есть опыт «взлетного поколения» 30 – 50-х гг. XX в., создавших индустрию; опыт творцов фундаментальной отечественной науки. Россия – это очарованная Богом страна, это певучий, мечтающий, поэтический, духовно дерзкий и совестливый вольный народ. Ему стандарты техногенной цивилизации *тесны и скучны*. Он достигает многого, когда любит, верит и стремится восходить в великому, предпочитая руководствоваться высшими смыслами. Один ширпотреб для него – только забава и не более. Крах СССР – это начало краха и всей техногенной экономикоцентричной цивилизации на планете, на очереди – уклад экономики Запада.

Если кадры решают все, а кадры готовит система высшего образования, то с образования и следует начинать *революцию обновления России*. «Экономика знаний» предполагает и «человека знаний». Иначе обострится противоречие между интеллектуально емкими технологиями и «интеллектуально» стареющими работниками, возникнут «тромбы» в реализации инноваций.

¹ Образование и наука. Будущее в ретроспективе. С. 192.

В современных условиях НПО как самостоятельная форма ведет к стагнации уровня профессиональной подготовки рабочего, понижает его творческий потенциал, затрудняет трудоустройство потому, что работодатель предпочитает иметь дело с выпускниками учреждений СПО. Современному работодателю, как отмечает академик Е. В. Ткаченко, анализируя результаты масштабных социологических исследований, «на 95 % надо 4–6-й разряд, а УНПО России на 70 % “штампует” 3-й разряд, т. е. низкое качество подготовки»; результат – «новый работодатель в 75 % случаев уже в 2003–2004 гг. на рабочие места берет выпускников техникумов и колледжей»¹.

В свое время НПО было необходимо, оно спасало значительную часть молодежи от *жизненных невзгод*. В современных условиях эта система создает установку на *заниженные культурные и профессиональные притязания*, проектирует в реальной жизни «начального» человека. Исходя из опыта колледжей Москвы, Нижнего Тагила, Якутска, Кемерово и других регионов страны, Е. В. Ткаченко видит перспективу в учреждениях нового типа, в которых «на базе сопряженных учебных планов и программ в рамках однопрофильной подготовки должна быть обеспечена разноуровневая подготовка кадров: рабочих, техников и – при необходимости – специалистов с высшим образованием в рамках бакалавриата»².

Молодежь России заслуживает в качестве «стартового» уровня среднее профессиональное образование. Что дает действительное (не урезанное, как бакалавриат) высшее образование?

4.2.2. Особенности высшего образования

Во-первых, высшее образование позволяет личности понимать *объективные закономерности* природной, социальной и духовной реальности и изменять реальность на основе закономерностей, используя интеллектуально емкие технологии.

Во-вторых, оно включает в свой состав содержание *всеобщее* (креативно-антропологическое) и *особенное* (профессиональное). Всеобщее содержание состоит в развитии субъективности человека в ее целостности и полноте – тех всеобщих по значению общекультурных,

¹ Образование и наука. Будущее в ретроспективе. С. 372.

² Там же. С. 379.

продуктивно-творческих духовных сил, которые пронизывают все особенные проявления человека как *личности, гражданина и специалиста*. Единство этих сил составляет *всеобщий креативно-антропологический базис* дальнейшего развития личности.

В-третьих, высшее образование позволяет личности быть не только профессионально компетентной, но и *социально компетентной* – понимать целевое назначение социальных институтов, норм и отношений, верно ориентироваться в социальной системе организации и управления, овладевать личностно-развивающими технологиями, быть сознательным субъектом социальных процессов. Ведь выпускник профессионального образовательного учреждения за пределами своей профессии имеет *социальные статусы* в зависимости от принадлежности к той или иной общности (семья, государство, партия, конфессия, нация и др.). *Такие статусы для личности важны не менее профессии.*

На наш взгляд, прорыв в качественном улучшении подготовки кадров в рамках высшего профессионального образования состоит в гармоничном синтезе и равноценности двух основных компонентов – *гуманитарно-социального и профессионального, ценностей и технологий*. Результатом такой подготовки является специалист, обладающий *гуманитарно-социальной и профессиональной компетентностью*. За такой синтез выскажется и современный работодатель.

Единство этих двух основ позволяет субъекту успешно овладевать личностно-развивающими, социальными и профессиональными технологиями, быть самоопределяемой личностью в системе социальных норм, отношений и институтов, социально мобильной, открытой к переподготовке и усвоению инноваций гуманитарно-социального и профессионального характера, коммуникативной и т. д.

Вопрос о социальной компетентности выпускников вузов – это вопрос об их *социальной защите и самозащите от угроз виктимизации в современном городе*, об их умении владеть техникой *социальной и духовной безопасности* в условиях соблазнов антикультуры, нелегальных социальных групп, тайных мистических герметически замкнутых объединений и тоталитарных сект.

Вопрос о социальной компетентности актуален в силу ряда обстоятельств. Во-первых, социальные системы «чувственно-сверхчувственные». Чувственному восприятию дана лишь внешняя, предметно

фиксированная сторона социальной реальности. Сущность же ее – в форме *отношений между людьми* – восприятию не дана. Ибо отношения постигаются «только в идеях», силой абстракции. Восприятие имеет дело лишь с *носителями* отношений. Здесь нужна соответствующая сила мышления, которая воспитывается годами. Более того, социальная реальность рефлексирована внутрь себя, т. е. функционирует при посредстве направляющей и регулятивной функции сознания.

Во-вторых, односторонность подготовки специалистов заключается в том, что ставка при этом делается на отношение «человек – профессия – техника». При этом упускается решающая роль отношения «человек – человек», *важного и во внепрофессиональных областях жизнедеятельности людей*.

В-третьих, общественному сознанию в России присуща какая-то слабая разрешающая способность мысли в понимании *социальной техники и технологий*. Техника есть искусственный орган человеческой воли для реализации целей. Технология – это система «люди – техника», взятая в *операционально-процессуальном состоянии*, как *операциональное* поле, где взаимодействуют актуальные операции, протекающие *во времени*, и операции, *опредмеченные в пространстве*. Для человека техника есть не что-то другое, а «свое другое». В технологии выражено активное отношение людей друг к другу и к природе. Техника, как и технология, бывает *материальной* (для обработки природы), *социальной* (для обработки людей людьми) и *интеллектуальной* (для обработки значений, идеальной реальности).

Социальная техника (социальные организации) в отличие от материальной *невещественна*, она создана из *отношений* между людьми, из координации и субординации таких отношений и *представлена в сознании людей соответствующей системой значений*. Ее невозможно воспринимать внешними органами чувств, с помощью «микроскопа» и «химических реактивов». Интеллектуальная техника (все методы духовного труда) – высший уровень техники. Поскольку *лишь представители духовного труда разрабатывают социальную и интеллектуальную технику, только они способны ее присваивать и устанавливать свою монополию на нее* – на управление всем общественным жизненным процессом, на образование, науку, искусство, правосудие и др. В силу такой монополии значительная часть людей выступают не субъектами, а объектами социальных процессов. Для

ослабления этой тенденции целесообразно осуществлять всеобщее высшее образование с должной гуманитарно-социальной подготовкой специалистов. Труженики, будь то токарь или министр, одной социальной «крови» – *труда* и призваны к *солидарности*.

Социальная техника неизмеримо сложнее материально-вещественной. Жизнь личности связана в первую очередь с этой специфической техникой. И чтобы быть *субъектом* в системе социальных отношений и норм, организации и управления, граждане должны иметь должную гуманитарно-социальную подготовку. Такая подготовка технологически необходима каждому гражданину независимо от его профессии. Возникает вопрос не только профессиональной, но и *социальной компетентности*.

Перечисленные выше недостатки можно свести к одному диагнозу – *неопределенность ценностного сознания, абстрактные социальные знания, неразвитые субъектные качества и отсутствие должных умений осуществлять социальные технологии в личной, гражданской и профессиональной сферах жизнедеятельности*. Отмеченные обстоятельства обуславливают актуальность воспитания социальной компетентности при подготовке субъектов профессиональной деятельности. Рассмотрим соотношение различных видов труда и их значимость.

4.2.3. Труд живой и опредмеченный

Связка «профессия – уровень образования» построена на неверной предпосылке: опредмеченный в пространстве труд предписывает функции живому труду, протекающему во времени; прошлые операции, застывшие в технике, служат мерилom интеллектуального развития рабочего. Такая предпосылка кажется очевидной с позиций отдельного рабочего. С позиций же совокупного работника соотношение двух видов труда является прямо противоположным. Прошлый труд произведен от живого труда. Техника проектируется научным интеллектом и создается рабочими; технические системы есть «органы человеческого мозга» (К. Маркс), предметно воплотившаяся наука, проводник сознательной общественной воли, властвующей над реальностью. Уровень общественного интеллекта определяет и уровень техники. Опережающее развитие живого интеллекта совокупно-

го работника по сравнению с опредмеченным в технике интеллектом есть закон в нормальном функционировании производительных сил. Только при таком опережении совокупный работник может успешно управлять технологической сферой общества. Иначе возникает функциональное несоответствие (не в пользу работника) между интеллектом опредмеченным и живым, между импортной «умной» машиной и работником с «начальным» профессиональным и иным образованием. О таком несоответствии свидетельствуют многочисленные случаи деструктивного использования импортной техники в России. Обобщая подобные факты, авторы основательной научной работы уже в середине 80-х гг. XX в. сделали вывод: «Уже сейчас нередко складывается такая ситуация, что внедрение гибких производственных систем, робототехнических комплексов и систем автоматизации проектирования не обеспечено квалифицированными кадрами. Темпы научно-технического прогресса опережают скорость обновления образовательного потенциала. Отсюда особая актуальность проблемы целенаправленного управления образовательной деятельностью, отвечающей потребности опережающего развития образовательного потенциала по сравнению с темпами научно-технического прогресса»¹. Но противоречие между «умной» техникой и интеллектуально стареющим работником сводится в итоге к *противоречию между интеллектуальными потенциалами разных групп в структуре совокупного работника*, причем не только между работниками внутри России, но и между отечественными и зарубежными работниками.

4.2.4. Труд рабочего в структуре совокупного труда

Для понимания совокупного труда следует проделать ряд абстракций; надо, по выражению Гегеля, «оглохнуть и ослепнуть», сосредоточившись на тех незримых нервных нитях, которые соединяют части в целое. Отвлечемся от внешней стороны работников (рабочих, инженеров, конструкторов и т. д.) и рассмотрим только их трудовые функции. В воображении останется лишь единый координированный и субординированный целенаправленный процесс труда. Состав этого процесса не однороден в пространстве по характеру функций. Включим в рассмот-

¹ Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития. М.: Наука. Сиб. отд-ние, 1987. С. 141.

рение вектор времени. Великий ансамбль трудовых функций представит развивающимся: объем одних функций остается неизменным, другие функции уменьшаются по объему, третьи, словно эпидемия, стремительно распространяются на поле труда. Это поле неоднородно по «плотности» функций интеллектуального и материального труда. Мобильность новых трудовых функций внешне выражается в изменениях профессиональной и социально-классовой структуры общества.

Субъектом совокупного труда является совокупный работник. Он – носитель единой общественно комбинированной трудовой силы, которая соединяет в себе интеллектуальные и материальные моменты, порождающий совокупный продукт¹. Совокупный работник, образно выражаясь, обладает миллионами мыслящих голов и мастеровых рук. Он одновременно в разных частях пространства выполняет разные функции: проектирует, планирует, конструирует, руководит, организует, воплощает знание в природный материал и т. п.

Все, что сознанию отдельного работника представлялось *прочным и отъединенным*, предстает с позиций совокупного работника *мигомлетным моментом единого текущего процесса взаимного полагания, опосредствования и взаимной обусловленности* (как в живом организме). Но *это уже понимание с позиций сущности, а не внешней видимости, целого, а не обособленной части, динамики, а не статики*.

Со стороны представителей той или иной профессиональной группы труд воспринимается в аспекте его *разделения*, а не единства. Такая видимость выдвигает и в науке на первый план *разделение* труда. *Заострение различий* при отвлечении от *единства* труда приводит к разрыву единого функционального поля труда, что и произошло в практике *классовой борьбы* и революционных потрясений. *Проблема межклассовых различий не решается с позиций разделения труда потому, что сами эти различия есть следствие разделения труда!* Более того, разделение труда выражается и в разных формах собственности. Невозможно решить проблемы собственности, не решая вопрос о разделении труда.

Понятия совокупного работника и совокупного труда акцентируют как раз *единство, целостность* внешне обособленных, но внутренне связанных родов, видов и подвидов труда в аспекте интеграции

¹ Маркс К. Процесс капиталистического производства, взятый в целом. С. 95.

трудовых функций – интеллектуальных и материальных, управленческих и исполнительских, продуктивных и репродуктивных. Эти понятия («совокупный труд» и «совокупный работник») ориентируют на методологию *целого*, с позиций которого можно верно понять и логику частей в составе целого.

В рамках совокупного работника разные виды труда имеют различную *степень сложности*. Как отмечалось ранее, *высший уровень сложности* присущ духовному высокоспециализированному труду. *Такой труд распремечивает всеобщие закономерные связи объективной реальности и развивает всеобщие по значимости силы человеческой головы* (теоретическое мышление, художественное воображение и др.). Поэтому такой труд Маркс назвал *всеобщим*. *Средний уровень сложности* свойствен труду, в котором соединяются научное мышление и умелые руки. Такой труд преобразует предмет на основе сознательного использования объективных законов, а субъект этого труда имеет *теоретическую* подготовку (врач, летчик, космонавт и т. п.). *Труд простого уровня сложности* присущ работнику с *эмпирической* подготовкой, который изменяет внешнюю оболочку предмета, а не его закономерные связи. В таком труде главными являются *эмпирические навыки* и умения, привязанные к телесно-психическим и другими особенностям работника.

Существенные различия между трудом высшего и трудом простого уровня сложности порождают *рассогласование в структуре совокупного труда* – создают «тромбы» на пути реализации новейших научно-технических и экономических, управленческих и организационных разработок. Рабочие же составляют большую профессиональную группу в структуре совокупного работника России – около 9 млн чел. Ограничивать их ум и профессиональную подготовку НПО – значит закладывать «мины» разбалансировки в структуре совокупного труда. «Ограниченные» таким образом рабочие не смогут воплотить научные разработки. Последние останутся на бумаге или уйдут за рубеж, как это было в 70 – 80-х гг. прошлого века. Омертвление таких разработок ведет к интеллектуальному (моральному) старению как технико-технологической основы производства, так и экономико-организационно-управленческих технологий.

Установление для рабочих эмпирического уровня подготовки и ограничение их образования означает *резкое увеличение доли просто-*

го труда. Следствием этого являются усиление интеллектуальной неоднородности в структуре совокупного труда и функциональной рассогласованности между простым и высшим уровнями труда, блокирование оперативного внедрения инновационных технологий, усиление социально-классовых различий до степени враждебного противостояния, резкое ослабление конкурентной способности России на мировом рынке. В настоящее время в ряде отраслей промышленности России производительность труда в 20 раз ниже, чем в развитых странах!

Следует также отметить, что работники производят не только вещественный продукт, но и *социальные отношения*. Рабочие с начальным профессиональным образованием способны производить общественное богатство и социальные связи лишь на «начальном» уровне. Классовые же противоречия деструктивны для совокупного работника и могут парализовать единство совокупного труда.

Труд средней сложности опосредствует собой противоречие между простым и высшим видами труда; *увеличение его доли в структуре совокупного труда способствует функциональной гибкости совокупного труда, быстрому переключению на инновационные технологии, согласованности всех звеньев совокупного труда, интеллектуальному обновлению производства и самих работников, ускорению социальной мобильности и интеграции рабочих и инженерно-технических работников.*

Доминирование *труда средней сложности* в структуре совокупного труда есть основа доминирования *среднего класса* в структуре совокупного работника и в *социально-политической* системе общества. Под средним классом здесь понимается не класс лавочников со средними доходами, а *большая группа специалистов из всех отраслей экономики, имеющих научную профессиональную подготовку*. Например, в военно-промышленном комплексе доминирует труд среднего уровня сложности, ибо в этой системе соединились высокий научный потенциал администрации и инженерно-технических работников, высококвалифицированные рабочие, как правило, со средним профессиональным образованием, и наукоемкие технологии.

Доминирование в совокупном труде *среднего уровня сложности* означает для России *качественный скачок во всех сферах общества – производственной и экономической, социальной и политической*. В частности, это позволило бы *похоронить идею классовой вражды и утвер-*

дить мир и согласие в народе. Но совокупный труд среднего уровня сложности предполагает адекватный интеллектуальный уровень совокупного работника на основе высшего образования.

Политические выводы из анализа понятия совокупного работника очевидны. Это понятие ориентирует *на единение народа, на государственное управление, исходящее из логики целого, а не частей, из интересов всего народа, а не классового эгоизма (буржуазного или пролетарского)*. Истинная политика, отмечал И. А. Ильин, считается с интересами лиц, групп, классов, но с точки зрения *целого*. Если интерес класса обоснован, справедлив, то это есть интерес и всего народа. Государство призвано защищать те интересы лиц и классов, реализация которых идет на пользу всем. На пользу *всем* идет повышение образовательного потенциала субъектов совокупного труда, снятие качественных различий между трудом духовным и материальным. Возможно ли такое? Вначале выясним специфику этих видов труда.

4.2.5. Труд духовный и труд материальный

В работах классиков марксизма прослеживается загадочная недосказанность об этих видах труда. Суждение В. И. Ленина: «чтобы уничтожить классы, надо уничтожить разницу между рабочим и крестьянином, сделать *всех – работниками*»¹ – является весьма упрощенным. Характерно умолчание Ленина о работниках специализированного умственного труда, которых в советское время отнесли к «прослойке».

Классы утверждаются с отделением *духовного* (умственного) труда от *материального* (физического), а *функций управления людьми – от функций управления вещами*. Образуется класс, отмечал Ф. Энгельс, ведающий такими делами общества, «как управление трудом, государственные дела, правосудие, наука, искусство и т. д.»². Различие между трудом духовным и трудом материальным Ленин считал основным в своем знаменитом определении классов и выводил из этого родового различия все иные классовообразующие признаки – отношение к средствам производства, роль в общественной организации тру-

¹ Ленин В. И. Экономика и политика в эпоху диктатуры пролетариата // Полн. собр. соч.: в 55 т. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1970. Т. 39. С. 276.

² Энгельс Ф. Развитие социализма от утопии к науке // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1961. Т. 19. С. 225–226.

да, способ получения и размеры богатства, возможность присваивать чужой труд благодаря различию места класса в укладе общественного хозяйства¹. Однако Ленин не поясняет, почему *место в общественном производстве является базисным*. Сознательно он замалчивает этот вопрос или нет, решить трудно. Дело в том, что *место в системе общественного производства определяется той общественной функцией, которую исполняет тот или иной класс*. А такая функция напрямую зависит от того, является ли она принадлежностью духовного или материального труда.

Духовный труд обладает следующими важнейшими особенностями.

Во-первых, он *развивает всеобщие по значению продуктивно-творческие силы* человеческой головы, в частности мышление. Мышление же есть основа всех иных специфически человеческих способностей. Ослабление рассудка делает человека социально недееспособным вообще.

Во-вторых, работники этого труда аккумулируют в себе исторически развитые продуктивно-творческие духовные силы, потенции культуры, духовные технологии, что позволяет им развивать идеи, влиять на сознание иных социальных групп, подчинять эти группы собственной воле, т. е. духовный труд развивает профессиональную способность *управлять людьми*. А кто управляет людьми, тот управляет и отношениями между ними, включая отношения по поводу присвоения – отношения собственности.

В-третьих, этот труд позволяет его субъектам видеть общественный процесс и его историю *в целом*, обладать *исторической памятью*. А кто понимает логику целого, тот может подчинить своей воле и его части.

В-четвертых, и это самое важное, представители этого труда развивают *технику материальную, социальную и интеллектуальную*. Техника есть искусственный орган разума и воли человека. В отличие от материальной техники, предназначенной для обработки природы, социальная техника (все социальные организации) есть способ обработки людей людьми. Она создана не из вещества природы, а из *отношений* между людьми. Она – «чувственно-сверхчувственная». Здесь

¹ Ленин В. И. Великий почин // Полн. собр. соч.: в 55 т. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1970. Т. 39. С. 15.

необходима должная сила абстракции, которая культивируется годами. Интеллектуальная техника (все методы и технологии духовного труда) направлена на обработку значений, которые функционируют лишь в головах людей. Это – высший уровень техники.

В-пятых, из самой природы духовного труда следует привилегия его представителей на *опережающее личностное развитие*, на *присвоение науки, искусства, всей культуры в целом*. Работники этого труда имеют возможность присваивать себе чужой труд благодаря их функции *управления* людьми, производством и делами всего общества. Плоды прогресса, отмечал Ф. Энгельс, в общем и целом были предоставлены «деятельности незначительного привилегированного меньшинства»¹. Работники этого труда, как бы они ни различались по видам и подвидам, по профессиям и специальностям, по уровню доходов и условиям жизни, консолидируются в *общественный класс*, отличаясь тем самым от класса непосредственных производителей, занятых материальным трудом.

Энгельс, в отличие от Маркса и Ленина, был не только теоретиком, но и успешным *практиком* в системе производства и в игре на бирже. Он содержал в финансовом отношении значительную часть социал-демократов Европы. Энгельс отлично понимал *суть культурных и экономических различий двух основных классов*. Вот то единственное его суждение, в котором он на миг приоткрывает тайну этой сути: «Следовательно, упразднение классов предполагает высокую степень развития производства, на которой присвоение особым общественным классом средств производства и продуктов – а с ними *и политического господства, монополии образования и духовного руководства*, – не только становится излишней, но и является *препятствием для экономического, политического и интеллектуального развития*»² (курсив наш. – С. Г.).

Энгельс отмечает три формы присвоения – *средств производства и продуктов* (экономическая сфера), *политического господства, государства* (политическая сфера), *образования, духовного руководства* (духовная сфера).

¹ Энгельс Ф. Развитие социализма от утопии к науке. С. 113.

² Он же. Общественные классы – необходимые и излишние // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1961. Т. 19. С. 296–299.

Исходной и основной он считал собственность на средства производства и продукты. Но она носит *локальный* характер. Ее субъекты могут определять волю людей на том или ином предприятии. Собственность на государство позволяет ее субъектам определять волю *всех* граждан, в том числе и собственников средств производства (через право, налоги, инвестиции, протекционизм и др.).

Эти два вида собственности связаны с *внешними* атрибутами социального достояния (средства производства, должность), которых субъект может лишиться из-за внешних обстоятельств – разориться, потерять должность.

Собственность же на общественный интеллект и культуру, образование и интеллектуальную технику – самая утонченная и скрытная. *Предмет этой собственности есть внутреннее достояние субъекта, которое не поддается отчуждению и порче; оно абсолютно и независимо от внешних отношений. Его нельзя присвоить силой.*

Первые два вида собственности позволяют осуществлять экономическую и политическую власть, т. е. определять волю людей извне, через товарно-денежную связь и право. При этом граждане могут подчиняться такой власти при внутреннем несогласии. Собственность же на знание и общественный интеллект, на культуру и интеллектуальные технологии позволяет ее субъектам осуществлять духовную власть («духовное руководство», по Энгельсу), направлять сознание и волю лиц (включая и высшее руководство) так, что *ведомые такой властью могут не подозревать того, что они – ведомые*. Духовная власть осуществляется при добровольной лояльности граждан на основе *авторитета самих идей*. А власть идей можно одолеть только путем развития новых идей. Для такого самоосвобождения нужна должная культурная подготовка. *Духовная власть незрима и поэтому действует наверняка.*

Современная государственная власть окружена шлейфом интеллектуалов – разного рода советников, экспертов, сотрудников информационно-аналитических центров, СМИ. Этот разветвленный аппарат концептуальной власти так же направляет политических деятелей сегодня, как тайное жречество в Древнем Египте направляло мышление и волю фараонов.

Реформы в России за последние двадцать лет обнаружили скрытую иерархию собственности и власти: собственность на культуру

и образование (духовная власть), собственность на государство (политическая власть), собственность на средства производства и продукты (экономическая власть).

Эта иерархия есть вертикальная уровневая система консолидации работников духовного труда в общественный класс. Именно она составляет «тайну», лежащую в основе недомолвок и умолчаний о рабочих, крестьянах и интеллигенции.

Различие между работниками духовного и материального труда является *родовым и основным* по сравнению с профессионально-социальными различиями *внутри* каждого из этих классов. Рабочие могут силой захватить предприятия и государственные учреждения, которые завтра окажутся в руках интеллектуалов, ибо присвоить власть еще не означает ее *усвоить*. Интеллектуальную власть нельзя осуществлять с помощью оружия.

Ставка на присвоение средств производства как на самый эффективный способ улучшить положение рабочих во многом лишена оснований. От того, что рабочие и крестьяне будут относиться к средствам производства так же, как и работники духовного труда, содержание и характер материального труда принципиально *не изменятся*. Для такого изменения необходимы теоретическая подготовка, интеллектуальное обновление техники и технологий, предоставление работникам материального труда организационно-управленческих функций не для показухи, а по существу. И все это осуществимо как на государственном, так и на частном предприятии. Здесь важна *национальная солидарность*.

Когда у работников духовного труда соображения личной выгоды берут верх над общественной пользой, тогда представители материального труда используют свою монополию на свой труд и демонстрируют ее в формах протеста, забастовок и др. В итоге целостность совокупного труда восстанавливается, но в стихийной форме. Возможно ли в принципе разрешение противоречия между трудом духовным и трудом материальным?

4.2.6. Перспективные факторы материального труда

Согласно восточной поговорке, скорость движения каравана определяется движением последнего верблюда. Так же эффективность совокупного труда страны зависит от доли простого труда в совокупном труде, от доли рабочих в составе занятого населения.

Количество рабочих в социальной структуре России изменилось с конца прошлого века: в 1997 г. их численность составляла 18,8 млн чел. (31,4 % всех занятых в народном хозяйстве); в 2000 г. – 19,2 млн (31,6 %); в 2008 г. – 26,8 млн (более 38 %). Увеличение объясняется ростом промышленного производства. В целом рабочий класс «в современной России составляет лишь треть всех занятых в экономике»¹.

С развитием наукоемкой техники и автоматизации производства количество рабочих в той или иной стране неумолимо сокращается. Так, в Великобритании «доля рабочих в общей численности занятого населения с 1911 г. по 1981 гг. сократилась с 75 % до 49 %»². «Сейчас в Соединенном Королевстве их только 18 %, и эта цифра продолжает сокращаться»³.

В определении понятия рабочего класса существует *размытость критериев*. Ряд авторов к рабочему классу стали относить всех работающих по найму. Но в настоящее время в экономически развитых странах «70–90 % занятого населения работают именно как наемные работники» (в России в 1999 г. по найму работали 92,9 %) ⁴. По найму работают, замечает М. И. Воейков, не только рабочие, но и чиновники, преподаватели вузов, сотрудники МВД, журналисты, актеры, топ-менеджеры, диск-жокеи, фотомодели, бармены, крупье в казино. М. И. Воейков обоснованно критикует отечественных социологов, которые подхватили суждения западных авторов о рабочем классе. Так, английский социолог Э. Грант еще в 50-е гг. прошлого века к рабочим относил не только работающих по найму, но и часть тех, кто получает «жалованье». А. А. Соболевская отнесла к рабочим наряду с инженерами и учителями еще и «владельцев юридических контор»⁵. Ю. А. Васильчук усилил расширительную трактовку: «Инженерно-техническая интеллигенция еще в 60-е годы стала ядром рабочего класса, потому, что именно она облагораживает труд работника на производстве... <...> Совершенно ясно, что ядром рабочего класса

¹ Человек и экономика: справедливость и базисная демократия против тоталитаризма рынка и капитала / под общ ред. А. В. Бузгалина, М. И. Воейкова. М.: Экономика, 2011. С. 229–230, 237.

² Человек и экономика... С. 242.

³ Гидденс Э. Социология. 2-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2005. С. 263.

⁴ Человек и экономика... С. 245.

⁵ Соболевская А. А. Изошренный механизм эксплуатации. М.: Экономика, 1988. С. 13.

стала именно интеллигенция, в том числе гуманитарная – учителя, врачи, юристы, адвокаты»¹.

Расширительные трактовки невозможны при предметном мышлении, когда автор мысленно созерцает тот предмет, который он раскрывает теоретически. Такое мышление было присуще классикам марксизма в полной мере. Они были единодушны в *основном* и *всеобщем* компоненте определения рабочего и рабочего класса. И Маркс, и Энгельс под рабочим понимали «непосредственного производителя». *Непосредственного* потому, что рабочий облакает идеальное в *материальное*. А интеллигенция тем отличается от рабочих, что она оперирует не материальными факторами, а идеальными, производит идеальный продукт, мир *значений*². Скульптор или балерина испытывают в своей профессии интенсивные телесные напряжения, но их продукт потребляется как нечто идеальное, как образ, но никак не материально.

Функция именно *непосредственного* производителя составляет основное в определении, которого придерживаются справочники и статистика. «К рабочим относятся работники, непосредственно участвующие в производстве продукции, занятые управлением машинами, механизмами или агрегатными установками, наблюдением, управлением и регулированием автоматов, автоматических линий; работники, производящие продукцию вручную; работники, занятые перемещением, погрузкой или выгрузкой сырья, материалов и готовой продукции; работники, занятые уходом за средствами труда и производственными помещениями»³. В более обобщенной формулировке сообщается о том, что рабочие есть «основная, наиболее многочисленная категория персонала, осуществляющая функцию преимущественно физического труда. Рабочие воздействуют с помощью орудий труда на предмет труда и создают продукцию, осуществляют наблюдение, наладку и уход за машинами, производят перемещение пред-

¹ Рабочий класс в современном мире. М., 1990. С. 48, 49.

² Как выразился французский социолог М. Хальбвакс, рабочий класс – это «совокупность людей, которые для выполнения своей работы должны обращаться к материи и покидать общество» (Хальбвакс М. Социальные классы и морфология. М.; СПб., 2000. С. 49).

³ Экономическая энциклопедия. Промышленность и строительство. М.: Сов. энцикл., 1964. С. 369.

метов труда и готовой продукции, поддерживают нормальные условия труда»¹. Известный статистик и демограф Б. Ц. Урланис писал: «Обычно к *рабочим* причисляют лиц, которые непосредственно заняты изготовлением продукции или выполняют вспомогательные функции в процессе изготовления продукции». «К *служащим*, – делает важное замечание Б. Ц. Урланис, – относят всех лиц, занятых административными, хозяйственными, канцелярскими, контрольными и другими функциями, которые непосредственно не создают какие-либо материальные ценности»².

Сделаем здесь вставку политического характера. Попытки отечественных авторов обосновать расширительную трактовку рабочего класса, чтобы увеличить численность рабочих, объяснимы, конечно, политическими соображениями: социальной опорой коммунистического движения, согласно К. Марксу, является рабочий класс. Но если численность состава этого класса уменьшается, на что же опираться коммунистам, не на «прослойку» же (интеллигенцию)! В 70-е гг. прошлого века наблюдалось подобное паническое умонастроение. Авторы расширительных трактовок не замечали комичности своих утверждений. Ведь теория К. Маркса (его «практический гуманизм») содержала и ныне содержит *верный ориентир на бесклассовое общество*, а не на увековечение классов. Такой ориентир обязывает к развитию такого *наукоемкого производства*, таких *общественных отношений* и уровня *научного образования* новых поколений, которые в совокупности неизбежно порождают *отмирание классовых противоречий*, а затем и *различий*. Разве данный ориентир не является на деле «практическим гуманизмом»? Разве этот ориентир не поддержат сами рабочие, вообще все труженики созидательного добросовестного труда? Разве данный ориентир в социальной политике не является ныне *спасительным* в условиях нарастающего *гнева* против *социальной несправедливости* буржуазного общества, верхи которого ушиблены классовым эгоизмом и нравственным разложением? Разве этот ориентир не является объективно верным в научном, нравственном, эстетическом и культурном отношениях? И разве есть более благо-

¹ Статистический словарь / гл. ред. М. А. Королев. М.: Финансы и статистика, 1989. С. 186.

² Цит. по: Человек и экономика... С. 244.

родный и поэтому более приемлемый ориентир в социальной политике в современных условиях? Ответов на эти вопросы *не слышно от оппонентов*.

Если данный вектор есть «дорожная карта» решения социальных проблем на обозримое будущее, то в продвижении по данному маршруту следует переходить от простого труда к *труду средней сложности* на основе наукоемкого автоматизированного производства, к социальным институтам как *органам коллективной воли для развертывания инициативы и самостоятельности граждан*, к поэтапной реализации *всеобщего высшего образования*, к «практическому гуманизму» в области оплаты труда, жилищных условий, досуга и т. д. Ведь ядром научного коммунизма является *реализация «практического гуманизма»*, т. е. то, ради чего и утверждалась эта теория. И по мере реализации бесклассового общества будут рождаться новые вдохновенные теории, соответствующие новым социальным условиям, при которых люди будут не глупее К. Маркса именно потому, что нравственно обоснованные условия жизни сделают запрос на нравственно выверенные теории общественного жизненного процесса.

Вернемся к прерванному рассуждению о рабочих. Фигура *непосредственного* производителя общественного богатства проходит сквозь тысячелетия, и никакая *революция* не в состоянии отменить потребность в производстве этого богатства со стороны его *материальной* оболочки. С тех пор, как возникли классы, писал Ф. Энгельс, не было времени, «когда общество могло бы обходиться без рабочего класса. Название, социальное положение этого класса изменялись: место раба занял крепостной, которого в свою очередь сменил свободный рабочий». Но всякому ясно: «какие бы изменения ни происходили в высших, непродуцирующих слоях общества, общество не может существовать без класса производителей. Следовательно, этот класс необходим при всяких условиях, хотя должно прийти время, когда не будет уже классов»¹.

Последнее суждение Энгельса содержит, кажется, противоречие: «класс производителей необходим при всяких условиях», но наступит время, когда «не будет уже классов». Куда же денется «класс производителей»? Ведь он необходим «при всяких условиях»? Воз-

¹ Энгельс Ф. Общественные классы – необходимые и излишние. С. 296.

можно, материальный труд содержит такие аспекты, развитие которых качественно изменяет этот труд. Что это за аспекты?

Рабочие исполняют необходимую функцию – производить общественное богатство на стадии *его материального оформления*, облекать идеальный образ (научные, инженерно-конструкторские разработки и иные проекты) в природный материал. При этом продукт этого труда потребляется, в общем и целом, именно с *материальной* стороны. Скульптор тоже затрачивает массу телесных усилий, но продукт его труда потребляется *духовно*, со стороны *значений*, а не материальных свойств, как и продукты деятельности балерины или пианиста. т. е. такого рода продукты потребляются со стороны тех *значений*, которые они собой представляют.

Функция непосредственного материального преобразования предмета является для рабочих родовой и основной. Она абсолютна до тех пор, пока существует материальный обмен между обществом и природой.

Но из того, что функция материально-вещественного преобразования предмета труда будет сохраняться *всегда*, еще не следует, что данная функция будет всегда осуществляться в *рутинных формах*, на уровне *простого* труда.

Современный рабочий соединяет в своем труде два родовых начала – *идеальное* и *материальное*, научные разработки и природный материал. Если в труде рабочего видеть только второе начало, то и понимание этого труда будет как труда «физического», с позиций ограничения рабочего эмпирической подготовкой и начальным профессиональным образованием. Такой тип рабочего и воспевался в *идеологизированном* искусстве советского периода. Если же удерживать в воображении тот факт, что рабочий воплощает в природном материале *образы-схемы специализированного общественного интеллекта*, то становится очевидным, что подготовка рабочего должна соответствовать тому содержанию, которое он *переводит из сферы идеальной в материальную*. Здесь мы подошли к главному.

Суть дела заключается в том, что материальный труд может выступать в двух формах – быть *преимущественно физическим* или *преимущественно интеллектуальным*. В первом случае работник непосредственно изменяет материальную оболочку предмета без понимания закономерных связей. Такое изменение осуществляется в виде внешних

манипуляций орудиями. Главными при этом являются опытные навыки, сноровка и умения, привязанные к телесно-психическим особенностям работника. Предмет и субъект труда выступают по отношению друг к другу с *внешней стороны*, а не сущности (закономерностей на стороне объекта и теоретического мышления на стороне субъекта). Это – простой по сложности труд работника с эмпирической подготовкой. Такой тип рабочего служил для социологов, писателей, партийных работников советского периода каноническим образцом.

Во втором случае *труд работника выступает материальным по форме и интеллектуальным по содержанию: работник изменяет материальную оболочку предмета для перестройки внутренних закономерных связей или управляет предметом на основе закономерностей (например, пилот самолета, космонавт, врач и др.). При этом предмет и субъект труда выступают со стороны не только явления, но и сущности: предмет – в аспекте закономерных связей, субъект – в аспекте теоретического мышления.*

Это – труд средней сложности; субъект такого труда имеет *теоретическую* подготовку. Идеальные модели будущего продукта на основе научного знания направляют ум и руки такого работника, и он выступает в процессе труда как воплощение всеобщего общественного интеллекта. Научное мышление и мастерство его рук соединяют воедино идеальное и материальное, духовное и природное. Доминирование такого труда *ликвидирует саму основу, на которой возникают односторонние крайности материализма и идеализма, партийно-государственной бюрократии и запуганности рабочих.*

Перспективной является вторая форма материального труда, наполненная по преимуществу интеллектуальным содержанием и предполагающая теоретическую подготовку рабочих на основе среднего и высшего профессионального образования.

Современная наука все больше становится непосредственной производительной силой; она вовлекает в производство закономерности природной и социальной реальности и на их основе воплощает интеллектуально емкие технологии, компьютерные системы регионального, национального и планетарного уровней. Рабочий воплощает такие технологии. Он – центральная фигура на стадии перевода научного знания в действительность. Чтобы адекватно воплощать это

знание, он должен его понимать. Это технологическая необходимость. Не может слепой вести зрячего. Для понимания научно организованных технологий и заключенных в них объективных закономерностей ему необходимы высшее образование и теоретическая профессиональная подготовка.

В одной из работ Г. М. Романцева дано реалистическое обоснование высшего рабочего образования¹. Эта монография является своего рода *прорывом* в концептуальном и практическом отношении, ориентируя на *долгосрочную стратегию поэтапного перевода профессионального образования работников материального труда на уровень, соответствующий «экономике знаний»*. В России началась подготовка высококвалифицированных рабочих, рабочих с высшим образованием по программе прикладного бакалавриата. М. Н. Денисевич, ректор Уральского гуманитарного института, отмечает: «Пионером в разработке и внедрении в Свердловской и Тюменской областях подготовки рабочих с высшим образованием стал с 1993 г. Российский государственный профессионально-педагогический университет (теоретик и основатель Г. М. Романцев – ректор РГППУ). Фактически это первая в стране система рабочего образования с высшим образованием – прикладной бакалавриат»².

Г. М. Романцев, ныне академик РАО, упорно развивал эту идею уже в 80-е гг. прошлого века, не обращая внимания на ухмылки скептиков. Спустя 20 лет генеральный директор ОАО «Сибнефть-Ноябрьскнефтегаз» М. Е. Ставский наставляет работников вузов: «Научитесь готовить рабочих скрупулезно, с привлечением психологов и социологов. Научитесь давать рабочим и высшее образование»³. Россия готова к таким прорывам и в иных областях. Надо в это верить и дерзко осуществлять на основе самобытной отечественной культуры, нравственных устоев и обилия талантов России.

Мнение руководства Министерства образования и науки о том, что в России слишком много студентов и что существует перепроизводство

¹ Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.

² Денисевич М. Н. Наука и образование: стратегический ресурс национального развития: монография / Урал. гуманит. ин-т; Ин-т соц.-экон. развития. Екатеринбург, 2010. С. 103.

³ Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. / авт.-сост. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. С. 332.

людей с высшим профессиональным образованием, – это *тревожный симптом для будущего России*. Ума слишком много не бывает. «Ни в одном демократическом развитом государстве не бывает много образования, переизбытка студентов и специалистов»¹.

Относительно мнимого перепроизводства кадров с высшим образованием уместно привести некоторые показатели.

Численность студентов в России возросла с 1990 по 2010 г. с 2,8 млн до 7,5 млн². И это хороший показатель. В России численность студентов на 10 000 населения в 1990 г. составляла 190, в 2010 г. – 529; в США, соответственно, 555 и 557³.

«Общепринятым считается, что для обеспечения устойчивого экономического роста, социальной стабильности в обществе высшее образование должно иметь 40–50 % населения страны, занятых в экономике. В России этот показатель составляет 25 %, в Свердловской области в 2008 г. – 21,3 %, отставание от общеевропейского уровня (50 %) ... более чем в 2 раза»⁴.

В депрессивных индустриальных регионах России *«рабочая сила в своей массе обладает односторонне развитыми квалификациями и профессиональными умениями, приспособленными к массовому индустриальному производству технологически несложных операций»*⁵, т. е. к «отверточному производству».

По принятому ООН индексу развития человеческого капитала Россия в 2007 г. занимала 67-е место, а по инновационному индексу в 2008 г. – 8-е место среди 192 стран⁶.

Более тревожна тенденция *снижения качества подготовки специалистов в области высшего профессионального образования* путем замены *специалитета бакалавриатом и магистратурой*, а также уменьшения учебных часов в вузах, в частности, на *социально-гуманитарные дисциплины*, замены курса для аспирантов «Философия» на курс «История и философия науки». Бакалавриат – это *незаконченное*

¹ Денисевич М. Н. Указ. соч. С. 48.

² Там же. С. 60.

³ Там же. С. 70.

⁴ Там же. С. 70–71.

⁵ Там же. С. 75.

⁶ Там же. С. 58–59.

высшее образование. Поэтапное вытеснение социально-гуманитарных дисциплин означает *ликвидацию ценностного* содержания в подготовке специалистов.

Основательность, последовательность, систематичность и полнота – достоинства отечественного образования – подменяются узкой функциональностью, в пределах которой специалист никак не сможет являть собой в единстве такие качества, как культурный человек, нравственная личность, творческая индивидуальность, профессионально компетентный специалист, социально компетентный гражданин и патриот России, способный к открытому творческому диалогу с иными этнокультурами. «Знаниевому» образованию рать авторов вдруг противопоставила вычурный «компетентностный подход», т. е. вместо фундаментализации образования предлагается подготовка, продуктом которой является односторонний ролевик-технолог, работающий *по образцу* согласно потребностям «рыночной экономики», которая мало производит, а лишь перераспределяет уже произведенное в советский период.

Лукавыми являются соображения о том, что у государства нет средств на подготовку «лишних» специалистов с высшим образованием, что некому будет работать там, где не требуется высшего профессионального образования, и т. п. Во-первых, не государство финансирует систему образования, а *сам трудящийся народ* через органы государства. И рост образовательного уровня граждан России будет ими не только поддержан, но и профинансирован – через налоги, которые они же выплачивают. Важно умно распорядиться собранными налогами. Во-вторых, в условиях поэтапного внедрения всеобщего высшего профессионального образования исчезнут и рабочие места для работников с *начальным профессиональным* образованием. Просто будет иная техносфера с иным *интеллектуальным* содержанием.

Уместно привести размышления доктора экономических наук А. Бузгалина о значимости образования. Он пишет, что в Средние века, как и в России сто лет назад, более 80 % населения было занято в сельском хозяйстве. Жили впроголодь и имели скудную одежду. Ныне в Западной Европе 2–3 процента занятых в аграрном секторе производят столько продуктов, что их хватает на всю Европу плюс на экспорт. «Для того, чтобы обеспечить производство большого количества качественных утилитарных благ (еды, одежды, автомобилей, жилья, бытовой техники и т. п.), а также оборудования, необходимо ... резко со-

кратить число занятых в сфере материального производства», увеличив число и производительность тех, кто будет занят «созиданием главных “ресурсов” – новых технологических и культурных знаний и, самое главное, творческих способностей человека»¹.

«Ключевым сектором экономики ближайшего будущего станут сферы производства инноваций плюс “отрасли”, занятые формированием креативного потенциала – обучение, воспитание, искусство, спорт и т. п. Формула производства будущего проста: 20 % занятых в материальном производстве производят больше, чем 80, если экономика является постиндустриальной. Для того, чтобы 20 % населения могли полностью обеспечить высококачественными материальными благами и оборудованием новое общество, каждый из этих работников должен иметь как минимум 15–20 лет образования и переучиваться раз в пять лет. Он должен быть человеком высококультурным и здоровым. И жить лет 80, а то и 100 *в среднем*. <...> А чтобы такие образование, культура и здравоохранение стали реальностью, необходимо огромное количество высококвалифицированных, творчески относящихся к делу воспитателей детских садов и школьных учителей, нужно, чтобы более половины имели магистерские дипломы, нужны миллионы людей, занятых рекреацией общества и природы. И здесь дело найдется каждому. Ибо общество и даже экономисты быстро поймут, что социальный эффект и даже коммерческая выгода в экономике будущего, получаемые от доброй нянечки в яслях, не меньше, чем от финансового спекулянта, ворочающего миллиардами»².

В маленькой Финляндии, замечает А. Бузгалин в цитируемой статье, доля расходов на образование в четыре раза выше, чем в России, все школы – государственные, большинство вузов – тоже, повышение квалификации для временно безработных – бесплатное. «И эта страна занимает первое место в мире по развитию инноваций».

А. Бузгалин делает вывод: «Вектор XXI века, главный ресурс экономического социального прогресса, – это наращивание творческого потенциала каждого. <...> Креативный потенциал России по-прежнему один из величайших в мире»³.

¹ Бузгалин А. Поймать ветер истории и стать лидером постиндустриального мира или скатиться в гетто отсталости // Лит. газ. 2008. 13–19 февр. С. 12.

² Там же.

³ Там же.

Реализации этого потенциала мешают финансовые спекуляции, социально безответственный бизнес и государственные институты, алчность работодателей, тиражирование масскультуры, свертывание общедоступного образования, медицины. Проводимые в России «реформы» образования воспринимаются на местах, скорее, как «контрреформы».

Заместитель председателя думского Комитета по образованию и науке О. Смолин сообщает: в России сейчас меньше 40 % бюджетных студентов, в Германии их более 90 %, во Франции – 80%¹.

Как же руководство России намерено реализовать программную установку на повышение производительности труда в 4 раза к 2020 г.? На основе НПО, сокращения вузов до 200 единиц, неполного высшего образования (бакалавриата)? Вопрос риторический.

Сторонники рыночного фундаментализма («все подлежит купле-продаже»), по замечанию А. Бузгалина, «аналогичны дворянству эпохи индустриальных революций, стремившемуся любой ценой сохранить свои сословные привилегии и крепостничество»².

Ведь капитал возникает в производстве при посредстве обращения (рынка). Прибавочная стоимость рынком не производится, а лишь реализуется и *перераспределяется*. Значит, *первую скрипку* в государстве, трудовых коллективах, в системе образования, науке, искусстве, во всей культуре призваны играть те, кто *производит*, в том числе и прибавочный продукт, кто его умело обновляет, будь то ученые, инженеры, рабочие и т. п. Экономисты, экономические службы исполняют свою вполне *определенную необходимую* роль *посредника в оптимизации трудовых затрат*. Полупроводники, электронно-вычислительную технику, самолеты и творческие индивидуальности производят не экономисты. Одно дело – сфера *производственно-продуктивная*, а другое дело – сфера *экономическая*. Хотя они и взаимосвязаны, но все-таки их не следует отождествлять и приписывать *креативность производственно-продуктивной сферы общества субъектам рынка* в их многообразии. Важны не банки денег, а «банки» знаний, умений, культуры в целом. Накопление капиталов – это средство для «накопления культуры».

¹ Платова Г. Мы окажемся в стране недоучек // Сов. Россия. 2008. № 32 (13104). 27 марта.

² Бузгалин А. Указ. соч.

В 2005 г. был опубликован основательный аналитический и прогностический труд коллектива авторов и экспертов по инициативе фонда «Русский предприниматель». В этом труде, в частности, утверждается: «Сегодня планомерно проводимые правительством реформы ориентируют нашу школу на американские стандарты обучения, между тем, выпускник колледжа в Штатах находится сейчас на интеллектуальном уровне 5–6-го класса самой заурядной нашей школы. *Американизация по сути тождественна дебилизации* – и это не паническое преувеличение, а результат трезвого профессионального анализа. Самым крайним и опасным требованием к средней и высшей школе является утверждение, что они должны соответствовать нуждам рыночной экономики. Так, вопрос о том, кому служить, решается в пользу служения мамоне, а возвышенные цели человеческой деятельности с тайным презрением отодвигаются в маргинальную область. Мы полагаем, что образование *не может и не должно являться функцией от экономики* и что главной целью обучения в итоге является *эффективный интеллектуальный и нравственный рост учеников*»¹.

В данном труде обосновывается иной статус средней школы, которая призвана стать «базовым и ключевым образовательным институтом, определяющим культурный и интеллектуальный уровень всего народа». «Эта школа должна быть ориентирована вверх на вузы и академические институты, по максимуму выявляя и развивая способности у всех детей, стимулируя их к высшим формам интеллектуальной и духовной деятельности. Поэтому в центр национальной системы образования должна быть помещена качественная сильная школа, то есть интеллектуально-ориентированная школа, дающая начальное научное образование, руководимая научным сообществом и укомплектованная преподавательским составом, параллельно ведущим научную деятельность»².

Авторы справедливо настаивают именно на *универсализации* содержания отечественного образования. Болонский же процесс в России «не имеет никакого смысла, кроме отрицательного:

- переориентации образования с системного на мозаичное, получив которое человек не будет способен на целостное видение происходящих процессов;

¹ Русская доктрина / под общ. ред. А. Б. Кобякова, В. В. Аверьянова. М.: Рус. предприниматель, 2005. С. 72.

² Там же.

• установления практически непреодолимого образовательного барьера между верхушечными слоями и “массой” и, таким образом, создания комфортных условий для самовоспроизводства олигархической бюрократии вместо воспитания действительно благородной элиты – дееспособного и ответственного, нравственного и интеллектуального, отборного правящего слоя нации»¹.

Россией, писал И. А. Ильин, должны править лучшие люди. Зачем же нам бездумно встраиваться в европейские образовательные стандарты, располагая стратегическими преимуществами российской высшей школы? «Качество нашей старой, еще не разрушенной до конца, системы может оценить на себе любой выезжающий за рубеж на стажировку студент или преподаватель: местные студенты и профессура в абсолютном большинстве неконкурентоспособны в сравнении с коллегами из России»². Есть все основания оценить образовательную государственную политику как курс на ликвидацию достижений отечественного образования.

Итак, стратегия на *поэтапное* всеобщее высшее образование обусловлена следующими факторами.

Подобно тому, как передача машине функций движения и управления инструментом революционизировала технологический базис, экономическое основание и всю надстройку, так и передача технике *интеллектуальных* функций и ее дальнейшая *антропность* требуют качественных изменений в экономике и политике, образовании, освобождая персонал от функций технологического агента и делая запрос на субъектов с целостной субъективностью, изменяющих уже не внешнюю материальную оболочку предмета, а *сами закономерности в предмете, и управляющих ими*. Материальное производство средств жизни и культурное воспроизводство поколений отделятся друг от друга. Главным станет *второй вид* производства, в котором образование станет перманентным. Такая доминанта есть тенденция культуры. Не культуру, не образование надо подстраивать под экономику, а наоборот, материальное производство средств жизни есть способ реализации потребностей культуры.

Экономика знаний предполагает и человека знаний, «интеллектуальная емкость» которого *опережает* интеллект, опредмеченный

¹ Русская доктрина. С. 77–78.

² Там же. С. 78.

в технике и технологиях. Такая экономика требует опережающего образования, которое имеет основой *фундаментализацию* и *универсализацию* подготовки, научный подход, понимание работником закономерностей, устойчивых связей, на которых люди базируют свою совместную жизнь.

Закон *опережающего* развития профессионального мышления и живого труда по отношению к мышлению и труду *определённому* обязывает образование интеллектуально опережать общественное производство. Новое поколение работников должно не адаптироваться к технике, а адаптировать ее к *более эффективным возможностям ее использования* для культурного воспроизводства целостных индивидов. Традиционная тема хоздоговоров социологов с предприятиями «Адаптация молодого рабочего на предприятии» отражает как раз *стагнационные* явления в обществе, приспособление специалистов к наличным условиям профессиональной деятельности, требующим в современных обстоятельствах качественного обновления, а не приспособления к ним. «Фундаментальная роль образования состоит в подготовке специалистов для будущих экономик, готовых не только адаптироваться к постоянно изменяющимся технологическим, экономическим и социальным условиям, но и самим быть активными участниками и творцами этих изменений»¹.

Повышение интеллектуального уровня совокупного труда до средней степени сложности на основе всеобщего высшего образования качественно усиливает его эффективность. Не производство средств производства, а *культурное воспроизводство новых поколений в системе образования становится антропогенным базисом* общества. Культурное воспроизводство людей первично, а производство вещей (средств жизни) вторично.

Работники с профессиональной теоретической подготовкой есть социальная основа проведения государственной политики по программе *всенародной справедливости* и *опора государства*. Рост удельного веса таких специалистов означает усиление социальной однородности и является профессиональной основой для динамичного развития и культурного обновления всех сфер общества.

¹ Денисевич М. Н. Указ. соч. С. 98.

4.3. Перспективы совокупного труда на пути к креативному обществу

Предвидение К. Марксом перспективы совокупного труда в общем и целом подтверждается современной действительностью и позволяет подвести основу для реализации «стратегии инновационного развития страны», заявленной Президентом России 14 февраля 2008 г.

Отмеченные К. Марксом тенденции в развитии совокупного труда реализуются в тех странах, в которых руководство понимает *направляющую и регулятивную функцию идеального, мышления, сознания в общественном жизненном процессе*:

1. Наука, будучи высокоспециализированным теоретическим мышлением, превратится в непосредственную производительную силу общественного труда, а труд, тем самым, станет *прикладной наукой*. Науки же обладают *равной степенью сложности*. Труд, будучи прикладной наукой, превратится в *однородный по степени сложности труд*. Одинаковая сложность труда означает и равную экономическую оценку. Тем самым, различия в специальностях не повлекут за собой различия в социальных привилегиях и различия в «желудке». В социологическом плане это означает социальную однородность, социально равные «стартовые» возможности развития людей.

2. Эффективность труда будет зависеть *не от величины мускульных усилий* работников (рабочих с НПО), а от мощи тех искусственных органов общественной практики (техники), которые созданы *при помощи науки*. Тем самым, непосредственное рабочее время перестает быть мерой богатства, и производству, основанному на меновой стоимости, приходит конец¹.

Маркс так конкретизирует данный технологический аспект: «Теперь рабочий уже не помещает между собой и объектом модифицированный предмет природы; теперь в качестве промежуточного звена между собой и неорганической природой, которой рабочий овладевает, он помещает природный процесс, преобразуемый им в промышленный процесс. Вместо того чтобы быть главным агентом процесса производства, рабочий становится рядом с ним». В качестве главной «основы производства и богатства выступает не непосредственный труд, выполняемый самим человеком, и не время, в течение которого он рабо-

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 214.

тает, а присвоение его собственной всеобщей производительной силы, его понимание природы и господства над ней в результате его бытия в качестве общественного организма. <...> Происходит свободное развитие индивидуальностей, и поэтому имеет место... сведение необходимого труда общества к минимуму, чему в этих условиях соответствует художественное, научное и т. п. развитие индивидов благодаря высвободившемуся для всех времени и созданным для этого средствам»¹. Как тут не вспомнить идеи Канта о времени! А Минобразования бьет тревогу – слишком много лиц с высшим образованием.

При такой креативно-антропологической экономике целью производства выступает не прибавочный труд (прибавочная стоимость), а наоборот, сокращение трудовых затрат (а значит, снижение цен), сокращение непосредственного рабочего времени ради увеличения доли *свободного времени* как возможности целостного развития индивидов. Увеличение свободного времени – это *могучий мотив в масштабах общества, который всем работникам понятен и который способен побуждать к поиску скрытых резервов и перспективных возможностей в профессиональной деятельности.*

К такому финишу капиталистическое производство подталкивают кроме *техничко-технологического фактора* (автоматизация, информационное производство) еще два других могучих фактора: *общественный характер* труда в форме *кооперации*, которая является не только генетически исходной формой труда, но и абсолютно необходимой на протяжении всей истории, и *экономический* – обобществление частных капиталов акционеров и вкладчиков в рамках национальных корпораций и национальных и международных банков. Банковский капитал есть обобществление капитала, хотя и в *капиталистической еще форме*. Настанет время, когда возникнет острая общественная необходимость взять под контроль само государство и направить его деятельность на реализацию программ всенародной справедливости. Не прибыль, а степень *общественной полезности и отношение к целостному развитию индивидов* станут определяющим мотивом воспроизводства людьми собственной жизни.

3. Автоматизация общественного производства выключит работников из сферы производства как *непосредственных его техноло-*

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857 – 1859 годов. Т. 46, ч. 2. С. 213–214.

гических агентов. Работник встанет над технологическим процессом «как его контролер и регулировщик» (К. Маркс). Функция производства общественного богатства на стадии его *материального оформления будет передана технике* и новым технологиям. За работниками она сохранится в редуцированном виде. *Функция класса непосредственных производителей будет возложена «на плечи» автоматизированных систем и управляемых самодвижных природных структур.*

4. Эффективность общественного труда благодаря его научному характеру сократит рабочее время и увеличит *свободное время.* Свободное время станет «пространством» целостного развития людей – их всеобщих по культурному значению продуктивно-творческих сил в сферах науки, искусства, образования, общения и др.

От прежнего развития средств производства люди перейдут к саморазвитию своих собственных продуктивно-творческих сил. Техническая цивилизация, которая двигалась в антагонистических классовых формах, сменится новой исторической ступенью – *культурой* (дикость – варварство – цивилизация – культура). Начнется собственная история людей, сменив собой предысторию, в центре которой было производство средств жизни. Техногенное общество сменится *антропогенным*, в рамках которого человек уже не воспроизводит себя в какой-либо только одной определенности, а производит себя «во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления»¹. Такое движение осуществляется как беспрестанное выхождение за временные границы собственного развития, которые и осознаются как границы, подлежащие преодолению, а не как абсолютная грань. Прежняя установка жизненного процесса на прибыль (Д – Т – Д') сменяется новой установкой: *продуктивно-творческие силы человека – их воплощения в культуре – прирост и обновление этих сил.*

5. Функция непосредственного производства общественного богатства на стадии его материального оформления уже не будет закрепляться за *особым общественным* классом и теми социальными институтами, которые до сих пор грезят о развитии «начального профессионального образования». Соответственно функция управления людьми потеряет свой политической характер и станет функцией «технической» (Ф. Энгельс). *Монополия* на управление людьми исчез-

¹ Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов. Т. 46, ч. 1. С. 476.

нет вместе со всеми другими вытекающими отсюда монополиями (на образование, духовное развитие и др.).

6. Отпадет прежнее разделение труда. Труд неизбежно превратится (и уже превращается) в полное развитие самой деятельности, в «свободное самоосуществление человека», «игру» его духовных и телесных сил, в реализацию полноты богатой человеческой субъективности.

Поясним, в чем состоит существенная перемена. Разделение труда может быть двояким. В одном случае оно происходит по *трудовым функциям* так, что разлагает *целостность* продуктивно-творческих сил человека и уродует индивидуальность, превращая ее в «обрывок» человека (Ф. Шиллер). В другом случае разделение труда осуществляется по *предмету труда* и сохраняет как *целостность*, так и *самодетельность* субъекта. При этом труд превращается в *приложение самодетельности целостного человека к различным предметным областям* и не деформирует творческий потенциал личности. В первом случае разделение труда техногенное, продиктованное предметными органами труда и внешними мотивами по отношению к креативности человека. Во втором случае оно – креативно-антропологическое, личностно развивающее и не понижающее *социокультурный статус* человека. Смена видов деятельности ради обновления субъективности и духовного возрастания станет законом для человека.

Предвидение Маркса реалистично и основательно. Ничего более благородного в нравственном и социокультурном отношении никто из теретиков не предложил, кроме расплывчатых представлений о постиндустриальном обществе. К. Маркс исходил из *креативной культурной антропологии*, прослеживал реализацию человека в социальном мире и в мире истории. Философская антропология расширяется в социальную философию, а последняя – в философию истории – таковы слагаемые его философии. Сущность человека, по Марксу, представлена тем, что и как он делает, по поводу чего общается, в какие общественные отношения вступает. Это – *деятельно-коммуникативно-когнитивная* теория человека.

Ведущим же видом деятельности является труд. Революция в содержании труда есть *антропологическая революция* в первую очередь. Этим соображением Маркс руководствовался, скрупулезно изучая историю труда, его технологию, экономические формы, субъективные состояния индивидов в акте труда. Маркс периода «Экономическо-фило-

софских рукописей 1844 года» и периода «Капитала» – это один и тот же Маркс, а не два различных Маркса, как считают многие авторы, далекие от человеческого содержания труда и общественных отношений в силу своей кабинетной позиции и конъюнктурной ангажированности.

Реализация перспектив, перечисленных выше, возможна тогда, когда *первичным* станет не производство *средств* жизни, не жизнеобеспечение всем необходимым (эта задача при научном труде будет решена), а *социокультурное расширенное* производство человека, его *универсальной* природы, сложившейся в процессе истории. Такое производство и укажет, что надо производить в области *средств жизни*.

Это, во-первых, креативное производство человека, культивирование его *продуктивно-творческих сил, целостной индивидуальности и свободной самостоятельности*; система образования, а не завод обретет статус группы «А», сместив промышленное производство вещей из группы «А» в группу «Б».

Во-вторых, производство социальной связи как *человеческой общности*, основанной на *нравственных* императивах, на субъектных качествах лиц и коллективов как в рамках одной нации, так и в отношениях между нациями. Существо же нравственности состоит в признании *равноценности достоинства* людей и народов независимо от их пола, вида деятельности, социального статуса, национальных особенностей и т. д. Только на этом основании возможны взаимное признание, доверие, верность, сотрудничество, справедливость, взаимопомощь, духовная солидарность.

Первичность социокультурного производства людей утвердит в их сознании иное понимание как своей собственной креативной природы, так и общественного богатства. Изменяются *мотивы* деятельности и общения, как и *параметры* общественного престижа. Предметно-натуральная сторона богатства предстанет в ее *человекоемкости* и *культуроемкости*, побуждая к усвоению своего культурно-человеческого содержания и к общению по поводу *обмена, дополнения и взаимного обогащения* человеческой субъективностью.

В экономических воззрениях К. Маркса *время* является таким же определяющим фактором, как у И. Канта в его «Критике чистого разума». У Канта временные схемы производны от последовательности действий, которые порождает индивид. У Маркса принцип экономии рабочего времени для увеличения свободного времени является не

только экономическим, но и *креативно-антропологическим*. Присвоение прибавочного продукта есть присвоение прибавочного рабочего времени, а значит, *присвоение самой жизни рабочего*, ибо «*время фактически является активным бытием человека. Оно не только мера его жизни, оно – пространство его развития. И вместе с вторжением сюда капитала прибавочное рабочее время есть присвоение духовной и физической жизни рабочего*»¹. Поэтому рабочее время – «решающий вопрос»! К. Маркс удерживает за экономикой антропологию.

Решающий именно потому, что целью деятельности станет увеличение свободного времени для присвоения культуры. Вот в этом-то пункте и заключается *вся притягательность и перспективность* прогноза К. Маркса. Как наука порождает перевороты в производстве, так и культура в целом, став достоянием каждого, т. е. сразу и индивидуальной, и общей (общественной) собственностью, утвердит качественно новое человеческое общество, в котором реализуется принцип «свободное развитие каждого есть условие свободного развития всех». В таком обществе исчезнут перегородки между различными социальными статусами. Утвердится доминанта культуры, а не экономики. «И для социализма свободное время – единственная реальность, в которой он находит свое обоснование»².

Остается отметить, что в советском марксоведении не заметили «слона» – *креативную культурную антропологию* Маркса, из которой он исходил не только в области экономики, политики, философии, но и в общении с рабочими, одному из которых он посвятил первый том своего «Капитала». Предвидение Маркса – это предвосхищение новой исторической ступени, *культуры*, которая фигурирует у него как *общественная антропогенная формация*. Оно ориентирует на качественное изменение подготовки субъектов профессиональной деятельности. Суть таких изменений связана со степенью сложности труда, с его интеллектуальным содержанием: субъект труда призван выступать не «выдрессированной силой природы», а деятелем, *управляющим закономерностями* предметной области труда. Ставку следует делать на духовный, культурный, интеллектуальный потенциал субъектов.

¹ Маркс К. Экономическая рукопись 1861–1863 годов. С. 517.

² Межуев В. М. Социализм – пространство культуры // Социализм – 21. 14 текстов постсоветской школы критического марксизма. М.: Культ. революция, 2009. С. 145.

Глава 5. ОБРАЗОВАНИЕ В ИЗМЕРЕНИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ВОСПРОИЗВОДСТВА, КАЧЕСТВА И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

5.1. К определению современного образования

Образование – важнейшая сфера социокультурного воспроизводства, требующая постоянного осмысления и переосмысления, потому всегда теоретически значимым вопросом остается определение образования. Основанием определения образования должны служить не только результаты теоретико-педагогических поисков и исследований по философии образования (эдукологии), но и международные и отечественные нормативные правовые акты, поскольку последние создаются с учетом самых значимых концептуальных и практических предпосылок. Обратимся к ряду важнейших действующих документов в сфере образования для поиска ответа на вопрос об определении образования.

Весьма показательным, что Международная стандартная классификация образования (МСКО)¹, разработанная авторитетными экспертами в сфере образования и используемая ЮНЕСКО в качестве инструмента для обработки статистической информации, ставшего еще более актуальным в свете развития Болонского процесса, «не ставит своей целью выработку нового или всеобъемлющего определения образования; еще меньше она нацелена на навязывание международно стандартизированной концепции философии, целей или содержания образования»², поскольку «в каждой отдельной стране взаимодействие культурных традиций, местных обычаев и социально-экономических условий находит отражение в концепции образования, которая во многих аспектах уникальна для данной страны. Поэтому любая попытка навязать единое определение оказалась бы непродуктивной»³.

Из сказанного в МСКО ясно, что ЮНЕСКО исходит из концептуальной трактовки *образования как функции культуры*, а культура понимается как множественный феномен. С учетом достижений фи-

¹ См.: Международная стандартная классификация образования (МСКО). Перераб. версия II. М., 1999.

² Там же. П. 12.

³ Там же.

лософии культуры XX – начала XXI в. историческое и наличное культурное многообразие позволительно редуцировать к двум основным типам культуры, первым из которых будут архаические (традиционные, замкнутые) культуры, а вторым – постархаические (новационные, открытые) культуры. Важнейшей потребностью культуры первого типа является обеспечение трансляции ее в новые поколения: таково, следовательно, *архаическое образование – это ретрансляционное образование*. Важнейшей потребностью новой, в том числе современной, культуры является трансформация (трансмутация), которая существует не вместо трансляции, а наряду с ней¹.

Второй тип культуры мозаичен, в высшей степени противоречив, обречен на нестабильность, отучает от гарантированности чего бы то ни было, приучает к мобильности, риску. Образование в обществах со вторым типом культуры «разрывается» между задачей сохранения культурной преемственности (трансляции) и задачей обеспечения культурной изменчивости. Человек, получающий образование в культуре второго типа, обречен на переживание дисбаланса между старым (внутри которого – между устаревшим и актуальным) и новым (внутри которого – между оправданным и неоправданным). Открытый, новационный характер образования второго типа обрекает его на издержки, борьба с которыми становится особой образовательной задачей. Если в *архаической культуре образование строится по принципу кумуляции*, а в тенденции имеет конец («ступени совершенства» вплоть до «высшей», «просветленность» и т. п.), то образование второго типа в тенденции бесконечно: «непрерывное образование», причем не только как совершенствование полученного ранее, но и как «переучивание», преодоление и даже «борьба» с полученным ранее образованием.

Итак, *постархаическое, современное образование – это образование трансформационное, а строится оно по принципу критического переосмысления*. Дефиницию образования целесообразно «привязывать» к одному из двух указанных типов культуры, так что получается как минимум две дефиниции, отражающие принципиальное несовпадение того, что именуется образованием в различных культурах.

¹ См.: Куликов В. Б. Педагогическая антропология: истоки, направления, проблемы. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988.

Вернемся к тексту МСКО, создателям которой из инструментальных соображений приходится-таки унифицировать все многообразие образовательных практик, ценностей, концептуальных подходов и теорий: «Термин “образование” охватывает все целенаправленные и систематические действия, предназначенные для удовлетворения образовательных потребностей»¹. Заметим, что здесь не оговаривается, чьих потребностей. Это позволяет предположить потребности всех возможных субъектов – индивидов, социальных групп, огромных сообществ и даже человечества как вневременного трансцендентального феномена.

Читаем МСКО далее: в образование «включается и то, что в некоторых странах называется культурными мероприятиями. Вне зависимости от используемой терминологии *под образованием понимается организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение*»². Дальнейший текст МСКО разъясняет предложенную дефиницию образования: «Процесс коммуникации: взаимоотношения между двумя или более лицами, включая передачу информации... Общение может быть вербальным и невербальным, прямым или косвенным, непосредственным или на расстоянии и может включать широкое разнообразие каналов и технических средств»³. Иначе говоря, даже если метод обучения не связан с прямым контактом участников образовательного процесса, коммуникация все же осуществляется между тем (теми), кто разрабатывает образование, и тем (теми), кто его получает. Итак, *с процессуальной стороны образование есть непосредственный и опосредованный процесс коммуникации людей, физических лиц*.

Теперь обратим внимание на результат этой коммуникации. Им, по МСКО, является «любая перемена в поведении, информации, знаниях, взаимопонимании, мировоззрении, в системе ценностей или навыках»⁴. Так что никакой существенной спецификации образования по отношению к другим видам коммуникации по его результату в названном документе нет.

Авторы МСКО опять обращаются к образованию как процессу: «Для того чтобы считаться образованием, обучение должно носить пла-

¹ Международная стандартная классификация образования (МСКО). П. 12.

² Там же.

³ Там же. П. 13.

⁴ Там же.

новый характер и не сводится просто к физическому росту, взрослению или общей социализации»¹. Однако хорошо известно, что плановое обучение отнюдь не гарантирует обученности, т. е. результативности, тем более оно не обрекает непременно на лучший результат образования по сравнению с некоторыми последствиями стихийного, спонтанного и непреднамеренного физического роста, взросления, общей социализации. Общая социализация, кстати, включает в себя результаты тех резонансов, которые порой коренным образом меняют поведение, информированность, знания, характер и степень взаимопонимания, мировоззрение, систему ценностей или навыки и т. д.

Итак, следуя тексту МСКО, необходимо отметить, что при определении образования равно важна как процессуальная, так и результативная сторона образования. Специфика образования, позволяющая выйти на дефиницию, выявляется только в единстве процесса и результата. *Нерезультативную коммуникацию, равно как и результаты вне организованного и устойчивого процесса коммуникации, образованием считать некорректно.* Тогда образование – это имеющая плановый (организованный и устойчивый) характер коммуникация, порождающая перемены в поведении, информации, знаниях, взаимопонимании, мировоззрении, в системе ценностей или навыках.

МСКО предлагает трактовку используемых терминов. «Организованное: планируемое в соответствии с определенной моделью или в определенной последовательности с четко обозначенными или подразумеваемыми целями. Сюда входят организация (лицо, лица или орган), обеспечивающая образование, которая определяет условия обучения и методы преподавания, посредством которых организован процесс коммуникации. Метод обычно предусматривает преподавателя, т. е. лицо, участвующее в процессе коммуникации или передающее знания и навыки с целью обучения, но он может быть также непрямым/неодушевленным»². Однако сегодня мы знаем и такие обеспечивающие хорошую результативность варианты организации образования, в соответствии с которыми условия обучения в значительной мере устанавливают обучаемые.

В п. 17 МСКО еще раз разъясняет, что в ее рамках «определение образования не включает виды коммуникативной деятельности, разработанные без расчета на обучение. Оно также исключает неоргани-

¹ Международная стандартная классификация образования (МСКО). П. 13.

² Там же. П. 14.

зованные формы обучения. Таким образом, все виды образования охватывают обучение, но многие формы обучения не могут быть охарактеризованы как образование»; к последним относятся формы, порождающие «непреднамеренное обучение». Сверх того, «в действующей версии МСКО было исключено то, что называется саморегулируемым обучением»¹.

Итак, МСКО сводит образование к его организованным обучающими (педагогами) формам. Перед нами документ, воспроизводящий прежде всего ту парадигму, согласно которой преимущественная активность в образовании – на стороне педагогов. Лицо же, получающее образование, – это «обучаемый» (педагогами), а не «учащийся» (с помощью педагогов).

Обратимся теперь к отечественному образовательному законодательству. Под образованием в Преамбуле Закона Российской Федерации «Об образовании» понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения», а не «учения»². Важнейшая роль социальной и природной (биологической) стихии в образовании законодателем прямо не учитывается: стихия – то, что сознательно не регулируется. Но проблема границ и взаимодействия регулируемого и нерегулируемого чрезвычайно значима для педагогики. Более того, образовательный потенциал спонтанных процессов пытаются использовать внутри современного организованного образования, например, в так называемом бизнес-образовании, при использовании приемов «мозговой атаки», дискуссии, конференции и др.³ Задача законодателя, как думается, – соблюсти и обеспечить невмешательство кого бы то ни было в неотъемлемые права человека, оградив его от деструктивного влияния стихии на здоровье, на личность. Но изгонять из образования продуктивную стихию жизни, спонтанность как свойство всякой естественной межчеловеческой коммуникации означает выхолащивать образование, делать его безжизненным начетничеством, удобным только с бюрократической точки зрения, т. е. приспособленным прежде всего для предписаний и отчетности.

¹ Международная стандартная классификация образования (МСКО). П. 14.

² URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102017086&intelsearch=%CE%E1+%EE%E1 %F0 %E0 %E7 %EE%E2 %E0 %ED%E8 %E8>.

³ См., например: *Ванюшкина Л. М.* Внеаудиторное образование – путь в новое образовательное пространство. СПб.: Лита, 2003.

Правда, в Преамбуле Закона имеется существенное продолжение: «...в интересах человека, общества, государства...»¹. Интересы человека, как видно, стоят на первом месте в этом ряду, что вполне соответствует положению ч. 2 ст. 26 Всеобщей декларации прав человека: «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения к правам человека и основным свободам»². Таким образом, законодателем соблюдается конституционная норма, установленная в ч. 4 ст. 15 Конституции Российской Федерации, согласно которой образование в Российской Федерации осуществляется не только в соответствии с законодательством Российской Федерации, но и в соответствии с нормами международного права³. В части же первой ст. 27 Всеобщей декларации прав человека еще раз подчеркнуто: «Каждый человек имеет право свободно участвовать в культурной жизни общества, наслаждаться искусством, участвовать в научном прогрессе и пользоваться его благами»⁴. Поскольку образование является частью культурной жизни, постольку данное положение имеет к образованию непосредственное отношение.

И действительно, в Национальной доктрине образования в Российской Федерации во исполнение вышеуказанной конституционной нормы сказано: «Система образования призвана обеспечить... многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание... академическую мобильность обучающихся»⁵. Но академическая мобильность

¹ См.: Закон Российской Федерации «Об образовании» [Электронный ресурс]. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102017086&intelsearch=%CE%E1+%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%E8>.

² Всеобщая декларация прав человека. М., 1999. С. 8.

³ URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102128125&intelsearch=%EA%EE%ED%F1%F2%E8%F2%F3%F6%E8%FF>.

⁴ Всеобщая декларация прав человека. М., 1999. С. 17.

⁵ URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102067432&intelsearch=4.%09%CF%EE%F1%F2%E0%ED%EE%E2%EB%E5%ED%E8%E5+%CF%F0%E0%E2%E8%F2%E5%EB%FC%F1%F2%E2%E0+%D0%D4+%EE%F2+4+%EE%EA%F2%FF%E1%F0%FF+2000+%E3.+%B9+751+%AB%CE+%ED%E0%F6%E8%EE%ED%E0%EB%FC%ED%EE%E9+%E4%EE%EA%F2%F0%E8%ED%E5+%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%FF+%E2+%D0%EE%F1%F1%E8%E9%F1%EA%EE%E9+%D4%E5%E4%E5%F0%E0%F6%E8%E8%BB+>.

невозможна в заорганизованных образовательных системах. Так, в «Рекомендациях о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования», принятой ЮНЕСКО 11 ноября 1997 г., в п. 27 сказано: «Следует обеспечить соблюдение... международных норм в интересах высшего образования на международном и национальном уровнях. В связи с этим должен тщательно соблюдаться принцип академической свободы. <...> Преподавательские кадры учреждений высшего образования могут в полной мере руководствоваться этим принципом в том случае, если среда, в которой они работают, благоприятствует этому, что требует демократии; отсюда следует, что развитие демократического общества является всеобщей задачей»¹.

Это требование вряд ли логично ограничивать лишь уровнем высшего образования. Не случайно и в «Рекомендациях о положении учителей», принятых МОТ и ЮНЕСКО 5 октября 1966 г., в п. 61 также установлено: «При исполнении профессиональных обязанностей учителя должны пользоваться академической свободой»². И Конституция Российской Федерации в ч. 1 ст. 44 прямо устанавливает: «Каждому гарантируется свобода... преподавания»³. Тем не менее, отечественная система образования до сих пор страдает очевидной заорганизованностью. По крайней мере, те предложения, что содержатся в трудах В. И. Чарнолуцкого⁴ столетней давности, сохраняют свою полную актуальность и в наши дни.

Правда, начало 90-х гг. XX в. ознаменовалось серьезными, в том числе законодательными, шагами в направлении демократизации образования. Главным признаком демократизации нынешнего устройства образования, вытекающим из Закона Российской Федерации «Об образовании» от 10 июня 1992 г. и его новой редакции от 13 января 1996 г. (с дополнениями и изменениями), является рост многообразия, вариативности, а значит, возможности выбора образовательных траекторий, форм, мест, темпов его получения. Этому способствуют

¹ Рекомендации о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования // Международное образовательное законодательство. М., 1998. С. 154.

² Рекомендации о положении учителей // Международное образовательное законодательство. М., 1998. С. 108.

³ См.: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102128125&intelsearch=%EA%EE%ED%F1%F2%E8%F2%F3%F6%E8%FF>.

⁴ См.: Чарнолуцкий В. И. Итоги общественной мысли в области образования. СПб.: Знание, 1906.

многообразии типов и видов образовательных учреждений, их организационно-правовых форм; разделение компетенции в сфере образования между государственными федеральными, государственными региональными, муниципальными властями, образовательными учреждениями. Этому способствует право работников образовательных учреждений (прежде всего – педагогических работников), а также родителей несовершеннолетних обучающихся и самих обучающихся участвовать в управлении образовательными учреждениями, влиять на решения органов управления образованием. Решающими в обновлении образования стали значительно более демократические отношения в сфере образования и, как следствие, демонополизация в вопросах определения содержания образования. Первоначально деидеологизация выступала ближайшей целью преобразований, но стала лишь естественным следствием законодательных мер общедемократического характера, т. е. мер, преодолевающих государственную монополию на образование.

Процесс разгосударствления мог бы пойти значительно дальше. Но на его пути встал Федеральный закон от 16 мая 1995 г. № 74-ФЗ «О сохранении статуса государственных и муниципальных образовательных учреждений и моратории на их приватизацию» (ред. от 12 апреля 1999 г.). Целью его было предотвращение повторения печального опыта приватизации промышленных предприятий, часто неоправданно перепрофилировавшихся, а то и вовсе разграбленных. В то же время стоило прислушаться и к словам Э. Днепрова о том, что в условиях постсоветской России государство должно не просто предоставить возможность отчаянным энтузиастам учредить негосударственные образовательные учреждения, но создать себе конкурента в сфере образования. Без такого конкурента государственный монополизм в сфере образования будет лишь слегка смягченным, но не преодоленным. Именно это мы и наблюдаем сегодня.

Государственный образовательный стандарт, задуманный как средство защиты от некачественного образования, сегодня в большей мере выполняет функцию государственного диктата профессионально-педагогическому сообществу не только содержания образования (отнюдь не заявленного в законе «минимума»), но и фронтальных и репродуктивных методик, которыми педагог вынужден пользоваться, чтобы хоть как-то отчитаться о «прохождении» учебного материала в нуж-

ном объеме и в нужное время. Влияние профессионально-педагогического сообщества, а тем более широкой общественности на содержание и конфигурацию государственных образовательных стандартов смехотворно мало. Если о нем и можно говорить, то как о многократно опосредованном и, в конце концов, напрочь отфильтрованном.

Дело осложняет и отсутствие вразумительной теоретической базы под политикой стандартизации образования – не только в России, но и в мире. Этот аргумент вынуждает держать общественность подальше от столь запутанных материй. Однако, например, деторождение тоже таит в себе немало тайн природы, но мало кому приходит в голову отстранить от права на волеизъявление в этой сфере простых смертных. Слишком уж всех оно касается. Только у тоталитарных режимов наблюдаются поползновения покомандовать и в этом деле.

Образование тоже слишком касается всех и каждого, чтобы кто-то мог позволить себе взвалить на себя всю ответственность за решение важнейших его вопросов. Монополия здесь опасней всех издержек некомпетентного вторжения общественности. Как раз против тоталитаристски-патерналистской модели в управлении образованием прямо выступает и Концепция модернизации современного российского образования до 2010 г., где в п. 2.6, в частности, сказано: «В процессе модернизации образования предстоит обеспечить, во-первых, открытость образования как государственно-общественной системы и, во-вторых, переход от патерналистской модели к модели взаимной ответственности в сфере образования»¹.

Патерналистская модель – это модель сверхопеки со стороны одного, привилегированного субъекта. По сути, это архаическая модель управления. В нашем случае привилегированным субъектом, правда, является уже не столько архаичный род, сколько государство. Но между родовым строем и государственным монополизмом существует непосредственная генетическая связь. Не случайно на протяжении своей истории Россия на уровне массового сознания живет государственным фетишизмом, мистифицированными упованиями на

¹ URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102283947&intelsearch=%CA%EE%ED%F6%E5%EF%F6%E8%FF+%EC%EE%E4%E5%F0%ED%E8%E7%E0%F6%E8%E8+%F1%EE%E2%F0%E5%EC%E5%ED%ED%EE%E3%EE+%F0%EE%F1%F1%E8%E9%F1%EA%EE%E3%EE+%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%FF+%E4%EE+2010+%E3>.

доброе, а главное, все равно всемогущего государя – «отца родного». Однако за последние годы, например, «ответственное за все» государство практически доказало свою несостоятельность в части полного финансирования им же созданной, как это определено в Законе РФ «Об образовании» в п. 2 ст. 5, системы образования. Оно не способно выполнить даже тех обязательств, которые взяло на себя в соответствии с Законом «Об образовании» (п. 2, 8 ст. 40). О несостоятельности государства во многих других сферах мы все тоже неплохо осведомлены. И это отнюдь не временные издержки «трудностей переходного периода». Проблема государственного финансирования вырастает из куда более фундаментальных причин, связанных с природой и судьбами государства как особого социального института. Эти причины касаются совсем не только России.

Государства, исторически вырастающие из необходимости консолидации родоплеменных, этнорелигиозных сообществ, выступают сегодня проблематичным партнером гораздо более мобильному, динамичному транс- и наднациональному («глобальному») источнику власти – капиталу. Они еще пытаются конкурировать с этим вездесущим и трудноуловимым источником власти, но все чаще вынуждены идти на компромисс с ним, а то и следовать его воле. Наблюдение за этими процессами породило мифы о «мировой закулисе», о мировом заговоре, в том числе якобы и против России (не без мании величия у носителей мифа). Но наднациональный капитал, подобно ртути, легко консолидируется и еще более легко разлетается на подвижные недолговечные составляющие, вновь и вновь синергетически взаимодействующие в труднопредсказуемых вариантах.

Все возрастающая монополия капитала (не путать с монополией группы капиталстов-олигархов!) порождает тотальную демонополизацию, которая касается и самого капитала. Такова его природа. Капитал существует не только в актуализированной, привязанной к вещным носителям форме, но и виртуально. Его можно сравнить с блуждающим престолом в условиях архаичного протогосударства. Только это гораздо более мобильный, воистину неуловимый («микрофизический», по М. Фуко) источник власти. И, как оформившееся государство не заменило и не вытеснило религиозно-общинные институты, которые повсеместно не выдержали с ним конкуренции в сфере власти, хотя (похоже, навсегда) сохранили свою социальную нишу, так

и капитал давно и часто с большой пользой для себя взаимодействует с государством и другими социальными институтами. Наднациональный капитал не ведет к упразднению государств, но изрядно теснит их из сферы властных отношений, стимулируя вхождение в них широких общественных слоев («гражданское общество»)¹.

Наше же государство пока пытается вести себя в сфере образования как ответственный почти за все и вся субъект. И в Концепции модернизации мы обнаружим в п. 1.3: «Меры государственной поддержки образования будут сочетаться с усилением роли органов государственной власти и управления образованием»². Инструментом этого усиления может быть в соответствии с нынешним законодательством прежде всего государственный образовательный стандарт, который в нынешнем виде мало чем отличается от типовых программ советского периода по своей императивности и всеохватности. Государство создает стандарт, не нарушить который невозможно, в том числе и по вине самого государства. Но дело даже не только в этом.

Тексты образовательных программ (как документов, определяющих содержание образования) проще всего сообразовать со стандартом, т. е. тоже с текстом. Сложнее же сообразовать их с меняющимися обучающимися, с изменчивым характером отношений всех участников образовательного процесса, т. е. с жизнью живых людей в контексте живой, актуальной культуры. Меж тем, образовательная программа способна быть многомерной, быть не только плоской проекцией выражающих эту многомерность знаков и не столько ею. Образовательные программы могут стать документами, скроенными не по образцу типовых программ советского периода, который продолжает довлеть в сознании педагогов и особенно управленцев. Для этого они должны быть одновременно текстом и не только текстом, и не столько текстом.

Последовательный, непрерывный текст самодостаточен. Предусмотреть, запрограммировать личностную встречу, соприкосновение

¹ См., например: *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2001. 325 с.

² URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102283947&intelsearch=%CA%EE%ED%F6%E5%EF%F6%E8%FF+%EC%EE%E4%E5%F0%ED%E8%E7%E0%F6%E8%E8+%F1%EE%E2%F0%E5%EC%E5%ED%ED%EE%E3%EE+%F0%EE%F1%F1%E8%E9%F1%EA%EE%E3%EE+%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%FF+%E4%EE+2010+%E3>.

душ в сплошной последовательности текста – на таком-то занятии по такой-то теме – невозможно. Потому текст образовательной программы и оказывается, как правило, потоком обезличенного содержания. Личностная же встреча не происходит «лоб в лоб»: «Человек этого не любит, он сразу же в раковину, и нет его»¹, остается лишь его телесно-вещный и социально-ролевой панцирь. Личностная встреча происходит в пространстве соприкосновений, но не всяких, не в привычном «ну-ка, посмотри мне в глаза!». Даже «мыслить “о человеке...” невозможно (тогда будешь мыслить о вещи); возможно мыслить лишь к человеку... к другому человеку обращаясь»², т. е. открываясь ему всею своею человеческой беззащитностью. И только в ответ на нее может открыться душа другого, поскольку доверие возникает лишь при условии, что отброшены все «щиты», все «латы и доспехи», в том числе социальные, статусные.

Педагогическое воздействие намного эффективнее, когда оно не прямое, не линейное, а случившееся почти непреднамеренно (спонтанно, стихийно), по касательной, и при этом – резонансное, – когда оно и не направлено на обучающегося, но при этом вовлекает его в некую взаимную интенцию, синергию. Потенциал этих личностных (не любовных, а резонансных) встреч порой колоссален и может выражаться «в неожиданном, резком повороте жизненного пути личности, в моментальном перевороте индивидуального восприятия мира»³. И совсем не обязательно, чтобы это была встреча именно педагога и ученика, студента. Столь же, а порой и более значительными по своим последствиям могут быть встречи учеников, студентов друг с другом, с произведением, с его автором, оставившим свой след и след произошедшего с ним события в своем произведении.

По сути, всякий педагог, «учитель – организатор “встреч”, но сама “встреча” есть общение вне стереотипов. Отсюда следует, что педагог не имеет права вести себя стереотипно, так как в противном случае он заставляет и своих учеников жить, чувствовать и действовать в стереотипе»⁴. А как запрограммировать нестереотипность в образователь-

¹ Библиер В. С. М. М. Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991. С. 73.

² Там же. С. 123.

³ Куликов В. Б. Указ. соч. С. 100.

⁴ Белухин Д. А. Основы лично ориентированной педагогики: курс лекций: в 2 ч. М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. Ч. 1. С. 304.

ной программе, т. е. средствами текста? Естественно, не буквально. Только между строк и «между букв». Причем не в определенном месте текста предусмотреть, так сказать, «дырочку» для встречи.

Текст может быть построен как сплошное наполнение им же создаваемого пространства. А может быть построен лишь как разметка, как контурная карта, на которой нанесены более или менее условные обозначения реалий как намек на пространство вне этого текста. Такая программа – лишь подспорье в движении, она нисколько не пытается заменить собой реальное пространство, не пытается втянуть его в себя, подчинив своей логике и цели. Это образовательная программа, которая позволяет строить и менять различные маршруты сообразно тем целям и задачам, что проистекают из сего дня, а не из заготовленного позавчерашним воображением желаемого нами результата на послезавтра.

Современные образование и педагогика начинаются не с изучения человека, как некогда учил К. Д. Ушинский, а с обращения к человеку. Это привычное слово «обращение», как и многие другие слова, затерли, применяют часто там, где должно быть другое слово. Настоящее обращение мы услышим уже по интонации, поскольку прежде чем обратиться, человек буквально разворачивается, раскрывается, открывается, выбираясь из-под своей маски-роли. Обращение не может быть императивным. Оно всегда просительно, оно изначально сопровождается просьбой о прощении, поскольку несет вину: оно тревожит не социально-статусную роль, несомую неким человеком, а самого человека. Обращение посягает на право человека не выглядывать из-под своей социальной маски. Обращающийся посмел ожидать, что и к нему обратятся, обернутся своей человеческой – не социально-ролевой – ранимой стороной.

Потому и обращающийся всегда раним, уязвим, подобно моллюску, раскрывшему свою раковину. Раковина – это наш социальный статус, наша социальная роль. А то, что под этой социальной раковиной, и есть наиважнейшее – сверхсоциальное, внесоциальное, – которому пытаются найти имя, но оно не поддается даже такому осторожному – лингвистическому («самым кончиком языка») – вмешательству социума. Обращающийся, раскрыв свою социальную «раковину», может получить царапину и даже смертельную рану раковиной того, к кому он обратился. Человеческое не выдерживает жесткого соци-

ального способа взаимодействия, поэтому оно и обзаводится «раковиной»-ролью, ролями. И эти роли, эти «раковины» иногда наглухо смыкаются, не выпуская человека, погребая его под его же социальным статусом – вместе с жемчужиной, кстати, если продолжить очень подходящую к теме аналогию.

Поэтому обращение не бывает с напором, оно крайне осторожно – и потому, что знает о ранимости того в другом, к чему в нем мы обращаемся, и потому, что ранимы мы сами, обернувшись к другому своим ранимым существом. Поэтому такое – сверх-, метасоциальное – общение происходит только как касание, осторожное, даже опасливое. Его язык редко может быть понят третьим. В. С. Соловьев называл его «то, что сердце сердцу говорит в немом привет». И случается оно, только если обратившемуся *отвечают* обращением. И в этой взаимной беззащитности души (экзистенции) приходят во взвешенное состояние, сметающее с привычных мест в сознании привычные предрассудки. Тогда, естественно, человек и открыт по-настоящему воздействию, педагогическому в том числе. Но в этом воздействии изменения происходят не только с обучающимся.

Педагог здесь тоже не в своей профессиональной роли. Это не значит, что он отбрасывает ее. Нет, он «тащит» ее на себе, он умеет ею пользоваться. Но социальная роль педагога – это только повод (иногда еще и причина) вступить с учащимися, студентами в коммуникацию, в диалог, в котором придется обернуться тем своим бóльшим – человеческим, – на которое и обучающийся может ответить своим обращением. Какой образовательной программой предусмотрены эти встречи? Той, что требует вовлечения в свой сплошной текст и педагога, и обучающихся? Или той, где предусмотрено присутствие невместимого ни в какой текст? Той, где образование уподоблено лабиринту, строение которого известно педагогу и экономнее всего просто следовать за ним – мэтром и ментором? Или той, где образование если и лабиринт, то не настолько тривиальный, чтобы быть известным досконально одному человеку, даже ученому-педагогу, где образование требует поиска и от обучающихся, и от педагога, главной задачей которого становится не провести учащихся, студентов скорее к заранее ему известному выходу, а не дать никому из них потеряться?

Образовательная программа, служа человеку, встрече обучающегося с другими, с культурой, текстуально предстает не как сплош-

ной, тотальный поток обязывающих его и педагога значений. Образовательная программа, служа человеку, предстает фрагментированным, включающим в себя варианты и альтернативы, паузы и разрывы (пробелы, говоря юридическим языком), намеки и умолчания мета-текстом, открытым педагогу, студентам, учащимся, родителям, заинтересованной общественности, их по-настоящему творческому соучастию в образовании, их – возвращаемся к МСКО – коммуникации.

С этой процессуальной характеристикой современного образования вполне корреспондирует и результат современного образования, предусмотренный Законом Российской Федерации «Об образовании» в п. 1 ст. 14, а именно «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства»¹.

Как видим, в полном соответствии с последовательностью субъектов, в чьих интересах существует современное российское образование, перечисленных в Преамбуле Закона Российской Федерации «Об образовании», на первом месте в п. 1 ст. 14 – личность, на последнем – скромно – государство. Но в той же Преамбуле есть очень существенное продолжение, которое способно обратить всю продекларированную законом последовательность: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)»². Образовательные уровни (образовательные цензы) устанавливаются государством посредством соответствующих государственных образовательных стандартов, что вполне согласуется с международными правовыми нормами. Вопрос только в том, в какой степени государство допускает к обсуждению государственных образовательных стандартов общественность, ведет ли оно себя в этом вопросе демократически или монополистически. Заметим, что новому, адекватному современным требованиям состоянию образовательных программ должен в первую очередь способствовать государственный образовательный стандарт, соответствия образовательных программ которому в первую очередь требует совре-

¹ URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102017086&intelsearch=%CE%E1+%EE%E1 %F0 %E0 %E7 %EE%E2 %E0 %ED%E8 %E8>.

² Там же.

менное российское законодательство. Пока же государственные образовательные стандарты и их доступные к обсуждению проекты составлены так, что обучающийся и педагог находятся в преимущественно принудительном положении.

Модель же взаимной ответственности в сфере образования, курс на которую провозглашает Концепция модернизации российского образования до 2010 г. в п. 2.6, предполагает обретение и соответствующих реальных прав студентами и педагогами. Пока же под образованием понимают «деятельность государственных и негосударственных организаций, направленную на достижение гражданином определенного образовательного ценза»¹; педагогический работник образовательного учреждения – всего лишь нанимаемый образовательным учреждением как субъектом образовательных правоотношений инструмент, средство. Моральные переживания ответственности педагога перед обучающимися и их родителями могут интересовать лишь очень уж сердобольных руководителей образовательных учреждений, которые редко руководят подолгу в условиях жесткой бюрократизации. Педагог оказывается в ситуации выбора между моральными приоритетами и юридически обеспеченной патерналистской моделью организации и управления образованием. Надеяться на бесконечную нравственную силу педагога, исполняющего свой социально-профессиональный долг не столько благодаря организации образования, сколько вопреки ей, конечно, можно. Но нужно стремиться привести в соответствие юридические основы организационных условий образования с современными моральными основоположениями педагогической профессии. Для этого нужно прежде всего упрочить статус педагога как субъекта, а не инструмента образовательных отношений. Тогда можно и обоснованно надеяться на его ответственность за обеспечение прав обучаемых на качественное образование, и возлагать на него эту ответственность.

В этой связи вызывает сомнение путь повышения статуса педагога, предлагаемый разработчиками законопроекта «О статусе педа-

¹ URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102283947&intelsearch=%CA%EE%ED%F6%E5%EF%F6%E8%FF+%EC%EE%E4%E5%F0%ED%E8%E7%E0%F6%E8%E8+%F1%EE%E2%F0%E5%EC%E5%ED%ED%EE%E3%EE+%F0%EE%F1%F1%E8%E9%F1%EA%EE%E3%EE+%EE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%FF+%E4%EE+2010+%E3>.

гогических работников как публичных служащих Российской Федерации»¹. Отношения службы в образовании, которые и без того доминируют в нем в полном соответствии с патерналистской моделью, будучи узаконенными, грозят окончательно вытеснить из образовательной сферы отношения дружбы, иначе говоря, необходимой для современного образования академической свободы, т. е. не ограничиваемого никакой установленной доктриной права на преподавание и обсуждение, свободу проведения исследований, распространение и публикацию их результатов, свободное выражение своих мнений в отношении учреждения или системы².

У свободы преподавания есть правомерное ограничение – соблюдение признанных профессиональных принципов, включая профессиональную ответственность и интеллектуальную взыскательность в отношении норм и методов преподавания³. Не случайно и в п. 67 «Рекомендаций о положении учителей» особо подчеркнута: «Учителя должны быть ограждены от излишнего или неоправданного вмешательства родителей в вопросы, которые по своему характеру входят в круг профессиональных обязанностей учителя»⁴. Должна существовать профессионально-педагогическая субкультура, защищаемая законом, но законом же обеспеченная от свойственных любой субкультуре тенденций корпоративной замкнутости, что, между прочим, в упрек поставлено всей системе образования в Концепции модернизации до 2010 г. (в п. 1.3), поскольку образование, особенно современное образование – это процессы коммуникации, а значит, процессы, в которых продуктивны не столько предписания, сколько взаимная ответственность всех заинтересованных участников образовательного процесса. А объектом правоотношений в этой сфере выступают не столько

¹ См.: *Волох О. В.* Правовое положение педагогов как публичных служащих Российской Федерации // *Образовательное право и правовое образование: теоретические и практические аспекты обеспечения единого правового пространства: материалы 2-й межрегион. науч.-практ. конф.*, Екатеринбург, 14–16 нояб. 2002 г.: в 2 ч. Екатеринбург, 2003. Ч. 1: Теоретические и практические проблемы образовательного права. С. 120–124.

² См.: *Рекомендации о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования // Международное образовательное законодательство.* М., 1998. С. 155.

³ Там же. С. 156.

⁴ *Рекомендации о положении учителей.* С. 119.

прописанные в стандартах и программах результаты, сколько условия, в которых осуществляется коммуникация, имеющая целью образование.

К результативности современного образования уже невозможно идти прямым, линейно-детерминистским, легко подчиняющимся администрированию путем. Требование двигаться таким путем порождает только халтуру и очковтирательство. Результат современного образования возникает только вследствие многочисленных синергетических эффектов, условий для возникновения которых и должно требовать государство от образовательных учреждений, определяя законодательно этот минимум и свои обязательства и ответственность за взятые перед обучающимися и образовательными учреждениями обязательства. Тогда в атмосфере взаимной ответственности можно рассчитывать на школу – в широком смысле этого слова – как на важнейший фактор гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности, а развивающееся общество тогда получит современно образованных, нравственных, предприимчивых людей, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны, как об этом говорится в п. 1.2 Концепции модернизации российского образования до 2010 г.

Что же касается высокопарных фраз насчет заботы государства о качестве образования, то в этом вопросе оно вполне может реализовать свой подход к его решению в роли учредителя образовательных учреждений. Государственная монополия в определении показателей качества образования не может не вести к унификации образования, о несостоятельности которой в современном, динамичном и непредсказуемом обществе уже и говорить-то неудобно. Подходов же к решению вопроса качества образования слишком много, чтобы одному из них посредством принудительной силы государства придавать общеобязательное значение. Оценку качества образования должна давать сама жизнь, эту оценку нужно зарабатывать не в ходе аттестации образовательного учреждения, а работу образовательного учреждения не следует превращать в пятилетнюю кампанию по подготовке к очередной аттестации. Такая аттестация, которая установлена в ст. 33 За-

кона Российской Федерации «Об образовании», уже успела из средства, обеспечивающего определенный государственным образовательным стандартом уровень качества образования, превратиться в самоцель, способствующую прогрессированию глухоты образовательных учреждений к стремительно меняющимся требованиям жизни.

Ситуация была бы совсем другой, если бы работодатель мог реально влиять на содержание образования в конкретном образовательном учреждении, на качество образования в нем. Тогда он постарался бы в качестве равноправного партнера (а не попечителя-шефа советского образца), чтобы данное образовательное учреждение действительно готовило востребованных им специалистов, и вкладывал бы в это деньги, и смотрел бы не на государственную символику в документе об образовании, а на фирменный знак образовательного учреждения. Аналогичная ситуация и с приемом в учреждения профессионального образования.

Итак, современное понимание образования требует и его нового определения. Подходы к такому определению прослеживаются даже в нормативных правовых документах последних лет. Но они пока еще сильно осложнены архаическим, патерналистским наследием. Тем не менее, современное образование все отчетливее предстает как обеспеченная обязательно различными (допускающими и предполагающими выбор) организационно-правовыми формами результативная коммуникация обладающих академической свободой обучающихся и педагогов.

5.2. Система образования в процессах общественного воспроизводства

Современный рынок труда, особенно в наукоемких секторах производства, стал весьма динамичным, потребовал высокой степени профессиональной *мобильности* его участников. В то же время производство остается инертным феноменом, оно не может не опираться и не использовать базис, уже созданный. Потому даже современное динамичное производство в своей основе остается воспроизводством.

Теме общественного воспроизводства посвящено значительное число отечественных и зарубежных публикаций. Особую смысловую нагрузку она несет в марксистской парадигме, потому отечественные исследователи уделили ей значительное внимание и внесли в ее раз-

работку весьма заметный вклад. Среди авторов, которых следовало бы назвать в первую очередь, упомянем В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзона, К. Х. Момджяна, Ю. К. Плетникова, Ю. И. Семенова и др.

Тем не менее, К. Маркс не был первым, кто обратил внимание на первостепенную роль процессов производства и воспроизводства в логике исторического процесса. Например, А. Смит, разрабатывая основные положения экономической теории, рассматривал человека в качестве основной производительной единицы хозяйственного процесса.

Но этой темой занимались и занимаются также авторы, дистанцирующиеся от марксизма. Одни из них (С. Л. Брю, Э. Дж. Долланд, А. Маршалл, К. Р. Макконнелл, Л. Туроу, П. Хейнс и др.) говорят о процессе общественного воспроизводства как о процессе накопления *человеческого капитала* в виде *интеллектуальных способностей*, полученных через формальное обучение или образование. Другие (Дж. Коулмен, Р. Патиэм и др.) под данным процессом понимают накопление в первую очередь *социального капитала*, т. е. совокупности определенных *социальных отношений*, что также согласуется с марксистским наследием (достаточно вспомнить знаменитое положение К. Маркса о том, что сущность человека в ее действительности есть ансамбль «всех общественных отношений»). Особую роль в процессах общественного воспроизводства как первые, так и вторые отдают *системе образования* вообще и высшей школе в частности. И признание такой роли увеличивается по мере приближения к нашим дням.

М. Н. Макарова попыталась обобщить вышеназванные теории, определяя общественное воспроизводство как замену и пролонгацию существующих субъектов (индивидов, групп) или структур (типов отношений) новыми, но подобными существующим и существовавшим таким образом, что социальная система может сохранять свои свойства¹. Данное определение объединяет в себе воспроизводство и сложившихся в обществе разнообразных отношений, и человека в основных его качественных характеристиках как представителя социума, отдельной социальной группы, социального института. Мы будем ориентироваться именно на эту дефиницию.

¹ См.: Макарова М. Н. Социальное воспроизводство: специфика современных процессов и их отражение в социологической теории // Социологическая эпистемология и методология в XXI веке: материалы Первых Ковалевских чтений. СПб., 2006. С. 279–283.

Человек, согласно К. Марксу и Ф. Энгельсу, – субъект и продукт общественно-исторического развития. Общественное производство в его рамках – процесс создания человеком, группами, обществом благ, необходимых для их существования и развития, предполагающий преобразование и присвоение индивидуумами предметов природы в пределах общественной формы и посредством нее¹. В воспроизводственном же цикле К. Маркс выделяет четыре звена: производство, распределение, обмен и потребление, определяя как *основные* первое и последнее. Но говорит он об этом применительно к производству и потреблению прежде всего материальных благ, хотя им же намеченная экстраполяция его концепции и на сферу духа оказалась чрезвычайно продуктивной. Ее успешно развивали В. В. Леонтьев, Н. А. Пруель, Т. Стюарт и др.² В настоящее время, когда наибольшее значение в обществе приобретают не вещи, а информация и знания, процессы производства и потребления все глубже проникают в культуру и образование, точнее, все явственнее обнаруживают себя в них.

Важно отметить, что производство как первое звено цикла воспроизводства возможно лишь при условии потребления, а именно производительного потребления – природных предметов, орудий и других средств и условий производства и – главной производительной силы – человека. Человек, чьи производительные силы потребляются в процессе производства, участвует в производстве, производит некий продукт, который уже можно распределять, обменивать (перераспределять), потреблять. Так что потребление произведенного продукта оказывается еще и воспроизводящим и в некоторых случаях даже производящим (новое) – человека, его силы; а производство человеком некоего продукта – это и воспроизводство, и производство самого человека.

Сложное производство требует от человека специальных систематических знаний, умений, навыков. Для участия в нем человека нужно специально систематически же готовить, чем, собственно, и занимается сфера прежде всего профессионального образования.

¹ См.: *Маркс К.* Из рукописного наследия // Маркс К., Энгельс Ф., Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1958. Т. 12. С. 713.

² См.: *Леонтьев В. В.* Межотраслевая экономика. М., 1996; *Пруель Н. А.* Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление. СПб., 2001; *Стюарт Т.* Интеллектуальный капитал. Новый источник богатства организаций // Новая постиндустриальная волна на Западе. М., 1999.

Таким образом, можно назвать первую функцию высшей школы в процессах общественного производства и воспроизводства – участие в обеспечении воспроизводства человека, людей как главной производительной силы, иначе говоря, трудовых ресурсов, а потому и участие в создании и воспроизводстве профессиональной структуры общества, поскольку человек состоит в разнообразных общественных отношениях, наиболее важными из которых являются как раз производственные отношения, в структуру которых участвующий в процессах производства и воспроизводства человек неизбежно вписывается.

И на само образование, в свою очередь, можно взглянуть как на процесс воспроизводства, включающий в себя все вышеназванные звенья. Так, высшая школа, с одной стороны, воспроизводит и производит производительные силы (прежде всего преподавателей, которые в дальнейшем будут обучать других профессионалов), с другой стороны, производит «продукты», «предметы потребления» (выпускников с определенной квалификацией). Но в целом происходит не просто производство того и другого, производительных сил (преподавателей и др.) и «предметов потребления» (знаний, умений, навыков, компетенций и их новых носителей, обладателей, т. е. новоиспеченных профессионалов-выпускников вузов), а еще и профессиональной структуры общества¹. Точнее, она не столько производится, сколько вос-производится высшей школой, профессиональной школой вообще, поскольку обучающихся готовят к выполнению уже существующих производственных функций, предусмотренных уже существующими профессиями. Структура профессий существует, а вузы готовят своих студентов к тому, чтобы они в эту структуру «вписались».

Общество предъявляет определенные требования к профессиям, оформляя в XX в. уже публичный и официальный, часто государственный, заказ на установленное количество достаточно определенного перечня специалистов в той или иной сфере и на их «качество». Этот заказ выполняет система учреждений профессионального образования разного уровня, которые, начиная с Нового времени, являются своеобразными «заводами», «фабриками» по производству про-

¹ Кислов А. Г. О перспективах профессиоведения // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы науч.-практ. конф., Екатеринбург, 11–12 апр. 2006 г.: в 3 ч. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Ч. 1. С. 75–80.

фессионалов в соответствующей области. При этом каждый уровень профессионального образования направлен на удовлетворение разных общественных потребностей¹.

Система высшего профессионального образования, в частности, формирует таких профессионалов, которые должны участвовать в управлении как обществом в целом, так и отдельными его структурами, системами и подсистемами. При этом вуз определенного типа задействован в производстве соответствующей профессиональной группы. Во многом это зависит от того предназначения, которое для себя избирают вузы или которое им поручают, от той конкретизированной, индивидуализированной «идеи университета», которая преобладает в тот или иной исторический период развития высшей школы, в том числе с учетом того, ориентироваться ли ей на практический характер передаваемых знаний (сервисная функция университета А. Флекснера², предпринимательский университет Б. Кларка³, прагматический университет Г. Каррье⁴) или же транслировать «чистое» неутилитарное знание, рожденное в единстве обучения и исследования (как в концепциях В. фон Гумбольдта⁵ и К. Ясперса⁶).

Так, сегодня каждое образовательное учреждение выпускает (старается выпускать, производить) свой «продукт», соответствующий общественным требованиям, государственным стандартам, что подтверждается соответствующим документом об образовании, например, дипломом о высшем профессиональном образовании. Любое учебное заведение и отдельно взятые преподаватели участвуют в производстве

¹ *Кислов А. Г.* К формированию государственной политики России в сфере ремесленного профессионального образования // Становление и развитие ремесленного профессионального образования в России: тез. докл. 1-й Междунар. науч.-практ. конф., 16–18 дек. 2002 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. С. 52–53.

² *Flexner A.* Universities: American, English, German. N. Y.: Oxford Univ. Press., 1930.

³ *Clark B.R.* Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation // Issues in Higher Education. Paris: IAU Press, Pergamon, Elsevier Science, 1998.

⁴ *Каррье Г.* Культурные модели университета // *Alma mater.* 1996. № 3.

⁵ *Гумбольдт В. К. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // *Неприкоснов. запас.* 2002. № 2 (22).

⁶ *Ясперс К.* Идея университета / пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. пер. О. Н. Шпарага / под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2006. 159 с.

(воспроизводстве) особого «товара» в виде специалистов, которых они выпускают, предоставляют обществу, работодателям и которые «вливаются» в различные профессиональные сообщества, а также иные социальные группы, что является уже этапом распределения выпускников в соответствии с полученной квалификацией в сфере труда, когда они занимают определенную должность в конкретной организации, на предприятии. А уже в ходе осуществления трудовой деятельности различных индивидов происходит этап обмена, перераспределения при их взаимодействии.

Завершает воспроизводственный процесс этап потребления, который присутствует в высшей школе в нескольких формах. Прежде всего потребителем является человек, получающий высшее образование. Он «пропускает» его через себя, осваивает, интериоризирует, оценивая его, в том числе с позиции полезности, необходимости. Потребляя профессиональное образование, индивид формируется как специалист в определенной области с ее особым набором личных и профессиональных качеств. На основании этого можно сказать, что процессы потребления и производства в отношении отдельно взятого обучающегося проходят одновременно. Подтверждение этому находим и у К. Маркса, который говорит о непрерывности воспроизводства в связи с совпадением производства и потребления: производство есть потребление, потребление есть производство – «производственное (производящее) потребление».

Непроизводственное, непроизводящее же потребление – это разрушающее, уничтожающее¹ продукт его использование (поглощение) в процессе удовлетворения потребностей. Конечно, с очень большой долей условности можно потребление вывести за пределы производительного цикла: например, даже легкомысленное развлечение, во время которого расходуется (разрушается) некий ранее произведенный продукт, чаще всего срабатывает на восстановление человека как производителя, его сил, а потому и оно производительно. Здесь сосредоточен колоссальный ресурс так называемого свободного (от изнуряющего труда) времени, задача актуализации которого до сих пор стоит и перед организаторами производства материальных благ, и перед системой образования.

¹ Маркс К. Из рукописного наследия // Маркс К., Энгельс Ф. Соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1958. Т. 12. С. 713.

Сфера высшего образования – это сложная структура различных уровней потребления. Обучающиеся (производительно, неразрушительно) потребляют содержательную часть образования (знания, умения, навыки), а работодатели – выпускников, определенных специалистов, профессионалов (эксплуатируя их, но и обеспечивая в той или иной мере их восстановление и развитие). И те и другие в данном случае осуществляют производительное потребление.

Так же, как в процессах труда человек не только тратит, но и развивает свои способности, овеществляет и персонифицирует себя в продукте, так и потребление следует рассматривать как «второй вид производства», где происходит не только уничтожение, трата, присвоение, но и формирование, воспроизводство и развитие сущностных сил человека. Представляется обоснованным вывод о том, что производство и потребление пребывают в непосредственной раздвоенности и единстве («едины и неслиянны»); а в воспроизводстве человека, в том числе образовании, они тем более совпадают, являются тождественными¹.

Таким образом, система высшего профессионального образования, выполняя функцию воспроизводства трудовых ресурсов, является одним из важнейших факторов организации и структурирования или, говоря словами Маркса, воспроизводства и производственного обновления общества, его профессиональной структуры, субъектов, ее составляющих, и совокупности знаний-умений-навыков-компетенций, носителями которых являются эти субъекты, в том числе над-, интересубъектные их объединения.

Важнейшим моментом воспроизводства социальной структуры, в котором свои важные функции выполняет и высшая школа, является воспроизводство не только профессиональной структуры, но и более фундаментальной структуры, затрагивающей *отношения собственности, статусы, власть*. Но в последующих за К. Марксом и Ф. Энгельсом исследованиях общественного воспроизводства на Западе очень часто акцент ставился на воспроизводстве человеческого капитала (С. Л. Брю, Э. Дж. Долланд, К. Р. Макконнелл, А. Маршалл, Л. Ту-

¹ Банникова Л. Н. Потребление как общесоциологическая категория: предметное поле и основные аспекты анализа // Изв. Урал. гос. ун-та. 2007. № 51. С. 154.

роу, П. Хейнс, С. Фишер и др.), т. е. свойств преимущественно *отдельного* человека, проявляющихся в процессе труда, востребованных на рынке труда и включающих в себя квалификационные характеристики (уровень образования, интеллектуальный потенциал, знания, навыки, производственный опыт).

В данном случае можно говорить и о следующей функции высшей школы в процессе общественного воспроизводства – функции ее интеграции с производством в реальном секторе экономики. Высшая школа взаимодействует с экономикой как вхождением в последнюю ее выпускников, так и непосредственным участием интеллекта преподавателей – исследователей и организаторов в сфере производства. Еще О. Конт, анализируя существовавшую систему образования, обосновывал необходимость ее реформирования в связи с массовым промышленным ростом, который повлек за собой стандартизацию и специализацию сферы производства. В первую очередь данные процессы, по его мнению, нашли свое отражение в высшем образовании. О. Конт одним из первых обосновал взаимозависимость сферы производства и высшей школы. Последняя должна быть гибкой и при необходимости подстраиваться под изменения производственных процессов в обществе. Но в то же время высшая школа во многом и является источником происходящих трансформаций в сфере производства вследствие проводимых научных исследований и развития научного знания, которое является источником научно-технического прогресса.

От марксистской концепции концепцию «человеческого капитала» отличает то, что в его общей структуре особый акцент ставится на образовании (наравне с «капиталом» здоровья, миграционным, трудовым и интеллектуальным «капиталами»). Но накопление человеческого капитала у самых, казалось бы, разных его исследователей сводится к повышению производительности труда и, в конечном результате, к воспроизведению общества как совокупности единиц трудовой деятельности в конкретной профессиональной сфере.

Высшее образование в таком случае явственно приобретает не просто общекультурную, общеэкономическую и общеполитическую значимость для общества и государства, а стоимость, выражаемую в четком денежном эквиваленте. Например, С. Фишер пишет: «Человеческий капитал есть мера воплощенной в человеке способности приносить до-

ход»¹. Близок к нему Л. Туроу, рассматривающий в качестве главной способности, на которой базируется человеческий капитал, «экономическую способность, которая представляет собой не просто еще одно производительное вложение, которым обладает индивидуум. Экономическая способность влияет на производительность всех других вложений»², а потому ее можно «сосчитать» в денежных единицах.

А. Маршалл вводит термины «общая способность» (совокупность качеств и распространенный уровень знаний и смекалки, составляющие общую черту всех высших форм производительности) и «специализированная способность» (физическая сноровка и знание конкретных материалов и процессов, которые требуются для специфических целей отдельных производств)³. «Общая способность» формируется через образование всех слоев населения. Только с помощью образования, согласно А. Маршаллу, можно достичь высокого уровня развития техники, технологии, мастерства, творчества и даже искусства. Более того, А. Маршалл рассматривает образование как «национальную инвестицию» и раскрывает значение высшей школы для воспроизводства не только трудовых отношений в социуме, но и *социальной структуры общества* в виде классов и социальных групп, а также повышения экономической мощи государства.

Тем не менее, как в теории К. Маркса, так и в теориях «человеческого капитала» не уделялось первостепенного внимания воспроизводству иных, не входящих в сферу экономики, социальных отношений, несмотря на то, что и общество, и человек (т. е. сам человек в его общественных отношениях) считались конечными продуктами данного процесса. В настоящее время ясно, что это не совсем корректно, потому что взаимоотношения между людьми все чаще складываются за пределами их профессиональной деятельности и не всегда связаны с производством какого-либо материального продукта.

Производя специалистов, профессионалов, воспроизводя профессиональную структуру общества, высшая школа, профессиональная школа в целом участвует также в воспроизводстве, а временами

¹ Фишер С., Дорнбуш Р., Шмалензи Р. Экономика: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Г. Г. Сапова. М.: Дело, 1993. С. 105.

² Thurow L. Investment in Human Capital. Belmont, 1970. P. 48.

³ Маршалл А. Принципы экономической науки: в 3 т.: пер. с англ. М.: Прогресс, 1993. Т. 1. С. 284.

и в производящем обновлении социальной структуры. То есть ее роль не ограничивается лишь сферой профессий уже хотя бы потому, что, начиная с выбора своего профессионального будущего («призвания»), еще более – начиная с возможностей реализации того или иного выбора, прямо увязанного с возможностью обучаться в тех или иных учебных заведениях, происходит, как показывают практически все исследования, дифференциация абитуриентов в соответствии с их социальным статусом. А значит, высшая школа, будучи неоднородным явлением, встроена в структурированную неоднородность общества и воспроизводит ее, имея на нее и свое обратное влияние, например, в виде так называемых социальных лифтов (которые, надо признать, не так уж существенно влияют на социальную структуру в целом), или порождая таких специалистов, которых раньше не было и которыми могут стать выходцы из самых разных социальных слоев, но которые в силу общественных, прежде всего экономических, а то и технологических потребностей оформляются в особую социальную группу, иногда довольно привилегированную и зачастую – на продолжительное время (например, элита современных программистов – Б. Гейтс, С. Джобс, Е. Касперский, М. Цукерберг и др).

Поэтому важную для развития постмарксистского этапа формирования социальной философии позицию занимает *теория культурного капитала* П. Бурдье, согласно которой структура социального пространства и подпространств (например, образовательного подпространства) включает в себя четыре группы капитала:

- экономический, т. е. ресурсы, имеющие экономическую природу (товары и деньги в первую очередь);
- культурный, т. е. ресурсы, имеющие культурную природу (прежде всего различные виды образования и культурный уровень индивидов);
- социальный, т. е. ресурсы, связанные с принадлежностью к той или иной социальной общности (в основном связи, которыми можно воспользоваться индивиду);
- символический капитал, т. е. ресурсы, относящиеся к статусу, престижу и почету.

Распределение различных видов капитала также характеризует социальное пространство¹. В зависимости от имевшихся и накоплен-

¹ Бурдье П. Социология политики. М.: Socio-Logos, 1993. 336 с.

ных капиталов человек занимает то или иное место в социальной структуре. Данная теория представляет большой интерес именно при анализе феномена высшей школы, потому что как раз П. Бурдьё вполне определенно выделил функцию образования в воспроизводстве социального неравенства.

Несмотря на то, что он относит образование к культурному капиталу, в той или иной степени оно связано и с другими видами капитала. Экономический капитал во многом зависит от трудовой деятельности, которой занимается индивид, а значит, и от уровня образования. Социальный капитал зарабатывается тоже в том числе благодаря полученному образованию, но в еще большей степени получение образования зависит от того первоначального социального капитала, которым наделен человек, но в то же время образование может способствовать перемещению из одной страты в другую. Что касается символического капитала, то высшее образование как раз является одним из его компонентов, предоставляющим престиж и положение в обществе.

В настоящее время характерно не просто высшее образование, а престижное высшее образование, но оно, как и раньше, может наделять человека и ресурсами (знаниями), и властью (возможностью оказывать воздействие на происходящие события). Неравномерное распределение символического капитала приводит к тому, что некоторые учебные заведения имеют более высокий престиж, хорошую репутацию. Благодаря этому к ним привлекаются преподаватели, обладающие большим культурным капиталом, т. е. при одинаковом уровне материального вознаграждения такие учебные заведения имеют возможность иметь лучшие преподавательский состав и материально-техническую базу. Это, в свою очередь, выступает фактором, привлекающим сюда не только наиболее способных и подготовленных студентов, а еще и детей из состоятельных семей, что ведет к притоку денежного капитала (через систему платного обучения), внимания меценатов и спонсоров, в том числе выпускников.

Сегодня к тому же стало вполне очевидно, что символический капитал нередко в большей степени выражен документом, т. е. дипломом о высшем образовании, а не теми компетенциями, которые приобретаются в высшей школе.

Рассматривая значение символического капитала, П. Бурдьё отмечает тот момент, что социальные группы, традиционно пользовав-

шиеся высшим образованием, с опасением относятся к массовому доступу к нему других социальных групп и всячески пытаются сохранить свое доминирующее положение. Анализируя, как и другие французские интеллектуалы, эффект университетской реформы во Франции, последовавшей за событиями 1968 г., он приходит к выводу, что реформы привели к резкому подъему образования и приему студентов на свободные факультеты. В своих исследованиях П. Бурдье показывает, что, хотя реформы в области образования имели целью помочь рабочему классу усвоить мысль именно о равной ценности всех и праве на одинаковое отношение в образовании, на деле они сопровождались такими изменениями в производственной сфере, которые придали образованию еще большее значение в формировании отношений классово неоднородного общества. В частности, реформа угрожала способности среднего класса к социальной мобильности, поскольку число получивших образование на свободных факультетах росло и количество получивших диплом не соответствовало числу мест на производстве. Из-за этого упала символическая ценность образования. Так, традиционно инженерное образование считалось основным для карьеры представителей среднего класса, в частности, мужчин. Свободные факультеты давали также образование для таких профессий, которые создавали социальный статус и рынок труда для женщин. Новым «производственным сектором» стали служба социальной защиты и ухода. Высшие же классы стояли на страже своих элитных направлений образования и пытались сохранить его более высокую социальную ценность, вводя новые ограничения. Преграды на пути к элитному образованию не были убраны, напротив, оно стало более недоступным для среднего класса, в частности, из-за высокой стоимости¹.

Неравенство в образовании складывается из нескольких составляющих:

- во-первых, абитуриенты поступают в вуз с неравным культурным капиталом, с неравным объемом знаний, умений, навыков. Особенно это актуально в современных условиях массового доступа к высшему образованию. Вуз этого не только не учитывает в своих

¹ Карлье Я. Пьер Бурдье и воспроизводство классового общества // Современная западная социология: теория, традиции, перспективы. СПб.: Питер, 1992. С. 383–386.

программах, но и напротив, углубляет это неравенство, применяя санкции к наименее подготовленным. Вследствие этого воспроизводится неравенство между студентами, которые пришли с разными возможностями усвоения материала;

- во-вторых, высшая школа участвует в ретрансляции легитимной культуры, которая также несет характеристики социального неравенства, поскольку отражает прежде всего культуру социально господствующих классов. Программы строятся с учетом именно этого типа культуры: выбор произведений, трактовка истории, ведущие дисциплины и изучаемые теории – все имеет социальный характер;

- в-третьих, высшая школа заинтересована в самовоспроизводстве, а потому готовит учеников, способных передавать усвоенные знания и навыки. Преподаватели весьма мало озабочены тем, насколько правильно воспринимается их речь, насколько она доходчива, поскольку уверены в том, что если кто-то из учеников их не понимает, то это проблема самих учеников. Преподаватели заинтересованы в существовании неопределенности, некоторого недопонимания, поскольку это помогает им сохранять высокий статус в глазах обучающихся. Педагогическая коммуникация, таким образом, строится с учетом сохранения социального неравенства: наиболее подготовленные понимают больше, наименее подготовленные понимают, что есть вещи недоступные для них, а потому часто отказываются от продолжения образования¹.

В конечном итоге получается, что высшая школа с воспроизводством квалификационных характеристик профессионала *воспроизводит классовые и социальные различия*. Техническая функция производства и подтверждения способностей осуществляется совместно с социальной функцией сохранения и освящения власти и привилегий. Таким образом, «современные общества предоставляют системе образования многочисленные возможности осуществлять свою власть по превращению социальных преимуществ в учебные, которые могут быть вновь преобразованы в социальные преимущества, поскольку они позволяют ей показывать предварительные учебные (следовательно, имплицитным образом социальные) условия как предварительные технические требования к работе по профессии»².

¹ Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н. А. Шматко. М.: Просвещение, 2007.

² Там же. С. 179.

Не последнюю роль в воспроизводстве социального неравенства высшей школой играет применение особых языковых средств и приемов в устной и письменной речи, употребление профессиональных понятий и определений, особого словарного запаса. Все это не только передается из поколения в поколение, но также служит основой для воспроизводства того социального статуса, которым наделен человек. Изначально при поступлении разные языковые возможности абитуриентов требуют разного к ним подхода со стороны преподавателей, потому что накопленная языковая компетенция человека во многом зависит от той обстановки, в которой он воспитывается и обучается, от принадлежности к той или иной социальной группе. В реальности обучающихся уравнивают в процессе обучения, и представители различных классов получают высшее образование с разными первоначальными языковыми установками, т. е. у представителей высших классов уровень подготовки значительно выше.

Во время обучения риторика представляет набор и анализ вездесущих средств, которыми можно воздействовать на других людей. Когда индивид пробивается в студенческие годы в желанное поле профессионального дискурса, он в муках осваивает его язык. Однако постепенно приходит способность понимать этот язык, потом коряво, но изъясняться на нем, а затем – и умение свободно говорить на нем, как на родном. Это вызывает эйфорию: «Я это осилил! Я смог!». Индивид чувствует себя включенным в новое поле с более высоким статусом и с радостью сбрасывает с себя символы дилетантизма, переходя с разговорного и литературного языка на подчеркнуто профессиональный язык. Это особенно часто заметно в речи (особенно письменной) аспирантов¹.

Еще одним примером использования языка для воспроизводства социального неравенства² служит создание единого образовательного пространства, которое позволяет получать образование в разных государствах. Это актуально, потому что многие границы и барьеры (коммуникационные, информационные) сейчас стираются. Распространенная практика в связи с этим во многих развитых государствах

¹ Ильин В. Потребление как дискурс. СПб.: Интерсоцис, 2008. С. 24.

² См.: Кислов А. Г. Условность социальности // Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сб. науч. тр. Екатеринбург: Ажур, 2012. С. 59–62.

направлять иностранцев перед обучением какой-либо образовательной программе в течение года изучать язык, на котором преподаются основные дисциплины. Но упускается тот факт, что язык – это не только определенный словарный запас, не только совокупность норм и правил, язык – это определенная культура поведения, общения, обработки информации, которую невозможно освоить за один год. Это ставит в неравное положение студентов при получении образования. Иностраный диплом приобретает в большей степени *статусное* значение, чем практическое. Потому что, погружаясь в иностранный язык на один год, можно только слегка приблизиться к чуждой культуре, понять ее структуру и сущность. С другой стороны, знание иностранного языка накладывает на человека дополнительные ограничения, добавляя новые институциональные нормы и правила, которые вынуждают и учат подчиняться.

Символическое насилие над культурой и чувством достоинства рабочего класса, например, утверждается посредством полученной и развитой представителями среднего класса способности манипулировать словом и использовать его в самых разных формах письма и литературы, в логике и красноречии. И это является таким же точно орудием в классовой борьбе, как и экономическая власть. На практике часто исходя из того, что образование не может отменить социальное неравенство в обществе, специально предлагается использовать раннее изучение языка именно для того, чтобы усилить представление о культурном превосходстве среднего класса над рабочим классом¹.

Таким образом, в зависимости от количества накопленного капитала (а их накопление очень часто идет одновременно) человек занимает ту или иную позицию в обществе, подтверждая свой социальный статус, что, согласно П. Бурдьё, воспроизводит социальное неравенство. Но накопление капитала может также способствовать тому, что человек повышает свой социальный статус, т. е. высшая школа является своеобразным лифтом для перемещения в более престижные страты (чаще – надеждой на такой «лифт»). При этом накопленный уровень капитала (культурного, социального, символического) у студентов разный, но на какой-то определенный период (период обуче-

¹ Мухамадаев М.О. Образование: Введение в дискурс социальной политики. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. С. 151–152.

ния) высшая школа их (условно) уравнивает, что имеет свои противоречивые последствия: она как бы смягчает остроту различий между студентами – выходцами из разных страт и даже их семьями, способствует установлению между ними более или менее устойчивой коммуникации, остающейся потом утешительным воспоминанием о «студенчестве как лучших годах жизни», но в то же время обостряющей проходящее, обычно запоздалое для направления его в политическое русло, осознание фатальности социального неравенства.

Чтобы не доводить это различие до степени политически опасной остроты, система высшего образования наделяется официальными властями полномочиями в проведении различных способов селекции молодых людей, скрывающих социальную подоплеку «притормаживания» выходцев из низких слоев в их социальном восхождении. П. Бурдые приводит такой пример: «Студенты из низших и средних классов, получившие доступ к высшему образованию и обязанные с успехом пройти процесс аккультурации, чтобы удовлетворять несократимому далее минимуму учебных требований в области языка, подвергаются с необходимостью самой строгой селекции, и именно по критерию языковой компетенции. Преподаватели, проверяющие экзаменационные работы на степень агреже или бакалавра, часто оказываются вынуждены снижать требования к знаниям и навыкам, сохраняя их в отношении формы изложения»¹. То есть и на вступительных испытаниях, и во время промежуточных и итоговых экзаменов, и даже в ходе занятий преподаватели, инспекторы, разного рода комиссии могут вольно и невольно применять различные подходы к оцениванию достижений разных абитуриентов и студентов; в их распоряжении разные способы административного и морального давления или поощрения – разного калибра «дуршлаг», применяемые в силу не подвергающихся полной и объективно заданной регламентации полномочий, казалось бы, произвольно, но в тенденции – социально обусловлено (сознательно и бессознательно).

Заметим, что все попытки борьбы с субъективностью оценки в сфере образования, все якобы укрепляющие ее объективные основания альтернативы ведут к еще большему содержательному ее выхолащиванию. По крайней мере в сфере гуманитарного знания необхо-

¹ Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Указ. соч. С. 81.

димым, незаменимым и в большей части случаев вполне достаточным «инструментом» оценивания был и остается человек – знающий, признанный научно-педагогическим сообществом эксперт – да, субъективный, да, тенденциозный, да, предвзятый. Но субъективизм, тенденциозность и предвзятость квалифицированного эксперта происходят в том числе из его богатого, неформализуемого и ничем не заменимого социального опыта, позволяющего в каждой конкретной ситуации оценивания учесть наиболее значимые для данной ситуации, данного студента обстоятельства, в том числе оберегающие студента от перспектив жесткой и чаще неоправданной, разрушительной для него перспективы разрыва со своей стратегией и невживания в стратегию более высокую.

Но незаменимая, атрибутивная для образования роль экспертной оценки, роль «произвола» произвольно институализированного эксперта, иерархии экспертов свидетельствуют об особой силе и власти, имеющей не административные и не внешние по отношению к образованию истоки! Эти сила, власть, авторитет могут быть лишь поддержаны или ущемлены церковью, государством, муниципальной общиной, но у сферы образования, у высшей школы особенно, есть своя потестарность, о которой не только в фигуральном («четвертая власть»), но и в буквальном смысле говорить есть все основания, и об этом будет следующая глава. Без этой специфической властности, социальной силы, потестарности не могла бы высшая школа столь продолжительное время выполнять свои социально значимые функции, оставаться незаменимой в процессах общественного воспроизводства.

Пока же заметим, что в настоящее время система высшего образования снижает требования при отборе, допуская в свои ряды значительное количество людей различного социального происхождения, что, как следствие, делает высшую школу внутренне высокодифференцированной; это по-прежнему отражает социальную дифференциацию, которая проявляется теперь не в том, что элита общества может получить высшее образование, а в том, что элита претендует на получение элитного же высшего образования. Представителям остальных, «неэлитных» социальных групп достаются массовые вузы и обучение по непопулярным специальностям и направлениям подготовки.

Но и в таком виде высшая школа выполняет еще одну функцию – *обеспечение действия контролируемых легитимными властями*

ми «социальных лифтов». Начиная с XVIII в. университеты в значительной степени способствовали размыванию социальных барьеров: получение университетского образования обычно выступало предпосылкой повышения социального статуса, перемещения по вертикали из одного социального слоя в другой, (к чему и призывают документы Болонского процесса в наши дни¹).

Особенно актуально это было для второй половины XIX – первой половины XX в., когда интенсивное индустриальное развитие, масштабные процессы урбанизации, формирование новых массовых профессий (инженеров, исследователей, преподавателей вузов и школ), становление «общества благосостояния» способствовали тому, что высшее образование обеспечивало рост социального статуса индивида («социальный лифт») и служило мощным механизмом продвижения к материальному благополучию.

Эти «социальные лифты» контролировались властями, потому что не все допускались к получению высшего образования; оно долгое время сохраняло характер элитарности. Например, в Великобритании XIX в. выпускники университетов обладали двойным голосом на выборах (по месту жительства и в своем университетском округе), в Германии и России выпускник вуза получал государственный чин либо звание («действительный студент» и т. п.). Во Франции до сих пор преподаватели вузов – это государственные чиновники.

В связи с переходом от индустриального общества к постиндустриальному наблюдается снижение значения данной функции. К. Мангейм считал, что мотивирующая сила социальной мобильности утрачивается в связи с тем, что в обществе перестает быть стабильной шкала престижа профессий². Высшее образование становится средством освоения новых стилей жизни, а не получения какой-то определенной профессии.

В эпоху ранней индустриализации и урбанизации простое освоение грамоты открывало жителю деревни доступ к жизни и работе в городе, что позволяло изменить условия труда и быта; у человека появлялось свободное время – совершенно новое качество жизни. В эпоху поздней индустриализации профессиональное образование

¹ Комлева Ю. Е. Кризис современного университетского образования // Изв. Урал. гос. ун-та. 2010. № 3 (79). С. 284.

² Мангейм К. Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994. С. 480.

давало возможность детям рабочих стать техническими специалистами, руководителями, перейти в сферу услуг. В фазе завершения индустриализации и урбанизации, при переходе к массовому высшему образованию человек с дипломом лишь подтверждает принадлежность к страте, но не поднимается по социальной лестнице. Образование (общее и профессиональное) еще выполняет роль социального лифта для «мировой деревни» – стран третьего мира, молодежь которого стремится мигрировать в развитые страны. Для молодежи развитых стран более важны как средства социального продвижения включенность в сети корпоративных и родовых связей, в различные сообщества, а также личные достижения¹.

Будет полезным обратиться еще к одной теории общественного воспроизводства, теории структуризации Э. Гидденса, которую он понимал как условия, управляющие преемственностью или преобразованием структур и воспроизводством социальных систем. Структура общества образуется благодаря активным действиям субъектов: «Понятия власти и господства связаны с понятиями действия и структуры»². При этом Гидденс разграничивает понятия «структуры» и «социальные системы». Под первыми он понимает «правила и ресурсы, участвующие в воспроизводстве социальных систем. Структура существует только в виде отпечатков в памяти – органического базиса человеческого знания и в мгновении ее опредмечивания в действии»³. Под вторыми – воспроизводимые отношения между акторами или коллективами, организованные как регулярные социальные практики. Это взаимодействие размещено во времени и пространстве, поэтому социальные системы можно интерпретировать как структурные «поля», где агенты занимают определенные позиции по отношению друг к другу⁴.

Э. Гидденс выделяет также три характеристики социальных систем, подлежащих воспроизводству, которые, по его мнению, яв-

¹ Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналит. докл. / под ред. В. С. Ефимова; Сиб. федер. ун-т. Красноярск, 2012. С. 11.

² *Giddens A. Power, the dialectic of control and class structuration // Social class and the division of labor. Cambridge.UK: Polity Press; USA: Blackwell, 1998. P. 89–93.*

³ *Giddens A. New rules of sociological method. L.: Hutchinson, 1976. P. 9.*

⁴ *Giddens A. Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis. L.: Macmillan Press, 1979. P. 66.*

ляются инвариантными: сигнификация, господство и легитимация. Он отмечает, что такое разделение – только аналитический прием, поскольку все три свойства выражаются друг через друга: «Если сигнификация структурируется посредством языка, то язык выражает аспекты господства, а коды, включенные в сигнификацию, имеют нормативную силу»¹.

Сигнификация (*signification*) как структурный принцип связана с правилами порождения знаков: любая социальная система производит коды значений, а также правила их применения и первичной интерпретации. Это структурное свойство характеризует и высшее образование. Обучение в вузе наделяет человека различными знаками. Прежде всего это знак принадлежности к определенной профессиональной группе, а соответственно, и социальной группе; затем – знак обучаемости, социальной (необязательно профессиональной) компетентности, т. е. восприимчивости к новым знаниям и информации, а также способности перестраиваться под их изменения. Наличие этих знаков помогает занять определенное положение на рынке труда. Высшее образование стало знаком статуса и мобильности. Часто важно не столько содержание знаний, не особый тип мировоззрения, а «верхнее образование», его знак, документ, диплом. Чем больше знаков и чем они престижнее, тем шире возможности статусной мобильности. Предъявляя на рынке труда свои дипломы-знаки, выпускник демонстрирует свою готовность «быть в курсе», «быть гибким и мобильным». Ценность знаний заменена ценностью знаков знаний².

В настоящее время обилие знаний делает человека прежде всего их потребителем (пользователем). Как в магазине покупатель выбирает, что приобрести, так и в образовании возникает ситуация выбора, какие знания получать, какими знаниями обогащаться. Особенно это характерно для высшего образования, которое становится своеобразным рынком.

В связи с тем, что высшее образование стало массовым, доступным, все более широкие слои населения могут его получить. Вернее, не высшее образование, а прежде всего его знаки – диплом, уровень обучаемости, гибкости, мобильности. Создается впечатление, что

¹ Гидденс Э. Современная теоретическая социология. М.: ИНИОН, 1995.

² Банникова Л. Н. Указ. соч. С. 159.

сглаживается социальное неравенство, что предоставляются равные возможности в потреблении образования. Но, соглашаясь с Ж. Бодрийяром, можно отметить, что на деле потребление – элемент властной стратегии, оно делит всех на тех, кто обладает реальной властью, властью над людьми, и тех, кто имеет власть лишь над вещами. Потребление – это механизм власти. Производство формирует не просто отдельные потребности индивидов, а «потребительские силы» общества, что, в свою очередь, и является мощнейшим стимулом для развития и производства социума в целом¹.

А это необходимо для поддержания легитимного характера существующей власти и стабилизации социальной структуры, потому что высшая школа задействована в воспроизводстве в обществе отношений власти и подчинения. Осуществляется оно через господство (англ. *domination*) как второе свойство социальных систем, которое основывается на двух типах ресурсов: полномочия/санкционирование (англ. *authorization*) возможностей управлять, командовать другими людьми, а также распределение (англ. *allocation*) – возможность распоряжаться материальными объектами². В высшей школе это происходит через политическую социализацию как процесс введения человека в систему властных отношений, научения его тому, кому и когда необходимо подчиняться.

С одной стороны, при помощи высшего образования (не исключительно, но в том числе) задаются рамки поведения, ожидаемого от человека не только в обществе, но и в конкретной профессиональной группе. Но в любом случае это поведение осознается каждым индивидом, в результате чего роли изменяются, приобретают новое значение, а в связи с этим трансформируется и структура общества. В то же время при помощи средств политической социализации высшая школа обеспечивает непрерывность функционирования и развития технологий осуществления власти на основе преемственности поколений. С помощью социализации политическая система навязывает новым поколениям сложившиеся ценности и нормы политического поведения предшествующих поколений с целью обеспечения и постоянного

¹ Бодрийяр Ж. К критике политической экономии знака. М.: Акад. проект, 2007. С. 37.

² Гидденс Э. Современная теоретическая социология.

воспроизводства господствующего социального порядка во времени. Ценности, передаваемые из поколения в поколение, соотносятся с социальным положением человека, образуют нравственно-духовную составляющую структуры общества. Система высшего образования вводит человека в мир властных отношений, определяет систему тех, кто управляет и кем управляет, учит дисциплине, а также предоставляет рычаги для дальнейшего давления. Таким образом, говоря словами М. Фуко, создается дисциплинарное общество, когда человека включают в систему властных отношений, учат правилам, которым он должен подчиняться в различных сферах своей жизни.

Производство знаков с помощью установления и подтверждения определенных норм и правил должно дополняться третьим свойством социальных систем – легитимацией (англ. *legitimation*), т. е. производством нормативного порядка и регуляцией взаимодействий. Высшая школа участвует в воспроизводстве данного свойства при помощи социального контроля, направляя поведение индивидов и обеспечивая тем самым социальную стабильность и упорядоченность благодаря системе процессов и механизмов, поддерживающих социально приемлемые образцы поведения и функционирования социальной системы. В социализацию и социальный контроль включается «интериоризация мотивации, “прививка” во внутреннюю структуру формирующейся личности господствующих в обществе норм, ценностных ориентаций и установок, стандартов поведения и определенной жизненной позиции в процессе обучения и просвещения молодежи; речь идет также о том, что образовательные учреждения воспитывают законопослушных граждан, кроме того, функциональная грамотность необходима на производстве, в быту и т. д. (образование – это влияние, оказываемое взрослыми поколениями на те, которые еще не готовы к социальной жизни (Дюркгейм))»¹. Одной из форм проявления власти служит создание в обществе необходимого порядка при помощи соблюдения определенных правил. Доведение этих правил до индивидов возложено по большей части на систему формального образования, в том числе и на высшее образование.

Как пишет Г. Е. Зборовский, институт образования поощряет желательное с точки зрения общества поведение социальных групп

¹ Мухамадаев М. О. Указ. соч. С. 56.

в сфере обучения, воспитания, социализации, профессиональной подготовки, взаимодействие этих групп в рамках демократических новаций, педагогики сотрудничества, гуманизации образовательного процесса и др.; в процессе внутриинституциональной деятельности образовательных учреждений осуществляется контроль за отклоняющимся от установленных норм и принципов поведением. В этом смысле важнейшая функция социального института образования – упорядочить и свести деятельность социальных общностей в его рамках к предсказуемым образцам социальных ролей, способствовать соблюдению социального порядка и поддержанию благоприятного морального климата в обществе¹.

Таким образом, теория структуризации Э. Гидденса позволяет выявить две важные функции высшей школы в общественном воспроизводстве: *легитимацию существующей власти* и *стабилизацию социальной структуры*, в связи с чем уместно вспомнить о классике структурного функционализма Т. Парсонсе, выделившем три отдельных революции, характеризующих общество XX в.:

- *промышленную*, в ходе которой дифференцировались экономическая и политическая системы, а также установились новые связи между ними;

- *демократическую*, которая привела к аналогичным изменениям в отношениях между политической системой и социетальным обществом;

- *революцию в образовании*, которая через развитие академического комплекса и каналов практического применения научных разработок дала старт преобразованию всей структуры современного общества.

«Можно предположить, что революция в образовании стала высшей точкой подобных изменений в отношениях между социетальным сообществом и системой сохранения и воспроизводства образца, а также между ним и культурной системой... *Образовательная революция* – это дальнейший шаг в направлении секуляризации»². Более

¹ *Зборовский Г. Е.* Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. С. 28–29.

² *Парсонс Т.* Система современных обществ: пер. с англ. / науч. ред. М. С. Ковалева. М.: Аспект Пресс, 1997. С. 135.

того, «если мыслить в эволюционных категориях, то высшее образование как кульминация упомянутой революции в образовании выдвигается в число важнейших социальных институтов»¹.

Большое значение не только для дальнейшего развития структурного функционализма имеет обоснование Р. Мертоном существования явных (которые осознаются людьми и носят намеренный характер) и латентных (имеют непреднамеренный характер) функций социальных институтов². К явным функциям образования Р. Мертон отнес социализацию, подготовку молодых людей к освоению различных социальных ролей, приобщение к доминирующим в обществе ценностным стандартам. А к латентным – наделение индивида определенным социальным статусом, закрепление социального неравенства (как последствие получения высшего образования). То есть Р. Мертон, рассматривая институциональные характеристики сферы образования (высшей школы в том числе), выявляет его потенциал не только в выполнении очевидного своего предназначения (социализация, подготовка к определенной профессии), а в большей степени носящего скрытый характер, проявляющийся в формировании, а точнее, подтверждении существующего социального *status quo* человека из поколения в поколение. Поэтому можно говорить о том, что уже в теории Р. Мертона заложена основа для осмысления такой функции высшей школы, как воспроизводство социального неравенства, в дальнейшем более подробно проанализированной П. Бурдьё.

Социальный порядок во многом зависит от сохранения социального неравенства, т. е. поддержания существующей системы социальных групп и классов. Видно это и по оформлению различных ступеней иерархии, которые опять же характеризуют высшую школу как дисциплинарный институт. Во-первых, это иерархия учебных заведений (университеты, институты, академии; государственные, частные, федеральные, региональные и т. д.). Во-вторых, иерархия дисциплин или отраслей знаний (гуманитарные, естественнонаучные, основные, выборные, изучаемые на первом или последнем курсе и т. д.). В-третьих, иерархия подразделений внутри вуза (кафедра, факультет).

¹ Parsons T., Platt G. M. Higher Education, Changing Socialization and Contemporary Student Dissent // Aging and Society/ ed. by M. Riley et al. N. Y.: Russel Sage, 1971. P. 251.

² Мертон Р. К. Явные и латентные функции // Структурно-функциональный анализ в современной социологии. М.: Изд-во сов. социол. ассоц., 1968. С. 128–129.

В-четвертых, иерархия преподавательских должностей (ассистент всегда проводит «практические занятия»; старший преподаватель преподает, а доцент, который делает то же самое, что и старший преподаватель, тем не менее читает лекции, и только профессор дает так называемый основной (магистральный) курс лекций¹.

Все эти различные формы учебной иерархии направлены на сохранение социальной иерархии, потому что доступ к элитным учебным заведениям, элитным образовательным программам сохраняется у определенных социальных групп. Нет гарантии, что если представителю среднего класса повезет обучиться элитной профессии в элитном учебном заведении, он автоматически попадет в более высокую социальную страту. Процесс взаимосвязанный: вузы воспроизводят существующую систему классовых и социальных отношений, социальные группы используют высшую школу для поддержания и сохранения своего социального статуса. «Школа легко убеждает лишенных наследства, что их учебная и социальная судьба связана с отсутствием у них дарований или заслуг, так же как в области культуры полное ее отсутствие исключает осознание того, чего тебя лишили»².

Для поддержания существующей иерархии служит само обустройство пространства традиционной вузовской аудитории, которое сохраняется еще со времен образования института высшей школы (подиум, кафедра, перекрестный обмен взглядами). На лекции это помогает преподавателю находить материальные и символические условия, позволяющие держать обучающихся на дистанции и соблюдать ее, что вынуждены делать даже те, кто отказывается ее признавать. «Кафедра невольно пленяет взошедшего на нее: интонация, произношение, стиль речи, организация действия»³. Организация аудиторного пространства на семинарах или практических занятиях построена несколько иным способом (в западных университетах это происходит в основном вокруг круглого стола, в российских вузах это небольшое помещение), но она также создает дистанцию между студентами и преподавателями при помощи атрибутов преподавательского статуса, начиная с привилегии первого слова и контроля за высказываниями других.

¹ Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Указ. соч. С. 133.

² Там же. С. 220.

³ Там же. С. 117.

Но основной формой создания порядка в высшей школе служит система оценивания результатов обучения при помощи экзаменов. «Действительно, экзамен не просто самое наглядное выражение ценностей образования и имплицитных выборов системы образования: в той мере, в какой он заставляет признать социальное определение знания и манеру его предъявления в качестве заслуживающего университетского одобрения, экзамен служит одним из самых действенных инструментов внушения господствующей культуры и ценностей этой культуры»¹.

Экзамен выражает, внушает, санкционирует и освящает солидарные ценности определенной системы образования, определенной структуры интеллектуального поля и посредством этого господствующей культуры. Появление экзамена, которого не знали в Античности, где существовали лишь независимые и даже конкурирующие школы и преподаватели, связано с институционализацией высшей школы, когда появляется организованный корпус профессиональных преподавателей, преследующий цели собственного воспроизводства. Лишь с развитием спроса бюрократических организаций в современной Европе, желавших установить соответствие иерархизированных и взаимозаменяемых индивидов с иерархией предлагаемых должностей, появляется система иерархически выстроенных экзаменов, признающих специфическую квалификацию и дающих доступ к специализированной карьере. Система экзаменов, обеспечивая формальное равенство перед идентичными испытаниями (самой завершенной формой которых является национальный конкурс) и гарантируя субъектам, обладающим идентичными знаниями, равенство шансов доступа к профессии, удовлетворяет мелкобуржуазный идеал формального равенства². В реальности же продолжает воспроизводиться социальное неравенство.

«Выступая в качестве института символической полиции, предназначенной развеивать у одних ожидания, которые она стимулирует у других, система образования должна постараться получить признание легитимности своих санкций и социальных результатов, с тем чтобы инстанции и приемы организованного и явного манипулирова-

¹ Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Указ. соч. С. 147.

² Там же. С. 150.

ния смогли проявить себя, когда одного лишь исключения недостаточно, чтобы заставить интериоризировать легитимность исключения»¹. Занимая свою определенную позицию в социальной иерархии, человек не просто наделяется конкретными полномочиями, ему предоставляется возможность осуществлять установленные властные воздействия. Ответственной за осуществляемый отбор оказывается высшая школа, которая представителей определенных социальных групп ориентирует, склоняет к обучению определенным профессиям.

Таким образом, опираясь на рассмотренные выше теории общественного воспроизводства, можно констатировать, что данное явление состоит из воспроизводства социальных отношений, производственных отношений, властных отношений, а также воспроизводства модели человека с определенным набором знаний, умений, навыков, компетенций. Во всех этих процессах участвует высшая школа, но ее значение рассматривалось исследователями преимущественно применительно к какой-либо одной сфере, которая в ту или иную эпоху привлекала к себе большее внимание. В связи с этим менялась и «идея университета», точнее, ведущее направление участия высшей школы в общественном воспроизводстве. Необходимо развитие города, общества – миссия университета предполагалась в проведении фундаментальных или/и специальных научных исследований. Требовались профессионалы для различных сфер экономики и производства – миссия виделась в том, чтобы производить и передавать полезное знание. Возникает потребность в объединении людей для осуществления общей идеи – миссия университета представляется как создание нравственного или интеллектуального общества.

Разные теории общественного воспроизводства обозначили как основные следующие функции высшей школы в данном процессе, которые в зависимости от того или иного периода развития общества составляли различные композиции, выделяя на первый план одну или две, соответствующие «идее университета»:

- воспроизводство трудовых ресурсов;
- интеграция с производством в реальном секторе экономики;
- воспроизводство элит и социального неравенства;
- обеспечение действия контролируемых легитимными властями «социальных лифтов»;

¹ Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Указ. соч. С. 219.

- легитимация существующей власти (в том числе посредством производства и потребления знаков, социального контроля и политической социализации);

- стабилизация социальной структуры.

Таким образом, философская мысль в силу значительности влияния платонистской традиции сосредоточивалась главным образом на поиске и рефлексии как чего-то первичного идеи (миссии, сущности) университета, высшей школы. Мыслители же, выходящие за рамки платонизма, движутся в направлении построения функционалистской ее концепции, акцентируя внимание на тех или иных выполняемых ею в конкретных исторических условиях социально значимых функциях, придавая идее, миссии, сущности производное значение или вообще отказываясь от таковых.

Действительно, выбор той или иной идеи (миссии, сущности) университета, высшей школы¹ в значительной степени задан конкретно-историческими условиями ее возникновения и существования². Своими появлением и существованием высшая школа обязана выполнению ею и преимущественно ею некоей важной социальной задачи (задач), удовлетворению социального запроса (запросов), которые позволили спонтанно возникшему, лишенному каких-либо значимых внешних ресурсов феномену не только не сойти с исторической арены, но распространиться по всему миру и претендовать на дальнейшую и весьма важную роль в жизни общества³. Высшая школа не просто заняла «свободную» нишу (ниши) в социально значимой топологии⁴. Социум имеет в ней нужду, так что все его властные политики (государство, коммуны, церковь и подобные ей иноконфессиональные объединения, семья и др.) предоставили высшей школе ме-

¹ Кислов А. Г. Духовные ориентиры современной педагогики // Магистр: междунар. психол.-пед. журн. 1996. № 5. С. 49–59.

² Кислов А. Г., Шмурьгина О.В. Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2012. № 8. С. 96–122. URL: <http://edscience.ru/ru/article/g-kislov-o-v-shmurygina> (или см.: URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17962841>).

³ Кислов А. Г. О постакадемических перспективах университетов // Право и образование. 2008. № 1. С. 34–46 (или см.: URL: <http://www.lexed.ru/pravo/notes/conf/?kislov.html>).

⁴ Кислов А. Г., Шапко И. В. Социально-топологическое оправдание провинции // Социс: Социологические исследования. 2000. № 8. С. 118–122 (или см.: URL: <http://ecsocman.edu.ru/socis/msg/203888.html>).

сто и признали за ней ее самость¹, автономный голос², с которым они же сами и считаются³. И, возникнув в Европе, этот феномен стал всемирным, востребованным в странах, сильно отличающихся культурой, политическими традициями, экономикой⁴.

Последние десятилетия высшее профессиональное образование, как и сфера образования в целом⁵, испытывает серьезные преобразования⁶. Вполне определенную роль в системе высшего профессионального образования стало играть профессионально-педагогическое образование⁷. Так, Российский государственный профессионально-педагогический университет готовит педагогов профессионального обучения, т. е. тех, кто непосредственно будет трудиться на кадровое обеспечение всякого, в том числе среднего и малого, бизнеса. Опыт данной подготовки побуждает к обсуждению новой роли и даже нового статуса профессионально-педагогического образования в современных быстро меняющихся условиях⁸.

¹ Кислов А. Г. Становление новоевропейской традиции права // Логика толерантности и права: материалы Междунар. науч. конф., 24–25 дек. 2001 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та. С. 221–227.

² Он же. Об автономной педагогике // Инновационная деятельность в системе образования: тез. докл. науч.-практ. конф., 16–17 окт. 1995 г. Псков: Изд-во Обл. ин-та повышения квалификации работников образования, 1995. С. 46–48.

³ Доценко И. Г., Кислов А. Г. К преодолению гетерономности педагогики // Философия образования и традиции русской школы: тез. докл. и сообщ. Всерос. науч. конф.: Разд. III. Теория и практика русской школы, 17–18 мая 1995 г. СПб.: Изд-во Рус. христиан. гуманист. ин-та, 1995. С. 55–56.

⁴ Кислов А. Г. Университет эпохи постмодерна // Унив. упр.: практика и анализ. 2007. № 3 (49). С. 18–24 (или см.: URL: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/826/>).

⁵ Он же. К определению современного образования // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. Вып. 3. С. 270–290.

⁶ Он же. Высшее общее образование в России: к оценке перспектив // Образование и наука: известия Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2003. № 6 (24). С. 124–129.

⁷ Он же. К апологии профессионально-педагогического образования // Профессионально-педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 25–26 окт. 2007 г. СПб.: Ин-т профтехобразования Рос. акад. образования, 2007. С. 233–238.

⁸ Он же. О профессионально-педагогическом образовании в современной России // Современная Россия: путь к миру – путь к себе: материалы 11-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 10–11 апр. 2008 г.: в 2 т. / Гуманит. ун-т. Екатеринбург, 2008. Т. 2. С. 238–240.

Знаменательно, что сегодня учебные заведения видят средний и особенно малый бизнес как некий обобщенный социально-экономический фактор, а прямого сотрудничества с конкретными его представителями очень мало.

5.3. Образование как условие реализации права на достойное человеческое существование¹

Образование не только является важнейшим следствием и решающим условием реализации идеи достойной жизни, но и способствует соблюдению гражданских, политических, социально-экономических, социально-культурных прав. Шансы необразованного, мало или плохо образованного человека на достойное существование весьма сомнительны, а своими правами, в частности гражданскими и политическими, он просто не сумеет воспользоваться.

Нами проведен ретроспективный анализ становления права на достойное человеческое существование, рассмотрены различные, в том числе отечественные варианты его теории и практики, описаны проблемы выражения его этического содержания в нормативных правовых актах и показателях экономического развития. Предпринята оригинальная попытка конструктивного примирения пафоса ревнителей права на достойное человеческое существование и скептиков, сводящих его к неverifiedицируемой декларативной мифеме или идеологеме.

Образование выступает средством демифологизации и деидеологизации идеи права на достойное человеческое существование, которое, несмотря на рост общественного разочарования, сохраняет свое социальное значение не только и не столько как юридический феномен, сколько как необходимый комплексный полифункциональный универсальный инструмент социального саморазвития.

Результаты исследования могут найти применение при целеполагании в сфере образования и проектировании нормативных правовых актов в области образования и прав человека.

С середины XX столетия идея свободы и прав человека как высшей ценности была дополнена правом на достойное человеческое

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Концепция достойного человеческого существования как основа идеологии правового государства и гражданского общества (на примере Уральского региона)», проект № 11–13–66002а/У.

существование, и сегодня принято разграничение прав человека на три поколения, а именно гражданские (и политические), социально-экономические, социально-культурные. Право на образование относят и ко второму, и к третьему, хотя более резонно говорить о нем как о решающем условии реализации права на достойное человеческое существование, интегрирующем составляющие всех трех поколений.

Обсуждение права на достойное человеческое существование активизировалось с середины XIX в., однако его истоки лежат глубоко в истории культуры. Они обнаруживаются уже в мифах о рае и аналогичных им верованиях. В античности естественное (по природе) право на достойное существование являлось привилегией элиты свободного населения, а свобода человека трактовалась как его ответственность за свой разумный выбор. Многие христианские богословы рассматривали праведность в контексте права на сообразную достоинству (благим поступкам в соответствии с десятью заповедями) жизнь. Ранние представления о достойном человеческом существовании и праве человека притязать на него всегда тесно увязывались с социальным статусом. Христианство, своим вероучением в значительной мере уравнивающее всех перед Богом, способствовало постепенному распространению идеи всеобщих естественных прав людей независимо от их статуса (происхождения, собственности, должности и т. д.). В Новое время точка зрения на естественную природу определенных прав, которыми каждый обладает с рождения, получила юридическое закрепление. Причинами тому стали автономизация индивида, частная собственность как важное проявление и существенная основа этой автономизации, рост и общественное поощрение предприимчивости, тенденция постепенной индивидуализации уклада жизни, все более массовая установка индивидуализированных людей на противостояние властям и т. п. Наделение правами значительного и неуклонно расширяющегося круга лиц неизбежно должно было привести к исчезновению античных и средневековых *прав-привилегий*, связанных с социальным статусом, и к признанию общих прав за любым представителем человеческого рода.

Среди существующих всеобщих прав обращают на себя внимание такие, как удовлетворение основных жизненных потребностей, реальное обеспечение людей необходимым материальным достатком, устранение нищеты, постепенное уравнивание всех в нравственных

и материальных выгодах и социальная ответственность государства за них. Данные права впервые были закреплены в «Декларации прав Виржинии» 1776 г., затем – в Конституции США 1789 г. и Конституции Якобинского Конвента от 24 июня 1793 г. Пусть частично и неявно, но содержательно они уже выражали идею права на достойное человеческое существование, постепенно складывающуюся в целостный комплексный феномен.

В конце XVIII – начале XIX в. идея права на достойное человеческое существование проявилась в признании общего стремления к счастью, что и стало впоследствии идеологической основой социально-экономических прав второго поколения, в том числе прав на труд, справедливое вознаграждение за него, пособие по безработице и болезни, пенсию, бесплатное образование, охрану здоровья и т. п. – необходимых, хотя и недостаточных для счастья. Особенностью конституционных установлений о правах человека этого периода было то, что они провозглашали и оберегали права преимущественно граждан конкретных государств, при этом нередко сильно их дифференцируя. Причем конституции ограничивались перечнем гражданских и политических прав, а экономические и социальные права обозначались и рассматривались лишь выборочно, как побочный продукт первых.

В трудах Дж. Локка, Ш. Л. Монтескье, Д. Адамса, Д. Медисона, Т. Джефферсона, И. Канта, Г. Гегеля и других авторов, опиравшихся не только на достижения предшествующей социальной, политической и правовой теории и практики, но и на идею социальной ответственности государства, сформулированную Т. Пейном и частично воспроизведенную в Декларации прав человека Якобинского Конвента, была разработана концепция правовой государственности. В результате дискуссии оформились две основные позиции. Одна из них состояла в том, что достойное существование всех и каждого должно обеспечиваться государством всеобщего блага (государственный эвдемонизм). Другая – противоположная – была представлена критическими возражениями, лучше всего изложенными И. Кантом и В. фон Гумбольдтом. Государство всеобщего блага, по Канту, с неизбежностью ведет к деспотизму, подавлению индивида государственным механизмом, тогда как достойное существование – это максимум свободного индивидуального действия, этико-религиозная обязанность добродетели, но не правовой принцип.

В конце XIX – начале XX в. проблемы социально-экономических прав вышли на первый план. В Западной Европе обозначилась тенденция демократизации общественно-политических организаций и процессов. Выступления трудящихся, акции протеста все явственней приобретают социалистическую направленность, выдвигаются требования расширения социальных прав личности, что вынуждает правительства заниматься проблемами социально-экономического положения населения, разрабатывать социально ориентированные программы и вносить соответствующие изменения в законодательство. Идея достойного существования воплощается в концепции определенных насущных потребностей, удовлетворение которых государство обязано гарантировать каждому человеку.

Признание социально-экономических прав происходило в острой борьбе, фактически речь шла о радикальном изменении правовой доктрины. Особую роль в полемике, сопутствующей этим изменениям, сыграли мыслители, занимающиеся теорией социального государства. Среди них следует выделить прежде всего А. Менгера (1841–1906), который впервые обстоятельно рассмотрел понятие достойного человеческого существования, и Г. Еллинека (1851–1911), утверждавшего, что личность должна обладать *правом-притязанием* в отношении государства, а государство, являющееся правообязанным по отношению к гражданам, должно предоставлять каждому тот объем прав, который помогает достичь позитивного состояния (лат. *status civitatis*). В качестве особых Г. Еллинек выделяет права индивидуумов на положительные услуги со стороны государства, что равносильно праву-притязанию лица по отношению к государству. Достойное человеческое существование находится в прямой зависимости от правопритязательной мощи личности и правообязанной позиции государства. Заметим, что правопритязательная мощь личности в значительной степени зависит от ее образованности.

Концепция правовой государственности формировалась в общем контексте ценностей эпохи Просвещения: веры в мощь человеческого разума (а следовательно – науки), в автоматизм возрастающих положительных технических и социальных последствий всеобщего основанного на научных воззрениях образования, стремлении приобщить всех к достижениям человеческого разума и сделать тем

самым разумным мир, в котором живет человек. Можно вывести мировоззренческую формулу этой эпохи: чем просвещеннее (разумнее) человек, тем выше его достоинство.

Понятие достоинства человека также имеет свою историю и неоднозначно трактуется по сей день. В древности оно связывалось с предназначением, которое зависело от происхождения и статуса. Автономизация индивидов привела к распространению максимы «будь самим собой!» В настоящее время достоинство человека является преимущественно выражением его личностной ценности. Западные мыслители под влиянием христианства наделяли идею достойного человеческого существования универсализмом вне зависимости от расы, национальности и культуры.

XX в. подверг испытаниям ценности Просвещения, поколебал убежденность в торжестве разума, с одной стороны, и заставил усомниться, что есть благо и достоинство – с другой. Мировые войны проблематизировали отношения науки и морали, а в некоторых случаях резко и убедительно развели разумность и добродетель. Крайне неоднозначными стали представления о человеческом достоинстве, а значит, и об обеспечении права на него. Латентно стала признаваться декларативность этого права, неverifiedируемость его реализации. Так, в основополагающие международные документы вошли рекомендации об обязательности всеобщего начального образования, о доступности иных уровней образования, сопровождающиеся, однако, оговорками об обусловленности права на образование экономическими возможностями стран. При этом правительства большинства стран мира возложили бремя финансовых расходов на образование на тех, кто его желает получить.

Не в последнюю очередь по причине декларативного характера права на достойное человеческое существование (в том числе и на образование) в современной социально-экономической литературе часто встречаются попытки конкретизировать определения достойного существования и свободного развития человека прежде всего понятием качества жизни (Э. Аллард, М. Джилберт, И. Крэвис, А. И. Субетто и др.). Вопреки восходящему к Гегелю толкованию последнее имеет отношение не столько к качеству («равной себе определенности»), сколько к количеству («безразличной к себе определенности») потребляемых товаров и услуг, мере удовлетворения основных жизненных (прежде всего физиологических) потребностей. Таким образом,

право на достойное человеческое существование сводится к измеряемому уровню, по преимуществу, материального благосостояния, обеспеченности людей жизненными благами, средствами существования, к «потребительской корзине». Однако разница между достойной жизнью и потребительской корзиной как всего лишь необходимым ее условием очевидна.

Стремление закрепить подобный смысл за трактовками качества и уровня жизни не только не проясняет ситуацию, а наоборот, еще больше ее запутывает, что подтверждается реальными фактами последствий суженных представлений о достойном существовании, обострением социальных проблем, которые пока мало исследованы. Так, когда в бытность СССР эскимосов переселили из чумов в комфортабельные квартиры, уровень их жизни повысился, но резко повысился и уровень смертности – они стали вымирать от тоски. На территории бывшей ГДР после присоединения к ФРГ материальные условия улучшились в три раза, однако число самоубийств, уровень преступности и смертности резко выросли¹. Резервации индейцев в Северной Америке явились попыткой уйти от прямолинейного «осчастливливания» аборигенов по меркам потомков переселенцев из Старого Света, но европеизированные школы для детей коренного населения оказались не столько реализующими их права (в частности, на образование), сколько ущемляющими их². Тем не менее, включение в показатели качества жизни субъективных оценок, связанных с представлениями людей о достойной жизни, а также признание среди показателей значительного веса образования и творчества, раскрывающих специфический человеческий потенциал, стало знаменательным.

Ощущение счастья, удовлетворенность жизнью и самочувствие людей не изоморфны экономическим показателям. «Если мы попытаемся объяснить мироощущение людей на основе объективных обстоятельств, мы оставим непонятой большую часть того, что нам необходимо объяснить»³. К тому же человек существует не только как

¹ Гундаров И. А. Пробуждение: пути преодоления демографической катастрофы в России. М.: Беловодье, 2011. С. 2.

² Эриксон Э. Г. Детство и общество. СПб.: Ленато: АСТ: Унив. кн., 1996. С. 169–195; 231–232.

³ Campbell A. The Sense of Well-being in America: Recent patterns and trends. N.Y.: McGraw-Hill, 1981. P. 13–14.

индивид, но и как член семьи, какой-либо организации и локального сообщества, поэтому многие исследователи рассматривают оценки качества жизни в разнообразных контекстах (в рамках различных объединений, этнических или региональных групп, наций и т. д.). Более того, общая оценка людьми своего существования является суммой оценок частных сфер, таких как личная жизнь, дружеские отношения, материальная обеспеченность (наличие дома, машины и пр.), место жительства, здоровье и т. д.

В связи со сказанным вопрос об интегральном показателе уровня жизни остается открытым, а его отсутствие не позволяет дать обобщенную оценку состояния страны (региона) с точки зрения уровня жизни населения, что, таким образом, делает невозможным комплексное исследование социально-экономического развития государства или отдельной территории. Представление о том, что производство все большего количества товаров и услуг является оптимальным путем повышения уровня жизни и решения других социально-экономических задач, как стало ясно уже многим, является односторонним: уровень жизни может быть относительно низким при высоких показателях экономического роста.

Частичным показателем качества жизни, получившим к настоящему времени распространение и признание, является индекс человеческого развития (ИЧР – HDI (human development indicator)), или, в другом переводе, – индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП), который с 1990 г. применяется в документах ООН. Этот многофакторный расчетный статистический показатель учитывает не только объемы потребления материальных благ, но и возможности для развития человека, обеспечиваемые системами здравоохранения и образования¹. ИРЧП включает в себя оценку по основным показателям, таким как средняя продолжительность жизни, состояние здоровья, уровень образованности, благосостояния, доходов. Специальная комиссия ООН в ежегодных докладах о развитии человека определяет данный индекс для всех стран мира. Но в ИРЧП не входят такие важные индикаторы, как соблюдение прав человека, демократических свобод и социального равенства.

¹ Макаревич Л. М. 200 правил бизнеса. М.: Дело и Сервис, 2003. С. 10.

Согласно Т. Фридману, мировая экономика вступила в третью стадию глобализации¹. Сначала глобализация была уделом государств, позже – корпораций, а в наше время в нее все активней включаются конкретные люди и миниколлективы. Уникальность современной ситуации состоит в том, что отдельные индивидуумы и небольшие группы людей впервые за всю историю человечества получили возможность сотрудничать и конкурировать на мировом рынке в качестве полноценных и полноправных производителей и потребителей товаров и услуг. Эти партнеры-конкуренты могут вступать в экономическое соревнование во всех странах и на всех континентах, создавая новые корпорации или модифицируя работу уже существующих. Их шансы на успех определяются не гражданством и местом жительства, а образованием, способностями, упорством, изобретательностью и доступом к мировой коммуникационной системе. «С тех пор как информационная революция сделала знания доступными любому абоненту Интернет, изменились не только правила игры на поле всемирной экономики, но другой стала сама наша планета. Земля опять оказалась плоской, ибо все теперь в равном положении»².

Как справедливо утверждает Б. Гейтс, «есть три фактора, которые определяют твою конкурентоспособность – это твои знания, это доступ к технологии, которая связывает тебя с теми, кто обладает похожими знаниями или иными знаниями, и третье – это среда, которая мотивирует тебя на развитие. И вот если человек попадает в среду, которая ориентирует его на взаимосвязь с другим миром или с окружающим его миром за пределами своего города, села, страны, социального слоя, в котором он находится, и при этом человек вооружен знаниями, сопоставимыми с тем, как вооружен этими знаниями его коллега или сослуживец в Индии, в Бангладеш, в Канаде, в любой другой точке мира, человек становится значительно более свободен в принятии решений: чем заниматься, какую пользу обществу приносить и куда двигаться дальше»³.

¹ *Friedman T. L. The World is Flat: A Brief History of the Twenty-First Century / Washington ProFile. Updated and expanded. N. Y.: Farrar, Straus and Giroux, 2006. P. 45–46.*

² *Ibid.*

³ *Времена [Электронный ресурс]. URL: http://www.1tv.ru/owa/win/ort6_main.main?*

Главным богатством в XXI в. становится интеллектуальный потенциал: 70 % ВВП развитых стран создается за счет интеллектуальных ресурсов (в России же 5–10 %) ¹. Происходит интеллектуализация производительных сил, творчество становится главной функцией управления. Появляется креативный инновационный менеджмент как форма управления фирмами, ориентированная на раскрытие творчества, создание инновационного потенциала, разработку стратегий поведения на рынке с целевыми установками на «технологические прорывы». Моритани Масанори выделяет факторы успеха японских фирм – три «И», в которых выражается содержание интеллектуально-инновационной революции: исследования, инновации и инвестиции.

Результатом эволюции мировой экономики явилась дифференциация государств на два класса: одних – «горячих», т. е. «быстроходных», научно-, образовательно- и информоемких, других – «холодных», «медленноходных», со слабой восприимчивостью науки и образования, с низким уровнем концентрации капитала. Интеллектуально-инновационная революция в первую очередь коснулась стран первого класса, в которых процесс «разогревания экономик» сопровождается интеллектуализацией производительных рабочих сил общества. Как правило, в крупных экономических структурах – корпорациях, компаниях – появляются внутренние системы образования. Постоянное повышение квалификации персонала компаний становится образом их жизни, составляющей ее качества.

Качество жизни, бесспорно, включает право на достойное существование, которое из юридической плоскости перекочевало преимущественно в область экономической статистики, т. е. большей конкретности. В замене проблематики права на достойное человеческое существование, страдающего декларативностью и неverifiedируемостью, проблематикой качества жизни отражается стремление к деидеологизации первого. Такое направление мысли выглядит вполне логичным на фоне широкомасштабного разоблачения основ тоталитарных режимов XX в. и на фоне сформировавшейся академической традиции демифологизации религиозных основ прежде всего европейской культуры.

Декларативные юридические документы ориентируют на «идеальное общество», где гражданам обещают реализацию разнообразно-

¹ Времена [Электронный ресурс].

сти извечной мечты о земном рае. Современный образованный человек, вооруженный научными представлениями о мифах и идеологиях, в частности юридически оформленных вариантов, способный к их разоблачению, деконструкции, освобождается как от слепой веры в декларации, так и от социального нигилизма и вытекающей из него агрессии, направленной на других и/или на себя. Благодаря отвечающему запросам времени социально-гуманитарному образованию вырабатывается отношение к мифам, идеям, правовым декларациям не как к сакральной истине и не как к обману властей, а как к инструменту, как к условной смысловой рамке, позволяющей людям понимать друг друга и на этой основе совместно оптимизировать устройство общественной жизни.

В таком обществе идея права на достойное человеческое существование обеспечивает консенсусную основу взаимодействия, играет роль ценностно-смыслового кода, с помощью которого формируется язык общения между элитой и большинством. Так декларативное право на достойное человеческое существование становится инструментом профилактики и устранения социальных потрясений.

Итак, идея права на достойное человеческое существование имеет архетипические истоки и продолжительную предысторию и только к середине XX в. приобретает основополагающее общественное значение, что выразилось в ее юридическом закреплении сначала в конституциях отдельных стран, затем в международных документах и, наконец, почти во всех национальных законодательствах мира. Признанное в современных официальных документах право на достойное человеческое существование еще сохраняет восходящую к эпохе его формирования антиномию индивидуализма и патернализма, чем объясняются нестрогие, неопределенные, рекомендательные формулировки, за малым исключением практически игнорируемые государственными и иными властями, но используемые ими же в целях манипулирования общественным сознанием и ограничения свобод личности. Осознание антиномичности данного права разоблачает его как манипулятивный инструмент элит и, следовательно, дискредитирует на уровне общественного сознания. Попытки преодоления антиномии путем редуцирования с помощью количественных показателей «уровня жизни», «потребительской корзины» и тому подобных комплексных критериев «качества жизни», распространившихся во второй по-

ловине XX в., привели к выхолащиванию содержания идеи права на достойное существование, тенденции признания ее юридической фикцией и попыткам деидеологизации этого права.

Тем не менее, полная деидеологизация права на достойное человеческое существование невозможна, поскольку оно остается важнейшим элементом политико-правовой идеологии современного общества, выполняющим функции консенсусного основания неразрушительного взаимодействия различных международных и национальных сил, социальных групп и индивидов, играет роль общественно-политического идеала, критерия социально-экономического развития. Несмотря на рост общественного разочарования идея права на достойное человеческое существование сохраняет свое социальное значение не только и не столько как юридический феномен, сколько как необходимый комплексный полифункциональный универсальный инструмент социального саморазвития. Осознать все эти нюансы, равно как и воспользоваться своим правом на достойное человеческое существование, может только образованный человек. Образование выступает и следствием, и важнейшим условием реализации права на достойное существование.

5.4. О менеджменте качества высшего образования

Решение проблем внедрения и применения систем менеджмента качества в сфере высшего образования России обязывает обратиться к предыстории этих процессов, анализа их юридических оснований, а также установления соответствия существующей практики государственного контроля и надзора в отечественном образовании принципам TQM («Всеохватывающего менеджмента качества»). Мы рассмотрели различные нормативные акты и документы, регламентирующие процедуру государственной аккредитации вузов и определяющие политику государства относительно повышения качества деятельности высшей школы.

Следует подчеркнуть следующее: участие организаций, в том числе учебных заведений, в процедурах сертификации на соответствие стандартам в области качества и в конкурсах в области качества согласно действующему законодательству является добровольным. Однако вузам, чтобы получить аккредитацию, не было оставлено иного выбора,

как в обязательном порядке создавать внутренние структуры обеспечения качества подготовки студентов. Данные структуры в учебном заведении выглядят весьма странным, инородным телом, в лучшем случае дублирующим государственную систему контроля и надзора. Они весьма затратны для вузов как в финансовом отношении, так и в смысле дополнительных усилий и времени всех сотрудников учреждения.

Вывод состоит в констатации чрезмерного форсирования государством вопросов менеджмента качества высшей школы в интересах преимущественно лишь определенного круга лиц, а именно тех, кто непосредственно участвует во внешних проверках деятельности вузов. Целесообразна корректировка образовательной политики Российской Федерации при проектировании концепций нормативных правовых актов в области высшего образования.

Частота артикулирования «качества образования» в различных источниках в последнее время ошеломляет. Данное словосочетание повторяется, подобно ведической мантре, в научных публикациях, документах органов управления, СМИ. Возникает ощущение, что оно само, обладая, как заклинание, какой-то собственной магической силой, положительно заряжает образовательное пространство страны, облагораживает вузы, студентов, педагогических работников и даже управленцев. Учитывая отечественные традиции, вполне возможно, найдется немало тех, кто именно так и полагает. А для других его сверхчастотное повторение служит скорее эвфемизмом, удерживая от буквального обозначения происходящего в сфере высшего образования. Попробуем разобраться в происходящем, назвав все своими словами. Начнем с ближайшей предыстории.

В 2004 г. (3 декабря) Федеральное агентство по образованию издало приказ № 304 «О разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях», в соответствии с п. 3 которого председателям советов ректоров вузов субъектов Российской Федерации было рекомендовано организовать работу в регионах по распространению опыта создания и внедрения внутривузовских систем управления качеством в высших учебных заведениях регионов, регулярно рассматривать данный вопрос на заседаниях советов. Вслед за ним «для использования в практической деятельности вуза» последовало письмо от 09.12.2004 г. № 676/12–16 «О разработке и внедрении внутривузовских систем управления каче-

ством образования», содержащее «Справку о разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях (на примере Московского государственного института стали и сплавов (Технологического университета))». Эти документы, ставшие следствием решений коллегии Федерального агентства по образованию от 16.11.2004 г. № 3/1, явились этапом в решении политической задачи, важность которой была подтверждена еще Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. (одобрена распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р), где заявлено, что главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования.

Затем значимость указанной задачи была подтверждена Программой социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу (2006–2008 гг.), утвержденной решением Правительства РФ от 19.01.2006 г. № 38-р, где, в частности, констатируется несоответствие сложившейся системы образования потребностям рынка труда, в связи с чем приоритетными направлениями деятельности Правительства Российской Федерации в сфере образования являются законодательное обеспечение модернизации российской системы образования, приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда, повышение доступности качественных образовательных услуг, создание системы независимой оценки контроля качества образования. Понятно, что независимой – от государственных уполномоченных органов контроля и надзора, которые по законодательству обладают монопольным правом оценки, влекущим правовые последствия.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р) также заявлена как одна из важнейших задач формирования механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с учетом мнения потребителей и международных сопоставительных исследований в сфере качества образования; т. е. опять дан ориентир на альтернативную государственной (ведомственную) оценку.

Истоки этой политики раскрывает приказ Министерства образования РФ от 22.03.2000 г. № 839 «О проведении в 2000 году конкурса

“Внутривузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов”», перенесший в сферу образования принципы, формы и инструментарий конкурса на соискание премий Правительства Российской Федерации в области качества, берущего начало в Постановлении Правительства РФ от 12.04.1996 г. № 423. В свою очередь, последний конкурс многое повторяет буквально из Европейской премии по качеству, учрежденной в 1991 г. Европейским фондом управления качеством – European Foundation for Quality Management, организованным в 1988 г. Премия была учтена и в стандартах, и в директивах ENQA (Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании), принятых в 2005 г. странами – участницами Болонского процесса в лице министров образования как согласованный и рекомендательный общий ориентир.

В этом же году Федеральная служба по надзору в сфере образования издала приказ от 30.09.2005 г. № 1938 «Об утверждении показателей деятельности и критериев государственной аккредитации высших учебных заведений», в котором перечень показателей государственной аккредитации, определяющих статус по типу «высшее учебное заведение», дополнен показателем 1.2 «Качество подготовки», включающим в себя и «эффективность внутривузовской системы обеспечения качества образования». Создание такой системы стало фактически обязательным для всех вузов, желающих получить госаккредитацию.

Заметим, что участие во всех ранее перечисленных, равно как и в не упомянутых здесь, конкурсах в области качества является *добровольным*. Российским же вузам вышеназванным приказом не было оставлено иного выбора, нежели воспринять как руководство к действию, причем *обязательному* действию, обнародованные в подопевшем письме Управления учреждений образования Федерального агентства по образованию от 22.05.2006 г. № 836/12–16 «Практические рекомендации по выбору типовой модели системы управления качеством образования для вузов и ссузов», «Методические рекомендации для вузов и ссузов по проектированию и внедрению систем качества в образовательных учреждениях», «Терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования», «Методические рекомендации для вузов и ссузов по организации и проведению самооценки эффективности функционирования систем управления в области менеджмента качества на основе модели совершенствования деятельности».

С 2007 г. практически во всех вузах России, даже в тех, которые ранее не спешили с нововведениями, появились соответствующие структурные подразделения. Началась определенная работа там, где прежде ею специально не занимались, ориентируясь на существующие положения о качестве образования, которые уже имелись в федеральном и региональном законодательстве, а также прямо вытекающих из него подзаконных актах (Правилах осуществления контроля и надзора в сфере образования, Положениях о Федеральной службе по контролю и надзору в сфере образования и науки и др.).

Правительство, особенно Министерство образования, Федеральное агентство по образованию, Минобрнауки РФ и далее последовательно и настоятельно проводили в жизнь политику внедрения в вузы страны системы менеджмента качества, не имеющую (и не имевшую, заметим) достаточного основания в существующем образовательном законодательстве, как нечто обязательное. Остаются эти основания смутными и в законопроекте «Об образовании в Российской Федерации», усиленно поддерживаемом Минобрнауки, но вызывающем большие сомнения не только у значительной части педагогической общественности, но и у Минэкономразвития России, разместившего на официальном сайте http://www.economy.gov.ru/minec/about/structure/depregulatinginfluence/doc20120608_06 «Заключение об оценке регулирующего воздействия на проект федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”», где, кроме прочего, отмечается что содержание независимой оценки качества образования, указанное в п. 3 ст. 98 проекта акта, не соотносится с определением понятия «качество образования» (п. 33 ст. 2 проекта акта).

Таким образом, начиная с терминологии, объекта и предмета госаккредитационной и независимой (общественно-профессиональной) экспертиз, процедур, полномочий задействованных в них лиц, в законопроекте наблюдается неразбериха. Принцип верховенства закона (а не подзаконных нормативных правовых актов или иных, например, партийных или ведомственных документов) почему-то в рассматриваемом вопросе и раньше не срабатывал. Если законопроект будет принят в нынешнем виде, он и в ближайшем будущем просто не позволит в силу своей неопределенности руководствоваться принципом законности на практике. Вспоминается поговорка о рыбке в мутной воде. Кто-то ее будет успешно вылавливать...

В то же время на поверхности лежит простая причина обращения к теме качества, в частности в сфере образования: этой принципиально крайне нечетко формулируемой (см., например, стандарты серии ISO) проблемой, лозунгами продвижения к качеству фактически признается растущее недоверие потребителей к производимым товарам и услугам, а значит – к производителям. И сколько ни повторять призыв-заклинение отца TQM («Всеохватывающего менеджмента качества») Э. Деминга об убождении потребителя, всем более или менее ясно, что сверхзадача бизнеса все равно в другом – в прибыли. И если ее приносит бы не потребитель, бизнес с удовольствием потребителя бы и вовсе не замечал, потому что он (потребитель) переменчив в настроениях, капризен, упрям, к тому же еще ищет собственной выгоды.

Система же менеджмента качества существует для того, чтобы потребитель *поверил* в совпадение интересов производителя с его, потребителя, интересами и выложил за товар или услугу свои деньги. Следовательно, вопрос качества – это вопрос именно веры (потребителя в производителя и производимый продукт). Потому логично, что и стандартизация товаров, услуг и процессов их производства – процесс добровольный, как это и предусмотрено Федеральным законом «О техническом регулировании»: производитель добровольно следует или не следует тем или иным стандартам, учитывая реакцию на это потребителя, добровольно приобретающего или не приобретающего товар или услугу; производитель добровольно обращается к сертифицирующей организации, выбирая ту, документ которой будет наиболее экономически обоснован, т. е. повысит доверие потребителя к производителю, и при этом товар будет не за пределами дорог. Подчеркнем еще раз: участие организаций в процедурах сертификации на соответствие стандартам в области качества и в конкурсах в области качества по действующему законодательству добровольно.

Потому в соответствии с законом производитель образовательных услуг, конечно, может не следовать даже государственным образовательным стандартам (в том числе последнего поколения), может избрать себе другие стандарты и ориентиры. В последнем случае и появляется целесообразность в системе менеджмента качества. Но поскольку отечественный потребитель (и студент, и работодатель) предпочитает документы об образовании государственного образца, постольку образовательным учреждениям необходима государствен-

ная аккредитация, подтверждающая выполнение требований, содержащихся в том числе в государственных образовательных стандартах. Система менеджмента качества в образовательных учреждениях в данной ситуации оказывается избыточной: там, где государство осуществляет контроль и надзор, т. е. там, где качество оценивает государство в лице уполномоченных органов, потребителю остается доверять уже государству, а не непосредственно производителю или экспертам от ТQM из сертифицирующих организаций или конкурсных комиссий в области качества.

Тогда система менеджмента качества в учебном заведении выглядит весьма странным, инородным, в лучшем случае дублирующим государственную систему контроля и надзора явлением, причем весьма затратным для вуза, надо сказать, явлением. Не только и не столько потому что нужно оплачивать труд сотрудников служб менеджмента качества (как правило, работники этих служб глубоко и системно представляют сильные и слабые стороны своих учреждений, неустанно о них напоминают, а потому нередко вынуждены испытывать на себе недовольство, а то и неприкрытый гнев части педагогического коллектива и администрации). Несопоставимо больших затрат требует оплата регулярной внешней экспертизы.

Что же касается дополнительных усилий и времени, требуемых менеджментом качества от всех сотрудников вуза, то вместо расчетов проще вспомнить рожденный жизнью афоризм, вполне относящийся и к высшей школе: «Школа постепенно стала превращаться в то место, где дети мешают администрации и педагогам работать с документами»¹. Наиболее прозрачно в этом смысле отношение к студенту-платнику: он интересен вузу, прежде всего администрации, как клиент. Однако на оказание качественной услуги этому самому клиенту у педагогических работников все меньше времени и сил! Потому что работать им в первую очередь приходится с файлами и бумагами, которые, вероятно, проверят внутренние или внешние эксперты и инспекторы, и по представленным последними данным будет принято заключение о работе преподавателей и вуза в целом. А, ориентируясь на это заключение (например, в виде свидетельства о государствен-

¹ *Ямбург Е. А.* Близорукий бухгалтер пришел на смену учителю // Новая газ. 2012. 11 мая. С. 19.

ной аккредитации, или сертификата соответствия ISO, или диплома победителя конкурса в области качества), потенциальные клиенты, наверное, сделают выбор в пользу или против данного вуза, скорректировав, правда, сначала свое мнение при помощи «сарафанного радио» – единственного источника информации о непосредственной работе вуза с его непосредственными клиентами (студентами). Потому-то вузы обзавелись и службами PR (связей с общественностью).

Теперь поставим вопрос «по-ленински»: кому выгодна такая ситуация в высшем образовании – ситуация дублирующей подконтрольности, а главное – отчетности? Однозначно, не студентам, до которых из-за подготовки бесконечных отчетов часто не доходят руки преподавателей. И не самим преподавателям, которые в большинстве своем по призванию и образованию – все-таки педагоги, а не клерки (менеджеры, управленцы-бюрократы, сочинители пространных отчетов о результатах самообследования, планов корректирующих и предупреждающих действий и подобных «шедевров»). Сегодняшним российским вузовским педагогам и без отчетов приходится создавать многочисленные и объемные тексты основных образовательных программ, рабочих программ учебных дисциплин и их учебно-методического обеспечения под стандарты нового поколения (ФГОСы) – это, кроме обычной педагогической работы, включая методическую, а еще и научно-исследовательскую работу. Бумаготворчеству вузовских педагогов, в значительной степени вынужденному, пока не видно конца. Умножьте это еще на вынужденный поиск дополнительного заработка, поскольку зарплата преподавателей никак не располагает к обладанию свободным временем – важнейшим условием творчества, как научного, так и педагогического. Слово «качество» на этом фоне звучит издевательски.

Подобное положение в высшем образовании выгодно даже не вузовским управленцам, которым было бы удобнее работать в ситуации определенности – ориентируясь либо на установленные государством требования, либо на запросы потребителей (клиентов, студентов и потенциальных работодателей выпускников). Сегодня же вузовскому управлению приходится работать по принципу «и нашим, и вашим» (на выполнении одних только контрольных цифр приема, установленных государством, вузу просто не выжить). И дело не в том, что содержание требования государства и требования потребителя сильно расходятся. Дело в способах проверки, точнее – в ее субъектах.

Проверяющий от государства обычно действует формально: у него есть официальная «шкала», перечень критериев и показателей, а также инструментарий, выявляющий степень соответствия работы вуза этим критериям и показателям. Если проверяющий добросовестен и компетентен, он действует вполне беспристрастно, можно сказать, механически. При выполнении вузом установленных государством требований констатируется соответствие, а импульс развитию вуза дается лишь в случае выявления недостатков и указания на них.

Чтобы оживить этот косный способ стимулирования к росту качества, государство периодически ужесточает требования, внося в перечень аккредитационных показателей и критериев не столько новые позиции, сколько новые – конечно, с каждым разом увеличенные, цифры: «даешь больше!» – остепененных преподавателей, защит диссертаций, публикаций, цитирований, финансовых доходов от научной и внедренческой деятельности и т. п. Конечно, вузы – «ишачки» выносливые. Но иные вскоре, видимо, придется «вынести вперед ногами». Такая перспектива также подстегивает желание соответствовать аккредитационным показателям. Но зашкаливанию показателей есть и «досадные» пределы: 24 часа в сутках (впрочем, это поправимо), 36-часовая рабочая неделя педагогических работников (это тем более поправимо).

Административный «кнут» все же хоть иногда необходимо сдобривать «пряниками». Государство позволило вузам, в том числе государственным, получать последние в виде оплаты за обучение студентами-внебюджетниками. А они уже – настоящие клиенты вузов. И отношения с ними учебному заведению приходится выстраивать не так формально и механически, как с государством и его инспекторами. Студенты и потенциальные их работодатели реагируют живо и склонны к изменению своих мнений по вполне объективным и резонным причинам; то, что по бумагам вполне соответствует установленным государством требованиям, может их не устраивать, и наоборот, то, что важно государству, обучающимся и работодателям может быть глубоко безразлично.

Так, вузы, взявшись за обучение студентов-внебюджетников, быстро заметили, что оказались в положении «нараскоряку». Но ведь в это положение они попали добровольно, поэтому и выходить из него им

предоставили самим¹, обратившись по совету вышестоящих органов, например, к менеджменту качества как инструменту, применение которого будто бы приведет к успеху во взаимодействии с клиентурой. Однако совет нашим постсоветским вузам был дан вполне по-советски – более чем настоятельно. А насильно, как известно, милыми становятся редко... Специалисты предупреждали: «Особенностью применения стандартов ISO является неэффективность и нецелесообразность их внедрения директивными методами. Основой должны служить принципы добровольности и экономической заинтересованности»².

Наше государство, навязав вузам менеджмент качества, выразило свое недоверие и им, и их клиентам, и обществу в целом. Образование же – в принципе доверительная услуга, которая отличается от других товаров и услуг «тем, что для тех, кто их заказывает, приобретает, оплачивает, измерить их качество заранее невозможно, а после приобретения – возможно, но уже поздно... Потребители таких товаров, как правило, доверяются оценкам экспертов... Так, лучшим экспертом в образовании является человек, встроенный в академическое сообщество»³. Но в доверительные отношения между абитуриентом, студентом, вузом, экспертами из академического и профессионально-педагогического сообщества⁴, объединенными сертифицирующей организацией или конкурсной комиссией в области качества, совершенно беспардонно вторгается государство: ему мало установленных им же образовательных стандартов, мало волонтаристски устанавливаемых аккредитационных требований – оно внедряет менеджмент качества, который без «дозревания» вуза и клиентуры до него обречен оставаться бумажной волокитой и при каждой возможности подменой реальных отчетов очковтирательством.

¹ См., например: Федоров В. А., Колегова Е. Д. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007.

² *Стцнадель В. Н.* Система качества (в соответствии с международным стандартом ISO семейства 9000): разработка, сертификация, внедрение и дальнейшее развитие: учеб. пособие. СПб.: Бизнес-пресса, 2000. С. 11.

³ Кузьминов Я. И. Наши университеты // Унив. упр.: практика и анализ. 2007. № 3 (48). С. 12.

⁴ См.: Кислов А. Г. К дефиниции профессионально-педагогического сообщества // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2008. Вып. 5. С. 159–167.

Система менеджмента качества – это инструмент регулярного, непрерывного добровольного улучшения качества услуги с целью повышения доверия потребителя (а не инспектора или эксперта) и, тем самым, роста прибыли. Не инспектор или эксперт приносят вузу деньги. Их мнение лишь может (далеко не всегда!) повлиять на решение потребителя. А систематическое улучшение предполагает беспристрастный публичный анализ, публичное выявление недостатков и публичную же работу над их устранением, в том числе работу по публичному перераспределению доходов с целью повышения их эффективности. Это дела, касающиеся только отношений между организацией, ее клиентами и контрагентами. Дайте же им дорасти до необходимости этих тонких отношений!

Но государство торопит! Оно громко печалует о качестве образования. И дает не просто работу, а солидный заработок проверяющим, теперь уже по линии менеджмента качества. Заработок за счет вузов. И в эту плодоносную для проверяющих нишу, к которой пока присматривается, сомневаясь и анализируя, все еще основательная, а потому социально инертная, профессура, устремляются прежде всего те, кто более прыток и знает толк в проверках – т. е. настоящие и бывшие инспекторы и чиновники. Знаменательно в этой связи, что «вертикали» госконтроля и надзора, с одной стороны, и менеджмента качества высшего образования – с другой, замыкаются на одной и той же организации – Федеральном государственном бюджетном учреждении «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования (Росаккредитационное агентство)», подведомственном Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзору), которое наделено функциями организационно-технического и информационно-аналитического обеспечения проведения аккредитационной экспертизы соответствия содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников образовательных учреждений и научных организаций федеральным государственным образовательным стандартам или федеральным государственным требованиям в целях содействия Рособрнадзору в осуществлении полномочий по государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций. В то же время Росаккредагентство является членом нескольких международных над- и негосударственных сетей по гарантии качества образования: INQAАНЕ (Международная сеть агентств по управлению качеством в высшем образова-

нии) – с 2001 г., CEE Network (Сеть аккредитационных агентств по высшему образованию стран Центральной и Восточной Европы) – с 2002 г., ЕСОКО (Евразийская сеть обеспечения качества образования) – с 2004 г., APQN (Азиатско-Тихоокеанская сеть аккредитационных агентств гарантии качества высшего образования) – с 2006 г. Росаккредагентство к тому же – полноправный член ENQA (Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании) с 2009 г., а также имеет статус основного члена в ИАЕА (Международной ассоциация по оценке образования) с 2007 г.

Теперь можно и ответить на заданный «по-ленински» вопрос. Ответ на него более чем грустный. Мантра качества образования – эвфемизм подчинения высшего образования интересам чиновничества, особенно той его части, которая непосредственно и, как правило, весьма небезвозмездно занята проверками, контролем, надзором, экспертизами. И заметьте: мы еще ничего не сказали о коррупции. Ни каким иным, а именно вышеописанным способом современное российское государство настойчиво печется о качестве высшего образования, об абитуриентах, студентах, работодателях, настоящем и будущем России.

Однако есть некоторые надежды, что чаша весов все-таки качнулась в сторону, противоположную столь одностороннему следованию интересам проверяющих в пользу проверяемых и, что самое важное, потребителей в сфере высшего профессионального образования России. «Российская газета» 19 октября 2011 г. опубликовала после регистрации в Минюсте РФ (11.10.2011 г., рег. № 22010) приказ Минобрнауки РФ от 02.09.2011 г. № 2253 «Об утверждении перечней показателей деятельности образовательных учреждений высшего профессионального, среднего профессионального и начального профессионального образования, необходимых для установления их государственного статуса», в котором исчез (точнее, не предусмотрен) пункт, обязывающий к существованию в вузе системы менеджмента качества (и установлено начало действия документа – 30.10.2011 г.). Следом Рособрнадзор издал приказ от 25.10.2011 г. № 2267 «Об утверждении критериев показателей, необходимых для определения типа и вида образовательного учреждения высшего профессионального и среднего профессионального образования» (зарегистрирован в Минюсте РФ 27.12.2011 г., № 22764, начало действия документа – 24.01.2012 г.),

в котором также не упомянуто о системе менеджмента качества. Значительная часть научно-педагогической общественности не верила столь щедрому новогоднему подарку родного ведомства и продолжало ждать положенных после шага вперед двух шагов назад. По крайней мере, топтание государства на месте по обсуждаемому вопросу не закончилось.

20 февраля 2012 г. Приказом Минобрнауки России № 123 «Об утверждении Административного регламента предоставления Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки государственной услуги по государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций» (зарегистрирован в Минюсте РФ 06.04.2012 г., № 23750, начало действия документа – 25.06.2012 г.) конкретизирована процедура проведения Рособрнадзором государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций. В п. 12 данного приказа, кроме прочего, сказано, что организация вправе представить в качестве приложения к заявлению о проведении государственной аккредитации сведения о результатах общественной (общественно-профессиональной) аккредитации организации в российских, иностранных и международных образовательных, научных, общественных и иных организациях. Указанные сведения рассматриваются при проведении аккредитационной экспертизы при государственной аккредитации (п. 12, подп. «з»).

Итак, общественно-профессиональная аккредитация вуза в российских, иностранных и международных образовательных, научных, общественных и иных организациях, а значит, и внутривузовская система менеджмента качества перестали быть *обязательными*. Законность с заметным опозданием, но восторжествовала. Но пока остается в полном (не регламентированном и никак иначе не урегулированном) ведении Рособрнадзора какое угодно решение о способах и степени учета результатов общественно-профессиональной аккредитации вуза – а здесь, как учит опыт, можно ожидать самых непредвиденных ведомственных сюрпризов.

Не оставил без внимания проблему качества высшего образования и вновь избранный Президент Российской Федерации. 9 мая 2012 г. был опубликован Указ от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», которым Президент постановил в целях дальнейшего совершенствования госу-

дарственной политики в области образования и науки и подготовки квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики Правительству Российской Федерации совместно с общероссийскими объединениями работодателей и ведущими университетами с привлечением ученых Российской академии наук и международных экспертов представить в декабре 2014 г. предложения по проведению общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ высшего профессионального образования, в первую очередь по направлениям подготовки (специальностям) в области экономики, юриспруденции, управления и социологии, из чего ясно, что общественно-профессиональная аккредитация в сфере высшего профессионального образования в перечень приоритетных забот Президента не входит.

В то же время в этом же Указе Правительству Российской Федерации поручено обеспечить проведение до конца декабря 2012 г. мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы, реорганизации неэффективных государственных образовательных учреждений, предусмотрев при реорганизации таких учреждений обеспечение права обучающихся на завершение обучения в других государственных образовательных учреждениях (п. 1, подп. «а»). Субъекты же, механизмы, инструментарий данного мониторинга пока не уточнены... Открытым остается вопрос: кто, как и в чьих интересах их уточнит?

Доведение приоритета интересов проверяющих до состояния узаконенного паразитизма недопустимо: так очень скоро станет не на ком паразитировать. И логика биологического самосохранения внушает все же уверенность в том, что проверяющие дадут возможность проверяемым жить дальше. Они вместе с внемлющим им государством не дадут погибнуть большинству вузов. Так что у высшего образования России в целом не такие уж и плохие перспективы? Или суицидальный раж проверяющих возьмет верх?! Поживем – увидим...

5.5. Институционализация высшей школы: ретроспектива

Высшая школа России переживает период многолетних, масштабных и разнонаправленных перемен, а по некоторым имеющим основания оценкам – пребывает в продолжительном кризисе. Осуще-

ствляемые государством реформы образования – это ответ, множество ответов на него, всегда небесспорных, различных по масштабам и последствиям, касающихся и самой высшей школы, и российского общества в целом.

По мнению же, например, П. Ю. Уварова, кризисные явления университетов – это их естественное состояние со времен их зарождения и до сегодняшнего дня. Так, профессора современных университетов с грустью вспоминают сильную советскую школу, советские ученые гордились наследием дореволюционных императорских университетов, деятели последних идеализировали либеральный университетский устав середины XIX в., а авторы этого устава, в свою очередь, считали подлинными университетами только старые университеты Европы, по образцу которых, и, прежде всего, в соответствии с классической гумбольдтовской моделью, формировались первые университеты в России¹. И в самом деле, продолжительные и масштабные перемены, происходящие в высшей школе практически всех современных стран, говорят в пользу той версии, что явление это отнюдь не только российское и не только постсоветское.

Однако если следовать логике П. Ю. Уварова, то история любого социального института – один сплошной кризис (ср. аналогичные сплошные «кризисы» на каждый без исключения год, а то и день, и час жизни в учебниковой возрастной психологии). Скорее, такая логика – результат настройки интеллектуальной «оптики». Претерпевая неизбежность греха легковесного умозрения на старте любого исследования, предположим в качестве оптического общего знаменателя проблем современной высшей школы кризис ее идентификации (обществом, государством прежде всего), в том числе и самоидентификации: почему она возникла? какой и почему такой была, стала, будет, должна была бы быть? Впрочем, этому предположению неисчислимы эмпирические подтверждения, по крайней мере из уст практически всех, кто к современной высшей школе имеет отношение, а также из публикаций, ей посвященных.

Сфера образования, как только стали просматриваться некоторые признаки ее обособления в общественном разделении труда, предстала

¹ См.: Уваров П. Ю. У истоков университетской корпорации: публ. лекции [Электронный ресурс] // Полит.ру. URL: <http://www.polit.ru/lectures/2010/02/04/university> (дата обращения 02.08.2012).

как иерархическая система. Выделение высшей ее ступени произошло еще в странах Древнего Востока, когда некоторым представителям общества (как правило, элите) было дозволено изучать философию, поэзию, известные на тот момент законы природы, получать сведения о минералах, небесных светилах, растениях и животных. Прообразом современного университета можно считать также философские школы, которые сложились в Древней Греции в IV–III вв. до н. э. По мнению Платона, требовалось выявить незначительную часть одаренной аристократической молодежи (только юношей), способной мыслить отвлеченно, и преподавать им дисциплины не в прикладном значении, а в философско-теоретическом. При этом Платон предполагал, что сумевшие завершить данную ступень образования в возрасте 30 лет и проявившие исключительное дарование, могли продолжить образование до 35 лет с целью стать правителями государства¹.

На Древнем Востоке и в Древней Греции не было необходимости в массовом выпуске специалистов, не существовало четкого разделения светской и религиозной власти, не сложилась достаточная специализация знания. Но упускать этот исторический период из виду нельзя, поскольку он выявил потребность общества в особом образовании для избранных его представителей, которые прежде всего тем или иным образом связаны с властными структурами государства. Данная ступень образования должна была формировать элиту общества и государства, наличие такого образования наделяло, а точнее, подтверждало высокое положение в обществе.

Своя иерархия посвящения в высшее (преимущественно религиозное, сакральное) знание была в Древней Индии. Широко известна многоступенчатая система экзаменов для чиновников Древнего Китая, сопровождаемых и соответствующими ступенями подготовки к ним. Да и в доисторических общностях существовала иерархия допуска, приобщения, посвящения в знания. Но все это далеко от феномена, который современное человечество именует высшей школой.

О буквальном ее появлении можно говорить, конечно, с момента создания средневековых университетов, обладавших автономностью, т. е. весьма заметной независимостью от внешнего социального

¹ См.: Платон. Собрание сочинений: в 4 т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1990–1994. (Филос. наследие).

влияния, которые при этом оказывали воздействие на многие общественные отношения, в том числе и властные. Именно со Средневековья высшая школа институализируется, т. е. становится одной из составляющих сложившейся на то время системы институтов (государств, церкви, семьи, городов-коммун, профессиональных цехов и др.), вписывается в нее, но не растворяется в ней. Взаимодействие институтов актуализирует обращение к правовым механизмам его регулирования, возможности которых распространяются и на внутриинституциональные взаимодействия.

Под социальными институтами традиционно понимаются высокоорганизованные объединения людей, для которых характерны устойчивость структуры, глубина интегрированности элементов, многообразие, гибкость и динамичность функций, а главной их целью является удовлетворение основных потребностей общества в тех или иных сферах его жизнедеятельности¹. Эта цель часто помпезно декларируется и оформляется нередко к тому же еще и сакрализуемыми ритуалами, символикой, знаками, этосом и правовыми нормами, исполнение которых нередко на деле становится важнее самого движения к провозглашенной цели.

Для удовлетворения ряда общественных потребностей и, соответственно, выполнения ряда общественно значимых функций и возникают первые университеты. Возникают они спонтанно, лишь спустя некоторое время получая официальное признание своего статуса. Основания особого статуса университетов – в востребованном европейским социумом обособлении особой социальной группы интеллектуалов: «Если попытаться определить, что такое интеллектуал европейского типа, то может получиться: “человек, не только занятый преимущественно умственным трудом, но и обязанный своим особым социальным статусом именно этому занятию”. Общество официально выдает ему свидетельство в его способностях и праве на интеллектуальный труд, который затем происходит в условиях относительной свободы. Сочетание этих признаков определяет европейскую специфику данного типа деятельности. Причем инстанцией, выдающей подобное свидетельство (степень, диплом), является сообщество рав-

¹ См.: Андреев Ю. П., Коржевская Н. М., Костина Н. Б. Социальные институты: содержание, функции, структура. Свердловск, 1989. С. 66.

ных – корпорация равных (корпорация ученых), действующая в автономном режиме, хотя, конечно, с ведома и одобрения государственных структур. Такая система сложилась в Средние века, когда возникла университетская система, изменчивая, но вместе с тем удивительно постоянная»¹.

История университетов Европы на ранних этапах их становления и развития не складывалась как некий далеко идущий проект реализации некоей продекларированной предвечной миссии. Идеи, лежащие якобы в основании социальных институтов, их миссии – это уже проективный по форме результат исторической ретроспекции. Можно попытаться выявить причины появления университетов, а также огромного интереса к ним со стороны государств, церкви и европейского общества в целом, а потом уже, как их следствие, – проявления ответного воздействия университетов на все или очень многое происходящее в обществе.

Появляются первые университеты как межнациональные корпорации преподавателей и студентов вокруг некоторых школьных центров (Болонья, Париж, Монпелье, Оксфорд, Саламанка и др.) в результате стихийного паломничества молодежи из среды горожан, мелкого рыцарства и низшего духовенства. Данные корпорации возникали как особые гильдии (по аналогии с другими мастерскими гильдиями средневекового города), которые отличались от других профессиональных гильдий открытостью и отсутствием монополии. Путешествия молодых людей предпринимались как во имя науки, так и из-за желания сделать карьеру, приобретя необходимые познания у выдающихся учителей. Отсутствие элементарной безопасности и общественных служб, первоначальная враждебность городских властей и местной церкви заставляли как учителей, так и учеников объединяться в ассоциации в интересах взаимной помощи и борьбы за свои права².

Такая открытая корпоративность университета активизировала жизнь города, в котором собирались преподаватели и студенты, поднималась его значимость в связи с повышением общего уровня образованности населения и привлечением иностранцев, а соответственно, увеличением количества разнообразных товаров, развитием и расшире-

¹ Уваров П. Ю. У истоков университетской корпорации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.polit.ru/article/2010/02/04/university/>.

² См.: A history of the university in Europe. 1992. Vol. 1. P. 93.

нием рыночных отношений. Поэтому очень скоро университеты приобрели официальный статус. Привлекая внимание городских властей, они уже заключают с ними соглашения о цене и количестве необходимых для членов университета квартир, о ценах на продукты питания, о гонораре профессорам, юрисдикции ректоров и т. д. Также в таких договорах могло быть установлено освобождение школяров и магистров от местных налогов и военной повинности и установление особой юрисдикции по гражданским и не очень важным уголовным делам.

Внутри этой корпорации, с одной стороны, выработывался особый университетский дискурс, формировался особый университетский образ жизни, к атрибутивным свойствам которого относилось стремление к знанию и общению¹, что провоцировало открытость общества студентов и преподавателей другим институтам и личностям и вело к приобретению университетами общекультурного значения. М. К. Петров связывает это с особенностями исторически сложившейся европейской социальности, которая уже в античные времена «санкционировала отклонение от нормы как таковой, сделала социально значимыми и подлежащими трансляции такие понятия, как “талант”, “уникальность”, “оригинальность”, “автор”, “плагиат” и т. п. Второй особенностью... является постоянное присутствие в европейском социокоде группы универсальных навыков, которые в традиционном обществе были профессиональными и транслировались через семейный контакт поколений. Это прежде всего относится к “умению жить сообща”, к группе гражданских навыков... Грек классического периода объединял в себе три всеобщие составляющие (гражданин, воин, писарь) и по выбору сограждан или даже по жребию мог исполнять без специальной подготовки любые административные, политические, судебные, военные должности. Хотя по ходу европейской истории менялись и объем, и состав навыков всеобщего распределения, сама идея всеобщего человеческого основания, равенства людей по этому основанию и их причастности к нему прочно вошла в состав средств европейского социального кодирования, а после знаковой санкции в христианстве приобрела усилиями церкви огромную унифицирующую силу, что позволило Европе с ее пестрым по этни-

¹ См.: *Верже Ж.* Средневековый университет: учителя // *Alma mater.* 1997. № 2. С. 43–46; № 4. С. 33–36; № 5. С. 36–40.

ческому составу, генезису, языку, исходным формам социальности наследием реализовать начатую еще Римской империей программу всеобщего усреднения, выработки единых норм, стандартов, институтов социальной жизни»¹.

М. К. Петров «выводит» науку как преимущественный род занятий автономных интеллектуалов и институционально ей посвященный университет из атомизации архаичного европейского общества: община теряет свою тотальную власть над индивидами. Общинность дала трещину, и из трещины «выскакивают и выскакивают» индивиды, реализующие свою свободу – креативные, самостоятельно мыслящие индивиды... Но и не в этом еще дело! Сама европейская община (общество), говоря языком нынешней студенческой субкультуры, «повелась» на новинки креативных выскочек!!! – то тут, то там... Мстя им, преследуя их, уничтожая даже их... И все равно – «повелась» (подчиняясь охватывающему ее тренду атомизации) и, мы сегодня это видим, увлеклась и увлекла весь почти мир!!! До сих пор наш социум ищет правовые рамки и механизмы, гармонизирующие его интересы с интересами уникалов – в его, социума же, интересах!!! Таково своеобразие нашего социума, истоки которого – в Античности и Средневековье.

Р. Нисбет и современный университет квалифицирует как осколок Средневековья, который сохранился и функционирует не потому, что он сумел приспособиться к новым условиям существования по правилам всеобщей современной продажности *Gesellschaft* (университет способен жить лишь по цеховой корпоративной норме общности и равноправия *Gemeinschaft*), а сохраняется он и функционирует потому, что современное капиталистическое общество вынуждено к нему приспособливаться, поскольку оно не сумело выработать своего собственного трансмутационно-трансляционного интерьера (терминология М. К. Петрова), за неимением лучшего и по органической неспособности выдумать лучшее обязано терпеть этот средневековый институт, поднимаясь время от времени на безуспешные попытки перевести университет в «свободное» атомизированное существование. «Из всех опасностей, – пишет Р. Нисбет, – угрожающих сегодня университету... величайшей опасностью мне представляется укоренив-

¹ *Петров М.К.* Язык, знак, культура. М.: Наука, 1991. С. 278.

шаяся привычка предполагать, что существуют некие неукоснительные модели развития и что прогноз университетского будущего обязан соответствовать этим моделям»¹. В обстановке попыток подчинения высшей школы ее реформаторами от государства все новым умозрительным моделям не таким уж странным воспринимается предложение Конференции по социальной ответственности ученых, сформулированное еще в 1970 г. в Лондоне: «Пришло время задуматься над тем, как нам провести размежевание, возможно полное размежевание между наукой и правительствами во всех странах... Это отделение науки от государства в том же смысле, в каком церковь отделилась от государства и получила статус независимого существования... Это была бы эффективная форма отделения, и правительства приняли бы ее под угрозой полного прекращения исследований»².

А понадобился университет средневековому социуму как транслятор, прежде всего, античной мудрости и «штамповки» (подготовки, формирования, образования, воспроизводства) ее носителей-интеллектуалов-уникумов, ибо мудрость в эпоху Античности стала персонафицированной. На высших своих этажах мудрость сосредоточена, во-первых, в области теологии (и философии, которая с ней там слита воедино), чтобы вооружить церковную доктрину дополнительными теоретическими возможностями; во-вторых, в области права, чтобы вооружить соперничающие политики (королевства и церковь) богатым инструментарием решения вопросов не только на поле битвы³; в-третьих, в области медицины, понимаемой тогда преимущественно как мирское продолжение душевспасительной деятельности церкви.

Исторически первичной для средневековых университетов была все-таки юриспруденция, в которой сходились вопросы сотериологии и каждодневной земной рутины. Но господствующая теоцентрическая система ценностей не могла не поднять значение теологии выше юриспруденции. Античная же теология (с философией и логикой), рецепированная христианской теологией, позволила последней сводить многие доктринальные концы с концами. И эту схоластическую технику перенесли на тексты римского права эпохи Юстиниана, под-

¹ Nisbet R. The Degradation of the Academic Dogma. N. Y., 1970. P. 213.

² The Social Impact of Modern Biology. L., 1971. P. 241.

³ Берман Г. Дж. Западная традиция права: эпоха формирования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gremlinimage.ru/history/berman2.html>.

чинив юриспруденцию логике Аристотеля (внутри которой прочно «сидел» Платон, точнее, уводящий к архаическим истокам общинной социальности мировоззренческий космоцентризм, вытекающий из него этический тоталитаризм, подаваемый как возвышенный, рафинированный идеализм.

Примечательно еще и то, что средневековые церковные и тем более университетские диспуты наследовали традиции античной риторики, выработанные полисной демократией, восходящей к общинным сходам (вече и т. п.). Но на общинных сходах сила признавалась далеко не всегда за логикой (более важны были сила голоса, суггестивность, мистифицируемый авторитет говорящего). Полисная же демократия приучала к спокойной рассудительности. Рассудительная дискуссия по законам логики безотносительно к силе голоса, суггестивности и даже авторитету говорящего рассматривалась как важный метод постижения – вот, видимо, где корень живучести (востребованности) относительно свободных интеллектуалов и университета как их объединения! Пусть все в нем начиналось с механической записи студентами под диктовку античных текстов, но потом-то понадобилось их комментировать. А тут уже начиналась разноголосица! Тем более что диктовка в разных университетах иногда велась с разных списков с подлинника... И «подлинников» нередко оказывалось множество. Они меж собой конкурировали не меньше, чем «подлинники» «уникальных» святынь (многочисленные «головы Иоанна Крестителя», разрозненные мощи того или иного святого, которых, сложенных вместе, хватило бы на десяток, а то и сотню человек, и т. п.). Опять надо было включать интеллект и таланты полемистов! И прежде всего – логику. Логика порой требовала идти вразрез с авторитетами. И интеллектуалы то тут, то там все чаще и чаще шли вразрез с авторитетами, при том что в Средневековье главным критерием истины остается все-таки авторитет (прежде всего Писания, учителей церкви, потом Аристотеля, Платона, римских юристов и др.). Но главным методом оказалось не заклинание (повторение за авторитетом), а логическое доказательство соответствия твоей мысли мыслям непререкаемого авторитета. Привычка логически доказывать тут прививалась и оттачивалась. Потом оставалось «лишь» обрушить ее против непререкаемости, что, как известно, с неизбежностью и случилось: метод, средства всегда побеждают цель.

Почему эта привычка сформировалась? Зачем она понадобилась в средневековой Европе? Видимо, нередко военные силы спорящих политий и их институтов были приблизительно равны (а политий было много!), и приходилось искать компромиссы как альтернативу взаимному изнурению и уничтожению. Дискуссия – метод переноса баталий в сферу слов и умозрения и достижения там имеющего практическое значение компромисса: побеждает не та или иная сторона, а доказанная суть дела (и уже не так важно, кто ее доказал! – истина постепенно деперсонифицируется, обожествляется и с неизбежностью вытесняет Бога как своего обремененного мифологическим шлейфом дублера). От этой установки уже рукой подать до толерантности и свободы слова, особенно в университетской аудитории.

Несмотря на дифференциацию по факультетам (одного младшего факультета искусств и трех старших – теологии, медицины и права), первые университеты воспитывали не столько профессионала, сколько активного носителя, субъекта культуры, человека с особыми социальными ориентирами и соответствующим мировосприятием, человека, не растворенного в своем клане, приходе, даже в своей университетской корпорации,¹ – относительно автономного интеллектуала. В Средневековье университеты закономерно становятся учебными заведениями не для всех, а для широко трактуемой, но все же элиты общества, для людей, которые впоследствии будут либо занимать высшие правительственные или церковные посты, либо активно участвовать в управлении. «Знание, воплощенное университетами, очень скоро приняло вид Силы, Порядка. Это была Ученость, вознесшаяся наравне со Священством и Властью. Университетские стремления стремились самоопределиться как интеллектуальная аристократия, обладающая своей особой моралью и своей собственной системой ценностей»².

Но данное институционально обособленное и свободное положение университетов очень скоро перестало устраивать в первую очередь церковь, которая старалась контролировать всю систему средневекового обучения, от первичных монастырских и соборных городских школ и до главных университетов Европы. Считалось, что толь-

¹ См.: *Ле Гофф Ж.* Университеты и государственная власть в Средние века и эпоху Возрождения // Другое Средневековье. Время, труд и культура Запада. Екатеринбург, 2000. С. 104.

² Там же. С. 122.

ко через приобщение к церковным таинствам человека можно воспитать и обучить. Не мог устраивать церковь и конкурент – автономный духовный авторитет, каковым становился университет. Поэтому церковь начинает оказывать на университеты свое все более выраженное влияние. Однако в данном положении дел существовала и своя доля взаимной выгоды, так как церковь при возникновении нередких юридических споров с местными властями обращалась за интеллектуальной поддержкой к университетам и при этом обеспечивала материальной, моральной и административной поддержкой преподавателей. Кроме того, сама церковь была заинтересована в наличии внутри собственной иерархии образованных людей, причем не только богословов, высокие социальные позиции которых закреплялись соответствующими университетскими лицензиями и дипломами и которые своей деятельностью были способны утверждать и отстаивать габитус церковной власти. Римские папы ожидали от университетов также создания единой рациональной богословской доктрины, помощи в борьбе с ересями и в укреплении папской власти в противовес королям и феодалам¹.

Дилемма, стоящая перед преподавателем университета, формулировалась так: плата студентов или бенефиций. Первое делало его относительно свободным по отношению к различным формам светской и духовной власти, но одновременно и весьма чувствительным к потребностям окружающей его городской среды. Чтобы быть востребованным, преподаватель должен быть активно включен в жизнь города, понимать изменчивые запросы и настроения окружающей его социальной жизни. Бенефиций, напротив, избавляет преподавателя от необходимости жить плодами своей деятельности: по сути, он ведет жизнь рантье. В XIII в. университетские преподаватели склоняются к тому, чтобы жить на студенческую плату. Но постепенно ситуация меняется. Происходит это не только в силу стремления преподавателей избрать более надежный и стабильный источник доходов. На выборе бенефиция в качестве источника средств к существованию настаивает католическая церковь, требующая бесплатного образования из того соображения, что

¹ См.: *Волосникова Л. М.* Академическая свобода: генезис, юстификация, конституционализация: моногр. М.: Юрист, 2006. С. 55; *Душин О. Э.* Университеты и власть // *Образование и насилие: сб. ст. / под ред. К. С. Пирогова.* СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2004. С. 186–187.

знание – это дар Божий, и, следовательно, продажа знания есть вид торговли священным, т. е. вид симонии. Значит, университету не избежать бенефиция, в роли которого выступает чаще всего все та же церковь. Таким образом, патронажная роль церкви приводит к тому, что профессором в университете может стать лишь тот, кто принимает на себя также и материальную зависимость от нее¹.

Дальнейшее развитие университетов можно охарактеризовать словами Ж. Ле Гоффа² как период длительного застоя, который обусловлен постепенным превращением университетской корпорации в привилегированную касту, которая живет за счет бенефиция (которым чаще выступала церковь) и перестает участвовать в жизни города. В результате университеты стали утрачивать роль интеллектуальных центров. Многие из них прекращали свое существование.

На рубеже Средних веков и Нового времени в положении университетов происходят существенные изменения, связанные с усилением национальной государственной власти и Реформацией. Университеты больше не возникают спонтанно, а учреждаются королями и лишь после этого начинают действовать. Влияние католической церкви резко падает. Исчезают папская учредительная грамота (лат. *licentia docendi*), содержание преподавателей на церковные пребенды и связанный с этим клерикальный характер профессуры. Государство сокращает автономию университетской корпорации, издает университетские и факультетские статуты, вмешивается в ход преподавания; правительственные комиссары подвергают ревизии учебные планы, контролируют преподавание и поведение учащихся и учащихся. Профессор становится правительственным чиновником³.

В Новое время идея подотчетности высшей школы государству получает наиболее полное свое оформление, когда в связи с развитием промышленности и производства общество испытывает все большую потребность в работниках различных профессий и квалификации. Система образования становится ориентированной на создание и кадровое обеспечение такой профессиональной структуры общест-

¹ Куренной В. Университетская корпорация // Неприкоснов. запас. 2006. № 4–5. С. 48–49.

² См.: Ле Гофф Ж. Университеты и государственная власть в Средние века и эпоху Возрождения.

³ См.: Волосникова Л. М. Академическая свобода... С. 57.

ва, которая бы соответствовала различным сферам производства и промышленности. Обществу, рынку труда были нужны военные, врачи, техники, которых готовили соответствующие образовательные учреждения. А университеты опять же становятся такими учебными заведениями, доступ к которым имеют только избранные представители общества, у которых своя профессия – управлять государством.

Именно в это время появляется и в соответствии с духом эпохи широко распространяется мнение, что образование приносит рациональное начало в осуществление государственной власти. Рациональность эта рассматривалась по-разному. С одной стороны, органы государственной власти структурируют и контролируют систему образовательных учреждений. А с другой стороны, образовательные учреждения (в первую очередь высшие) пополняют ряды лиц, занимающихся государственным строительством и управлением, а также вырабатывают принципы, основы, различные идеологии управления государством. Возникает взаимозависимость между системой образовательных учреждений и властвующими государственными структурами.

Университеты, создаваемые как относительно независимые организации, должны были производить научное знание для привнесения разумности в государственное правление. Но постепенно государственные властные структуры стали все более широко и откровенно эксплуатировать университет в своих, в том числе текущих и конъюнктурных, интересах. Получалось, что не университет формирует государственную власть, а власть создает необходимый ей «университет», производящий знание, необходимое для государства, от имени которого часто говорят чиновники, преследующие свои групповые интересы. Привело это опять к кризису, который выразился в забвении науки, в ориентации только на практическое знание, а также в том, что к высшему образованию люди стали получать доступ не по своим способностям, а по финансовым возможностям и связям в обществе. Развитие университетского образования, например, на территории русского государства емко охарактеризовал Н. И. Пирогов: «Оно есть учреждение правительственное и учебное со значительным бюрократическим оттенком с некоторой примесью корпоративного, воспитательного и филантропического начала... Основанный сильной государственной властью в то время, когда образование нуждалось еще во внешнем поощ-

рении сверху, он [университет] по необходимости должен был принять в себя бюрократическое начало... Дух и стремления централизирующей власти в России всегда преобладали»¹.

Именно в Новое время в связи с размышлениями об универсальности или практичности знания, передаваемого университетами, возможности и степени воздействия на них внешних (государственных, церковных и иных) сил появляются первые научные труды, касающиеся поиска или утверждения идеи университета, споры о которой продолжаются до сих пор, тем более что идеи, миссии неизбежно декларативны, неverifiedируемы. Разговоры и споры о них спекулятивны, но имеют свое социально мобилизующее значение: идея – это ориентир, код, пароль для своих. Так, даже семьи, и даже современные, создаются порой из неких «идейных» соображений брачующихся. Вместе с этими идейными лозунгами и спорами существуют правила и нормы, определяющие отношения данного института с внешним миром и внутри него, в связи с чем интерес представляет так называемое университетское право. Оно возникло еще в Средние века как подвижный комплекс достигнутых меж- и внутриинституциональных условностей, часть из которых выдержала проверку временем и стала сердцевинной общеевропейской университетской традиции, оживление которой стало одним из важнейших лозунгов современного Болонского процесса.

Любопытна и попытка ряда российских авторов теоретически обосновать обособленную отрасль права – образовательное право². Это связано с ростом разнообразия общественных отношений в сфере современного образования, с регулированием которых не справляются ни нормы административного, ни нормы гражданского права, против чего активно возражают другие авторы³. Возможным выходом из затянувшейся дискуссии является более осторожное объединение в единый комплекс так называемого школьного и университетского

¹ Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. М., 1885. С. 320.

² См., например: Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права. М.: Готика, 2002.

³ См.: Сырых В. М. «Не может быть» – основной аргумент оппонентов образовательного права [Электронный ресурс] // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2011. Т. 6. URL: <http://www.lexed.ru/pravo/theory/ezegod6/?1.html>.

права. Их нормы регулируют общественные отношения в сфере образования, но сама-то эта сфера весьма неоднородна. И дело не столько в том, что она разделяется на общеобразовательную сферу и сферу профессионального образования. Дело еще и в том, что высшая школа все более номинально, но продолжает объединять за своей институциональной вывеской предписанное (в частности, государственными стандартами предусмотренное) содержание и самостоятельный, инициативный инновационный поиск, в который вовлекаются и студенты. Поиск требует академических свобод для все тех же (знакомых со Средневековьем и даже Античностью) относительно самостоятельных, т. е. свободных от общества и государства, интеллектуалов и широкой реальной (правом обеспеченной) автономии их объединений, корпораций (т. е. университетов и академий). Университетское право на этом основании обладает куда более выраженными признаками отраслевой специфики, нежели когда оно объединено со школьным, дошкольным, клубно-кружковым и относящимся к узкопрофессионально ориентированной (пусть даже и высшей) школе. Университет же призван воспроизводить не столько профессионалов, сколько интеллектуалов, художественной моделью чему вполне может и сегодня служить Касталия из «Игры в бисер» Г. Гессе.

Пока же научно-педагогическая и студенческая (в том числе потенциально студенческая) общественность ищут пути и возможности защиты своих интересов в новой России. Но это привело лишь к росту числа вузов (государственных и «коммерческих»), а также массовому притоку абитуриентов в них в ответ на хроническое государственное недофинансирование 1990-х гг. Высшая школа стала выгодным экономическим предприятием. А высшее образование стало рассматриваться с точки зрения полезного капиталовложения, которое принесет доход в будущем, для инвестора желательно – в ближайшем будущем, что никак не соответствует тем идеалистическим ценностям, которые привыкла относить к себе высшая школа в лице профессорско-преподавательского состава и студентов. Поэтому институт высшей школы в настоящее время и испытывает кризис самоидентификации, еще не найдены те ее институциональные формы, которые бы соответствовали новому – информационному, постиндустриальному – обществу. Во многом это связано с кризисом самой его

институциональной природы, поскольку кризис этот, без преувеличения, глобальный. Его осмысление потому требует обращения к институциональному подходу.

Происхождение институционального подхода обычно связывают с именами О. Конта и Г. Спенсера. Несмотря на то, что в их работах отсутствует определение социального института, они раскрывают жизнь общества, рассматривая ее сквозь призму особых форм социальной организации, которые в дальнейшем и были названы социальными институтами. Развернутую трактовку понятие социального института получает в рамках особого институционального направления в социальной философии, теоретической социологии и экономической теории, согласно которому важнейшую роль в общественных процессах играют «институции» (нормы, обычаи) и «институты» – закрепление этих норм и обычаев в виде законов, организаций, учреждений.

Основоположником институционализма считается Т. Веблен, который полагал, что социальные институты являются продуктом процесса естественного отбора и способом существования общества. Он подметил также одно немаловажное обстоятельство: «Институты – это результаты процессов, происходивших в прошлом, и, следовательно, не находятся в полном согласии с требованиями настоящего времени... Окружение, обстановка, потребности общественной жизни, под действием которых происходит приспособление и проводится отбор, изменяются изо дня в день, и каждое последующее состояние общества, едва успев установиться, уже обнаруживает тенденцию к устареванию»¹. Эта особенность институтов усугубляется с ростом динамики социальных процессов.

Т. Веблен уделил внимание и образованию как социальному институту, в частности, он критически характеризовал высшее образование в современных ему США, указывая на потребительское к нему отношение американского общества, и с горечью констатировал, что в университетах господствуют соображения прибыльности, экономического патронажа и эгоистических интересов, а не истинные академические ценности. Взамен он предлагает свою идеальную модель системы высшего образования – «корпорации ученой аристократии», в основе которой лежит идея «экстраакадемических организаций»,

¹ Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. С. 77.

т. е. объединения университетов в единую сеть международных организаций¹. Т. Веблен одним из первых заговорил о необходимости новой организационной структуры высшей школы, выходящей за рамки социального института и, возможно, альтернативной институтам, по существу, о сетевом взаимодействии между вузами, учеными, преподавателями и студентами, которое, быть может, со временем постепенно преобразуется в новый социальный институт.

В отличие от Т. Веблена следующий значимый представитель институционализма Д. Коммонс сущность социальных институтов видел не в результатах спонтанных приспособительных реакций людей на окружающую действительность, а в сделке, добровольно и сознательно совершаемой между более или менее равноправными ее участниками. Особую роль в этом он отводил государственному, прежде всего законодательному, урегулированию. Участниками сделки могут быть индивиды и их большие группы, в том числе такие, как семья, акционерная компания, тред-юнионы, союзы предпринимателей и даже государство. Д. Коммонс специально не рассматривал высшую школу, но, следуя его теоретическим построениям, логично предположить, что и она тоже относится к участникам различных сделок, как можно трактовать отношения между вузом и студентом, вузом и работодателем его выпускников, вузом и заказчиком на какие-либо научные и внедренческие разработки и т. п. Все конфликты и внутренние противоречия могут быть устранены посредством введения юридического урегулирования правил сделки и их реализации. Именно недостатками механизма юридического урегулирования конфликтов Д. Коммонс объясняет обострение в обществе социальных противоречий.

Не углубляясь в выяснение пропорций приспособительной реакции и сделок имеющих к ней отношение акторов как институциональных характеристик высшей школы, выделим другие факторы, вполне проявившиеся в Новое время: во-первых, определенный состав участников (прежде всего преподаватели, студенты); во-вторых, совокупность установок и ритуализованных образцов поведения (особенно сконцентрированных в системе оценивания знаний, умений

¹ См. например: *Veblen T. The Higher Learning in America.* N. Y., 1918; *Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в европейской культуре.* М.: Новое тысячелетие, 1994.

и навыков); в-третьих, комплекс культурных символов (начиная с гимна «Гаудеамус», академических одеяний, ритуалов посвящения в студенты, дискуссий, публичных защит, заканчивая степенями, званиями, привилегиями); в-четвертых, существование утилитарных культурных черт (библиотека, аудитории, формы занятий – лекция, семинар, каникулы); в-пятых, наличие идеологии («идея университета» и обосновываемые ею нормы – этика и этикет высшей школы и более или менее обособленное университетское право).

Новая веха в рассмотрении социальных институтов наблюдается в рамках неоинституционализма, что позволяет дополнить представления и о высшей школе. Одним из самых известных представителей неоинституционализма является Д. Норт¹. Под институтами он понимает прежде всего набор формальных правил, неформальных ограничений и механизмов их принудительного осуществления, которые все вместе и задают относительно обособленную, устойчивую целостность, объединяющую людей для выполнения каких-то значимых функций, нередко выполняемых монопольно. Важно, что в рамках социальных институтов формальные правила и даже неформальные ограничения обеспечены механизмами их принудительного осуществления. Институты властвуют над теми, кто в них включен, и даже над теми, кто к ним обратился, надеясь на помощь социального института в реализации своих интересов. Социальный институт – заведомо властвующая и властная инстанция, вписанная в систему всех социальных институтов, опосредованно, а порой и непосредственно получающая поддержку всей этой системы, а значит, других институтов и одновременно занимающая некоторое подпространство всех властных отношений и не допускающая в него иные институты, в том числе государство. По сути дела, любой социальный институт в отношении государства потестарен, т. е. альтернативно (внегосударственно) властен².

Высшая школа как всякий социальный институт при помощи обеспеченного механизмами принуждения воспроизводства формаль-

¹ См.: Норт Д. Вклад неоинституционализма в понимание проблем переходной экономики [Электронный ресурс]: лекц. выступление Д. Норта 7 марта 1997 г. / пер. В. Б. Кутилиной. URL: <http://www.finansy.ru/publ/north.htm>.

² См.: Шмурыгина О. В. О содержательном потенциале концепта потестарности // Социум и власть / Рос. акад. нар. хозяйства и гос. службы при Президенте Рос. Федерации. Челябинск, 2012. № 2. С. 34–37.

ных правил поведения и неформальных ограничений вводит человека в мир властных отношений. М. Фуко убедительно показывает пронизанность всего общества отношениями власти, причем «власть производит знание (и не просто потому, что поощряет его, ибо оно ей служит, или применяет его, поскольку оно полезно)... власть и знание непосредственно предполагают друг друга... нет отношения власти без соответствующего образования области знания, ни знания, которое предполагает и вместе с тем не образует отношений власти»¹. Еще Платон рассматривал власть как силу, основанную на специфическом знании – знании правления. Это соответствует его объяснению всякой человеческой деятельности через знание, присущее и соответствующее ее отдельным видам. Политику он также определяет как специфическое знание – знание власти над людьми в его наиболее общем виде².

Знание – ресурс, который наделяет властью. Властные структуры через высшую школу поддерживали существующую социальную структуру общества, состоящую из различных классов и групп. Власть не только ограничивает знание до тех пределов, которые требуются для поддержания ее легитимности, не только использует его как ресурс, необходимый для производства и воспроизводства других ресурсов, она с его помощью формирует существующий общественный порядок. Воспроизводство высшей школой трудовых ресурсов и ее интеграция с производством формирует студента как профессионала в определенной сфере, а потому воссоздает профессиональные отношения в обществе. Однако высшая школа этим не ограничивается, потому что она задействована также в воспроизводстве иных социальных отношений, она воспроизводит элиты и само социальное неравенство³.

Все это необходимо господствующим классам для сохранения стабильности существующей социальной структуры общества, поэтому во все времена высшее образование оставалось привилегией элиты (и сегодня элитное высшее образования – для элит, а доступное, массовое – для масс). Даже декларируемое равенство шансов на высшее образование рабочих и крестьян в советском государстве,

¹ Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. С. 42.

² См.: Платон. Государство. Законы. Политик. М.: Мысль, 1998.

³ См.: Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования.

чего требовала экономическая и производственная модернизация государства, проявлялось в идеологическом неравенстве: в вузы не допускались лица, которые были неуютны партии.

Воспроизводство социального неравенства тесно связано еще с одной функцией высшей школы – обеспечения действия контролируемых легитимными властями «социальных лифтов». Высшее образование не только подтверждает социальное положение человека, оно также предоставляет ресурсы для повышения социального положения.

Воспроизводство социального неравенства и обеспечение действия контролируемых социальных лифтов являются необходимыми условиями осуществления следующей функции высшей школы – легитимации существующей власти. Образовательные учреждения как дисциплинарные институты¹ обозначают тех, кто подчиняет, и тех, кто подчиняется. А властные отношения, в которые индивид попадает в вузе, тоже возникают, строго говоря, до поступления: он только начинает задумываться о послешкольном образовании, в то время как властные отношения, в которые включена высшая школа, втягивают в себя и потенциального абитуриента.

Близка теории дисциплинарных институтов М. Фуко концепция «скрытого учебного плана» (А. Пинский, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.), который все еще состоит в большинстве стран из трех «курсов» обучения, во-первых, пунктуальности, во-вторых, послушанию, в-третьих, навыкам механической однообразной работы². Использование скрытого учебного плана можно увидеть и в вузах. Здесь присутствует и дифференциация студентов, которая проявляется более ярко не по способностям, а по финансовым возможностям, в значительной степени предопределяющим выбор вузов, специальностей и направлений подготовки, форм обучения. Все это накладывается на структуру властной иерархии в вузе, которая представляет собой сложную систему уровней управления (кафедры, факультеты и т. д.). Основным инструментом власти здесь является система аттестации и система наказания (дисциплинарного воздействия), чтобы мотивировать уче-

¹ См.: Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. С. 201.

² См.: Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Одежда для Адама и Евы: очерки гендерных исследований / РАН ИНИОН, Саратов; Гос. техн. ун-т; Центр соц. политики и гендер. исслед. М., 2001.

ние: используются тестирование, эксперименты, рейтинговая система оценивания, чтобы управлять студенческим поведением. Иерархия поддерживается особым стилем, который создается и поддерживается определенным вузом, отдельным факультетом или даже студенческой группой, что наделяет студентов особыми знаками, которые формируют социальный статус.

П. Бурдые и Ж.-К. Пассрон называют воздействие, которое оказывает система образования на общественное воспроизводство, символической властью, навязывающей значения и заставляющей признать их легитимными, скрывая силовые отношения, лежащие в ее основании¹. Сейчас на первый план выходит манипулирование информацией и осуществление влияния с ее помощью. Отпадает необходимость бороться с физическим сопротивлением подвластного, если его можно избежать, предотвратить. В современных условиях властное воздействие осуществляется по большей части без (или почти без) прямого принуждения и, соответственно, без порождения и преодоления сопротивления, которое в промежуточных вариантах переходит в скрытую форму. Современные же властные структуры научились не только и даже не столько удовлетворять многие имеющиеся желания, а формировать у подвластных необходимые властям желания. Огромную помощь в этом им оказывают СМИ и система образования.

Легитимация существующей власти и воспроизводство социального неравенства поддерживаются следующей функцией высшей школы – стабилизации социальной структуры, так как высшая школа в данном случае является одним из основных социальных институтов, который инкорпорирует в студентов систему норм и правил для оформления общественного порядка. А данный социальный порядок во многом зависит от сохранения социального неравенства, т. е. поддержания существующей системы социальных групп и классов.

Высшим академическим экзаменом является процедура, ведущая к присвоению ученой степени. Она выглядит как цель и критерий университета². Ею университет, институт высшего образования обеспечивает свое дальнейшее существование и сохранение некоторой

¹ См.: Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. С. 22.

² См.: Уваров П. Ю. У истоков университетской корпорации: публ. лекции [Электронный ресурс] // Полит.ру. URL: <http://www.polit.ru/lectures/2010/02/04/university>.

(всегда есть надежда, что в перспективе большей) независимости. Ею высшая школа самовоспроизводится.

Но самовоспроизводством не ограничиваются причины и основания долгосрочного исторического существования социального института. Высшая школа стала важнейшим из социальных институтов наряду с семьей, государством, церковью (и ее аналогов в нехристианских конфессиях) и др. Исторические судьбы каждого из институтов были связаны и с их подъемами, и с кризисами, и с пророчествами об их конце. Высшая школа, войдя в Новейшее время довольно крепким, признанным и бесспорно важным социальным институтом, благодаря которому во многом и совершился переход в новую историческую эпоху, вобрав в себя огромную часть населения планеты, став массовой и повсеместной, столкнулась с такими вызовами, которые позволяют допустить совершающимся радикальный перелом в ее развитии: тысячелетняя история институционализации высшей школы сменяется процессами ее деинституционализации.

Высшая школа вошла в XX в. сложившимся, разветвленным социальным институтом, чью востребованность доказывает, среди прочего, значительный рост числа студентов, а потому и вузов. И сами вузы часто из относительно компактных заведений стали превращаться в довольно крупные организации, имеющие иногда еще и многочисленные филиалы и представительства. Казалось бы, высшая школа демонстрирует явный институциональный успех. Однако уже само укрупнение высшей школы привело к ряду организационных сложностей, сказавшихся на многих сторонах вузовской и не только вузовской жизни.

Массовизация высшего образования привела к тому, что государства стали активно вовлекать в процесс его финансирования деньги студентов (их родителей, покровителей, целевых, часто на возвратной основе работающих, фондов, потенциальных работодателей по договору с ними и т. д.). Стремительная коммерциализация усугубила массовизацию и привела к ситуации безбрежной эгалитаризации высшего образования: качество студентов вузов не могло не снизиться, причем весьма заметно.

Жертвами этого снижения качества, к которому вузы волей-неволей приспособляются, стали традиционные академические¹ стандарты (ценности, нормы, ритуалы), настолько, что им потребовались

¹ Кислов А. Г. О постакадемических перспективах университетов // Право и образование. 2008. № 1. С. 34–46.

солидные административные подпорки, например, в виде государственных образовательных стандартов (как, например, в России). Но и они не помешали учатившейся замене ученых бухгалтерами по призванию в руководстве высшей, да и всякой другой школой¹: коммерческие интересы не могли не взять верх над академическими, особенно когда государство систематически не выполняет своих финансовых обязательств, как сложилось, например, в России 1990-х гг. Так что снизился академический уровень управленцев и управления высшей школой. А профессорско-преподавательский состав, чья численность также неизбежно росла вслед за ростом числа студентов, но все же отставала от требуемой, стал стремительно превращаться в урокодителей с заметной долей среди них имитаторов-исследователей, т. е. снизился академический уровень преподавателей, преподавания, ученых (по должности) и осуществляемых этими «учеными» исследований, включая результаты последних. Снизились сами критерии отбора на должности, предусмотренные штатными расписаниями вузов, противостоять чему не смогли никакие административно устанавливаемые и периодически ужесточаемые, и все равно фатально не догоняющие и нередко всего лишь бестолково усложняющие жизнь лицензионные и аккредитационные требования.

Это подтверждает и исследование, проведенное сибирскими экспертами в 2010–2012 гг.: «Попытки “борьбы” с проявлениями кризиса в высшем образовании административными мерами без глубоких системных изменений (затрагивающих функции высшей школы в обществе, ее связи и взаимодействия с другими институтами, сверх-задачи ее деятельности, реальные позиции и установки студентов, преподавателей, исследователей, управленцев) приводят лишь к появлению дополнительного, надстроенного “слоя” фальсификации и имитации. Это имитация реформ, имитация управления развитием: “администраторы делают вид, что руководят модернизацией, преподаватели делают вид, что модернизируют исследовательский, образовательный процесс и т. д.”»².

¹ Ямбург Е. А. Близорукий бухгалтер пришел на смену учителю.

² Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд / В. С. Ефимов [и др.] [Электронный ресурс] // Форсайт-исследование – 2030: аналит. докл. Красноярск, 2012. URL: <http://www.kspu.ru/upload/documents/2012/06/14/d690dbbc6dedeb190b6a84d73983cb43/prezentatsiya-doklada.pdf>.

Показательна развернувшаяся в последние годы борьба российского государства, его образовательного ведомства и вузовских управленцев за качество ученых степеней: меры многочисленны и разнообразны, процедуры ужесточены, дело дошло до видеозаписей всей работы диссертационного совета во время защит диссертаций, воспринятых их членами как очередное унижение: публичность и подконтрольность вместо автономии и академических свобод экспертного сообщества и сетования вдохновителей этих «усовершенствований» на продолжающееся снижение уровня диссертационных исследований.

В Указе Правительству Российской Федерации п. 1, «а» поручено обеспечить проведение до конца декабря 2012 г. мониторинга деятельности государственных образовательных учреждений в целях оценки эффективности их работы, реорганизации неэффективных государственных образовательных учреждений, предусмотрев при реорганизации таких учреждений обеспечение права обучающихся на завершение обучения в других государственных образовательных учреждениях. Сегодня уже готовы критерии «чистки» высшей школы России и определены ее параметры – упразднение 20 % высших учебных заведений и 30 % филиалов высших учебных заведений. Почему их доля такова, не объяснено.

Меж тем, несколько ранее государство назначило несколько лучших навсегда, по мнению его руководителей, высших учебных заведений, присвоив им статус федеральных университетов. Не навсегда, но тоже лучшие, – это национальные исследовательские университеты. Лучшим обещано и лучшее государственное финансирование.

Все перечисленные государственные меры свидетельствуют о недоверии государства к институту высшей школы, что имеет очевидные причины, не являясь всего лишь проявлением государственного произвола. Скорее, произвольна реакция государства на существующие причины. И причины эти имеют институциональную природу. Они и привели к тому, что заметно пошатнулся и пошел вниз престиж высшей школы и предоставляемого ею образования, включая вузовскую символику и даже документы (диплома, не так уж редко «покупаемого в рассрочку» у вуза, а не зарабатываемого своим учебным трудом в его стенах). На этом фоне объяснимы и неврастенические, принадлежащие пронзительно чувствующим натурам, предчувствия скорой «гибели университета». Нельзя, впрочем, не вспомнить в связи с этим и о предчувствиях «смерти» театра, кино, не так давно – религий и т. д.

К тому же еще и информационно-компьютерные технологии (ИКТ) стали заметно и по нарастающей вытеснять и без того обедненную личностную составляющую, что усугубляет деперсонализацию вузовского обучения. Но благодаря им нашелся и выход, который специально никто не организовывал, а административное реагирование на него часто остается беспомощным, карикатурным и неуместным.

Высшая школа всегда несла в себе исследовательское начало. Оно же невозможно без активного, спонтанного и свободного коллегиального общения. Потому исследователи во все времена, т. е. задолго до появления ИКТ, были связаны тем, что получило в последние времена имя социальных сетей. ИКТ, особенно рожденный на их основе Интернет, стали потрясающе эффективным средством, обеспечивающим сетевое общение. Им активно воспользовались и ученые, в том числе вузовские, а потом и практически все, кого охватывает высшая школа. И недалеко время, когда «технологии личностно ориентированного образования... будут осуществляться вне института высшей школы – в средовых формах образования»¹, там, где складываются внеинституциональные, сетевые взаимодействия.

«Network Society», как его описал М. Кастелльс, представляет собой комплекс взаимосвязанных узлов, к которым отнесены телевизионные каналы, студии, где готовятся передачи или разрабатывается компьютерная графика, журналистские бригады и передвижные технические установки и т. д. Но он не затрагивает в своем анализе такие мощные сетевые узлы, как высшие учебные заведения, к тому же объединяющие в лице преподавателей и студентов представителей самых разнообразных сетей.

Социальные сети никогда не сводятся только к коммуницированию, к перемещению имеющейся информации. Коммуникационным узлом здесь является какой-либо социальный субъект, способный, подобно ЭВМ в компьютерных сетях, обрабатывать и накапливать, создавать новую информацию, более того, быть субъектом свободного волеизъявления и действия. Это может быть сетевая структура индивидов (в том числе революционеров или террористов), сеть филиалов, сеть организаций, сеть институтов. Каждая ячейка способна не

¹ Будущее высшей школы в России...

только клонировать материнскую яйцеклетку, но и реализовывать индивидуальное начало. Современные средства коммуникации создали возможность объединять в сети не только подобное, но и неподобное, не только клоны, но и индивидуумов, способных совершать не только линейные операции, но и нелинейные. Не только сети объединяют социальных субъектов, но и эти субъекты, включаясь в разные сети, способны их соединять. Современные сети могут разворачиваться и сжиматься, открываться и закрываться, образовывать самую причудливую геометрию охвата, оперативно включать новых участников и освобождаться от них. Все это означает достижение принципиально новой ступени социальной комплексности, имеющей мало общего с «механистической солидарностью» Э. Дюркгейма¹.

Основа сетевого взаимодействия – это резко интенсифицированный благодаря ИКТ обмен информацией, настолько интенсифицированный, что главным в нем становится уже не достижение определенных целей (они если и достигаются, то, как правило, попутно), а наличие общего, интересного и значимого для многих, что их и связывает. Сеть, в отличие от иерархических структур, сравнительно безболезненно объединяет не только единомышленников, но и лиц, придерживающихся противоположных позиций, которые сплавляются на основе общего интереса для решения общей проблемы, реализации какого-либо проекта и т. п.

Может показаться удивительным, но ярким примером этому служат еще средневековые университеты, которые создавались как независимые объединения студентов и преподавателей прежде всего на интересе к античному наследию, а потом и других интересах. Первые университеты представляли собой сетевые объединения, потому что не обладали институциональными признаками (которые появляются позже), в значительной степени как результат взаимодействия с другими социальными институтами (город, государство, церковь и др.).

Заметим, что и концепции социального института эволюционируют в направлении, красноречиво представленном, например, так называемой новой институциональной теорией, основоположником которой является О. Виллимсон. Он существенно снижает значимость

¹ Назарчук А. В. Сетевое общество и его философское осмысление // Вопр. философии. 2008. № 7. С. 61–75.

предпосылки рациональности субъектов, а значит, утверждает невероятность заключения полных (учитывающих все возможные обстоятельства и последствия) контрактов (в том числе, кстати, и образовательных). В фокусе внимания оказывается категория Relational contracts («отношенческих контрактов»), т. е. фиксирующих общие правила взаимодействия сторон сделки по адаптации структуры их взаимных отношений к меняющимся условиям. Неизбежное расхождение между условиями контрактных соглашений на стадии их заключения и выполнения обуславливает необходимость изучения контрактации как целостного, протекающего во времени, т. е. постоянно выходящего за пределы, предусмотренные правилами, живого процесса, сопровождаемого оперативными неформальными, внеинституциональными согласованиями контрагентов, их живой диалог.

Когда-то в границы институциональных возможностей уперлись идеологи панклерикализма, панэтатизма. Жизнь никогда не подтверждала этот институционалистский максимализм. Сегодня мы наблюдаем исчерпанность институциональных возможностей высшей школы.

Дух академической свободы, оторвавшись от более или менее автономного института высшей школы, переместился во внеинституциональную сферу социальных сетей, где нет формальных иерархий, а главное, есть мало чем регламентированная, интригующая новыми, что нередко подтверждается, возможностями самореализация интеллектуалов – таких же, которыми создавались и ради которых возрождались университеты.

Сегодня наблюдаются процессы активной, спонтанной и пока стихийной деинституциализации высшей школы, особенно деятельности тех причастных или буквально остающихся приписанными к ней исследователей, чья активность сосредоточена прежде всего в сфере теории. Ибо практика, эксперимент требуют все более значительного финансового обеспечения. А оно в заметно большей степени предполагает институциализованное, т. е. не только сетевое взаимодействие. Сети освобождают от многих видов ответственности. Рисковать же деньгами позволяют себе лишь редкие грантодатели-энтузиасты. Однако временные научно-исследовательские коллективы уже доказали свою конкурентоспособность в сравнении с бюрократизированными НИИ или вузами. Примечательно, что и сами вузы

стремятся создать сетевые формы взаимодействия¹, причем выходя и на международный уровень².

Но высшая школа – это не только исследования, это и учебный процесс. В ней получает простор практика альтернативного, а не дополняющего сетевого взаимодействия студентов между собой и с преподавателями, в том числе необязательно из того же вуза, где они обучаются. Роль преподавателей, консультантов, экспертов могут выполнять и добровольцы, в том числе на возмездной основе. Технологически уже все есть для того, чтобы сам процесс образования деинституционализировался, кроме, конечно, стадии итоговой аттестации, присвоения квалификации, вручения соответствующих документов. Но и здесь возможны существенные новшества.

Уже цитированные сибирские эксперты заявляют: «В высшей школе происходит массовая имитация и фальсификация образования»³. Но не в том дело, что «кризис высшего образования в России определяется “застреванием” страны в фазе индустриального развития и блокированием продвижения к постиндустриальной перспективе»⁴. В наши дни и в России формируется новая, институционально-сетевая модель организации высшей школы, которая радикально расширяет сферу академических свобод, отрывая ее как от обязательного условия даже от институциональной автономии вуза, так часто нарушаемой нашим государством. Модели институционального, в том числе организационно-правового, устройства могут быть различными, содержательно же и технологически неизбежно доминирование сетей, горизонтальных связей, что соответствует и доминирующему мировоззренческому контексту современности: он не предполагает абсолюта, конечного совершенства, преимущественной вертикали,

¹ *Bucharov A. V., Kirko V.I, Zinov V. G. On the Innovative Structure of University Complexes // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2008. № 21 (3). P. 318–327 (available at: URL: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/2311/791/1/03_Bucharov.pdf).*

² *Koptseva N. P. Expert Seminar «Modern humanities knowledge and the position of a researcher as a factor of the Krasnoyarsk Territory universities’ integration into the global academic space» (November 2, 2010) // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2011. № 4(8). P. 1153–1191 (available at: URL: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/2311/2460/1/Expert_seminar.pdf).*

³ Будущее высшей школы в России...

⁴ Там же.

непререкаемого авторитета, единственного пути, окончательных оценок и полных гарантий; мир предстает динамичным, пульсирующим, неопределенным и непредсказуемым. В этом мире «высшее» образование – условность, как условна и «универсальность» университета.

В России и мире в целом разворачиваются процессы деинституционализации высшей школы, вытеснения сложившихся в ней организационных форм сетевыми, непосредственно межличностными, мобильными и флексибельными; именно сетевые формы организации жизни высшей школы выведут ее из того кризиса, в котором она сегодня пребывает.

5.6. Перспективы российского педагогического образования

Двадцать лет постсоветского развития России побуждают к осмыслению этого необычайно насыщенного событиями, системными переменами исторического отрезка. Они многое изменили и в сфере образования, в том числе педагогического, опирающегося не только на крепкую его систему, сложившуюся в советские годы, но и на традицию, уходящую в XIX в. Впрочем, всякая традиция задает и инерцию, неоднозначно взаимодействующую с запросами, трендами, злобой сего дня.

Традиционная система подготовки учителей, сохраняющаяся во многом в современных педагогических вузах и ССУЗах России, имея немало бесспорно сильных черт, имеет и некоторые черты, все меньше вписывающиеся в современные социальные реалии. Среди них – восприятие не только учительства как некоей жертвенной профессии «сеятелей» «вечного, доброго, светлого», но и всей школьной жизни как сферы, возвышающейся не только над современностью, но и над временем вообще, как форпоста некоего предвечного мира платоновских идеальностей, до которых реальной жизни надлежит если не возвыситься, то тянуться и тянуться.

Эту самооценку с трудом переживают современные отечественные университеты, но, пожалуй, уже справляются с нею и преодолевают, осознавая свою встроенность в современный рыночный социум. А общеобразовательная школа как социальный институт и обслуживающая его система педагогического образования с трудом принорав-

ливаются к рынку, надеясь на пролонгацию государственно-муниципальной финансовой поддержки и предпочитая не погружаться в финансово-хозяйственные заботы. Экономический инфантилизм при этом прикрывается обильными возвышенными речами о назначении школы и учительства. Но речей никак не хватит для реального функционирования общего образования в стране. Нужны еще деньги, и немалые в рамках всей России. Надеяться лишь на государственный бюджет – заведомое иждивенчество и тормоз развития общего образования. Этому тормозу необходимо найти альтернативу, поскольку без школы и педагогического образования современное общество также немислимо.

Меж тем в рамках педагогического образования есть сегмент, который за прошедшие двадцать лет вполне встроился в рыночные реалии современного социума, преодолев традиционные возвышенные стереотипы и сохранив лучшие педагогические традиции. Это профессионально-педагогические вузы и ССУЗы, которые по определению ориентированы на реальный сектор экономики как партнера и потребителя своей продукции, т. е. выпускника, включающегося в подготовку профессиональных кадров для промышленности, торговли и т. д. Связь с рыночными реалиями этого сегмента педагогического образования позволяет рассматривать его в качестве локомотива, который интегрирует всю систему педагогического образования в современный социум.

Укрупнение педагогических вузов, вызванное отчасти демографической ситуацией в стране, отчасти – номинальным притоком их выпускников в школу, позволяет решить очень важную, пожалуй, наиболее злободневную задачу системы современного педагогического образования: ей необходим современный – рыночно-ориентированный – менеджмент. Именно таковым он уже стал в учреждениях профессионально-педагогического образования.

Этот менеджмент затрагивает не только «верхние» эшелоны управления. Благодаря внедрению системы менеджмента качества удалось довольно быстро вовлечь в него коллективы этих образовательных учреждений. Теперь это особенное профессиональное сообщество, обладающее не только высокой педагогической и производственной культурой, но еще и культурой рыночной, предполагающей особые стиль и формы взаимодействия с потребителями, партнерами, со-

циальной средой. Коллективы этих учреждений обладают культурой современного менеджмента, которой может проникнуться все педагогическое сообщество России.

Проектирование государственных стандартов профессионального образования нового поколения побудило к переосмыслению всей его организации, включая содержание и методологию (в свете компетентностного подхода), обострило давний вопрос о роли работодателей в профессиональном образовании, за которым стоит еще более важный вопрос о субъекте (субъектах) профессионального образования, прежде всего управления им, в том числе о тех, кого можно считать лишь партнерами этого субъекта (субъектов).

Но пока государство пытается в тех же целях сделать ставку на другую социальную группу – работодателей. То, что роль работодателей не должна сводиться лишь к потреблению продукта – выпускника учреждения профессионального образования, стало (впрочем, и всегда было) общим местом. Сегодня работодателей видят постоянными и обязательными (в соответствии с п. 3 Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов, утвержденных Постановлением Правительства Российской Федерации от 24.02.2009 г. № 142) участниками разработки не только образовательных программ, но и самих государственных образовательных стандартов, т. е. непосредственными субъектами сферы профессионального образования, управления им. Причем до сих пор существует и более радикальная точка зрения на роль работодателей, высказанная несколько лет назад: «Новую парадигму профессионального образования можно сформулировать так: *“Работодатель определяет чему учить, образовательные учреждения – как учить!”*»¹. В соответствии с ней работодатели (о чем до сих пор мало кто из них знает) «стали» вдруг активными членами профессионально-педагогического сообщества, т. е. той социальной группы, которая непосредственно обеспечивает устойчивое воспроизводство и развитие профессионального образования, – притом, что еще недавно работодателей, наряду с представителями государственной и муниципальной

¹ Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Движение к открытой системе профессионального образования // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. Вып. 3. С. 19.

власти, рассматривали лишь как главных социальных партнеров педагогов, студентов и управленцев сферы профессионального образования; работодатели мыслились среди тех, кто не непосредственно, а лишь опосредованно обеспечивает устойчивое воспроизводство и развитие профессионального образования. Представляется, что работодателей, конечно же, из самых благих побуждений просто объявили принадлежащими к профессионально-педагогическому сообществу, размывая границы этого понятия.

Как всякая сфера социальной жизни, профессиональное образование предполагает наличие субъекта – носителя (обладателя), транслятора (передатчика), трансформатора (преобразователя), эксперта (оценщика). Четыре названных ипостаси этого субъекта могут сливаться в одном лице (инстанции), но могут быть представлены и раздельно: экспертно-оценочную функцию иногда может выполнить человек со стороны, преобразования тоже могут иметь своим источником инициативы сторонних для данной сферы людей, транслятор может оказаться всего лишь пассивным посредником, носитель же может оказаться крайне эзотеричным, закрытым от всех, а потому не выступать ни транслятором, ни трансформатором, ни экспертом. Получается, что можно говорить о субъекте сферы профессионального образования в узком и широком смыслах слова: в первом случае он объединяет в себе все четыре ипостаси в одном лице, во втором это лицо обладает лишь некоторыми из них.

Но работодатель сосредоточен прежде всего на другой социальной сфере. Так, в его постоянные непосредственные задачи не может входить профессиональное образование, тем более образование тех, кто лишь в силу некоторой вероятности может стать работниками его предприятия. Работодатель – это либо предприниматель, чьей непосредственной заботой является прибыль, либо чиновник, отправляющий прежде всего служебные обязанности в строго предписанных границах, чьей непосредственной заботой является ненарушение этих границ.

В отношении же действительных субъектов профессионального образования работодатель был и остается партнером. Он может принять участие в разработке и экспертизе не только образовательных программ, но и государственных образовательных стандартов. Он предоставляет базы производственной практики и ее руководителей, участвует в оценке готовности выпускника, сотрудничает с образова-

тельными учреждениями по вопросам профориентации и др. Работодатели могут быть попечителями образовательных учреждений. Можно даже совместить должности руководителей предприятия и образовательного учреждения, поскольку в иных случаях сидение на двух и более стульях ситуативно оправданно. Но только ситуативно.

Различия же в задачах предприятий, органов власти и образовательных учреждений постоянны. Их смешение влечет массу дополнительных сложностей и трудностей. Потому оно в большинстве случаев непродуктивно. Продуктивнее искать новые основания и формы не подмены и не размывания определенности в понимании непосредственного субъекта профессионально-педагогического образования, а партнерства с ним, т. е. с профессионально-педагогическим сообществом, включающим в себя, как и прежде, только и только педагогов и руководителей учреждений профессионального образования. Именно профессионально-педагогическое сообщество выполняет одновременно все четыре вышеназванные функции носителя, транслятора, трансформатора и эксперта в сфере профессионального образования.

Потому к профессионально-педагогическому сообществу не следует спешить причислять и обучающихся, которым в свете лично-стно ориентированного подхода уже двадцать лет все стараются и стараются прибавить полномочий, которыми, к счастью, они никак толком не могут воспользоваться. К счастью, потому что в интересах самих обучающихся – защитить их от собственного некомпетентного выбора, в интересах учреждения профессионального образования – не тратить ресурсы на фантазии неофитов, в интересах работодателей – не получать на выходе из образовательных учреждений недоучек. Оптимального варианта распределения полномочий между обучающимися и профессионально-педагогическим сообществом тоже пока не найдено. Механическое перенесение в образовательные учреждения схем демократических выборов и демократического управления, сложившихся в современном государстве, – еще одна поспешность, которую давно пора признать некорректной.

Сегодня, пытаясь более основательно вовлечь в дела профессионального образования работодателей, иные проводники такой верной по предпосылке политики готовы все управление образовательными учреждениями передать работодателям и чиновникам, например, в виде наблюдательных советов как органов управления госу-

дарственными автономными образовательными учреждениями в соответствии с Законом Российской Федерации «Об автономных учреждениях». Но это путь, на котором профессиональное образование замкнется на настоящем, на сегодняшней конъюнктуре, на исключительно сегодня востребованной «прикладухе», теряя и укорененность в прошлом, и опережающий характер.

Управлять социальной сферой должен ее непосредственный субъект, в нашем случае – профессионально-педагогическое сообщество, а не партнеры, каковыми, при всем нашем уважении, остаются работодатели и чиновники, и не обучающиеся. На политическом уровне, на уровне государства уполномоченные представители различных профессиональных сообществ должны иметь постоянную возможность обсуждения возникающих разногласий и выработки приемлемой для всех стратегии поведения. Новую парадигму управления профессиональным образованием сегодня следовало бы переформулировать так: *«Работодатель определяет, чему нельзя не учить, все остальное определяют образовательные учреждения, точнее – профессионально-педагогическое сообщество каждого такого учреждения».*

Коллективы этих учреждений, т. е. профессионально-педагогическое сообщество, неоднородны. В нем есть группы, объективно являющиеся носителями инерции по-преимуществу, и есть те, кто уже готов, сохраняя традиции, отвечать на запросы современных рыночных реалий. В сфере профессиональной подготовки педагогов лидирующая роль объективно выпала на долю коллективов профессионально-педагогического образования, которые в партнерстве с заинтересованными работодателями смогут придать всему педагогическому образованию страны не просто новый импульс, а тот стиль работы, который открывает не идеально-фантазийные, а прагматически обоснованные перспективы.

Профессиональные сообщества – будь они традиционными цехами и даже кастами или современными добровольными объединениями вокруг общего дела – обречены дорожить прежде всего накопленным профессиональным опытом, традициями, отлитыми в уходящие в прошлое образцы. Профессиональное сообщество, будучи носителем этих опыта и традиций, должно оставаться в известной степени – оберегающей его от развала дилетантами, в том числе партнерами, – закрытым. Такими эзотеричными должны оставаться и совре-

менное профессионально-педагогическое сообщество, и профессиональное образование в целом, ставя на первый план не личностную ориентированность обучающихся, а профессиональную честь принадлежащего профессии или входящего в нее человека, заключающуюся прежде всего в квалифицированном (компетентном) исполнении профессионального долга. Именно в профессии становятся актуальными многие архаичные ценности, образцы, стереотипы – особенно в части социальной структуры и организации общения, потому что здесь были, есть и будут мэтры, авторитеты, посвященные и профаны. Все это остается актуальным даже в современных сверхдинамичных условиях жизни и работы.

Единственное – и принципиальное – отличие современного профессионального образования от архаичного, где новациям могло вообще не быть места, заключается в разрешении отходить от давно принятых профессиональным сообществом и освященных временем и традицией образцов, но – опять же – обязательно в соответствии с устоявшейся процедурой, свидетельствующей, кстати, о том, что сегодня субъект профессионального опыта уже не столько мастер-мэтр, т. е. отдельная личность, сколько коллективный субъект, профессиональное сообщество.

Природа этого коллективного субъекта конвенциональна, в нем огромную роль играет особый, непрозрачный для непосвященных язык, отличающийся нередко не столько терминологией, которая может быть и общеупотребительной, сколько специфическим словоупотреблением, ставящим порой непосвященных в тупик¹. Поэтому-то общение и взаимодействие представителей различных социальных, в том числе профессиональных, групп – отдельное, требующее определенной квалификации занятие. Вопрос же о том, что получается, когда в одну профессиональную сферу приходят руководители из другой, например, в профессиональное образование – из бизнеса или государственного управления, – риторический. Таким руководителям необходимо либо совершить над собой подвиг перековки, либо исполнять свою новую роль номинально, имитационно. Но лучше будет, если без всяких судорог для обеих сторон будет признано, что

¹ См., например: *Вахитайн В.* Код образования // Плат. образование. 2006. № 10. С. 26–29.

посвященный, профессионал, выросший внутри профессии руководитель – это одно, а партнер – нечто другое. Непрактично изучать правила дорожного движения, когда уже сидишь за рулем движущегося со скоростью 60 км/ч автомобиля, неппрактично изучать язык тогда, когда от взаимопонимания зависит судьба целого учреждения, включая каждого члена его коллектива.

Конвенциональность профессионального сообщества проявляется в организации его институтов – диссертационных советов, консилиумов, коллегий, ученых советов и т. п. При всей важности принципа единоначалия коллегиальность – обязательное условие современного управления. Руководитель не может сегодня персонифицировать профессиональное сообщество, он лишь получает от последнего полномочия.

Не только мэтр, не только руководитель, но и коллективный современный субъект профессии понимает свое несовершенство, не претендуя на священство, как часто бывало в архаичные времена; он принимает как должное социальный контроль, т. е. не является эзотеричным в архаическом смысле этого слова, а является открытым в соответствии с работающими правовыми механизмами. Эта открытость предполагает не только почтение образцов профессионального поведения и образования по ним, но и «избыточность» образования по отношению к этим образцам.

Конечно, образование не бывает лишним и потому должно быть, а сегодня и не может не быть «избыточным», если желает быть современным, опережающим. У этого опережения нет одной-единственной траектории. Тут без вариабелизации просто невозможно. В том числе и без таких вариантов, когда некоторых специалистов, опять-таки вопреки лично-ориентированным принципам, необходимо выращивать «с пеленок». Только так можно растить, например, высококлассных математиков, танцовщиков и др. И за такую – жестко заданную – судьбу детей – будущих специалистов – необходимо брать на себя ответственность не только родителям, но и обществу, и государству!

Но даже те обучающиеся, которые пришли в профессию, точнее, в то или иное направление профессионального образования отнюдь не «из пеленок», не являются ни носителями, ни тем более трансляторами, трансформаторами или заслуживающими внимания его экспертами. Возможно, они ими станут. И признание перехода в члены профессионального сообщества должно поступить от этого же сообщест-

ва, а не от них самих или партнеров профессионального сообщества. В случае с профессионально-педагогическим сообществом свидетельством такого признания будет только признаваемый им документ, получение которого предполагает установленную им же процедуру.

Симптоматична и идея разработки профессиональных стандартов. Эти стандарты помогли бы работодателю в решении его кадровых задач и проблем. Они помогли бы и разработчикам и реализаторам стандартов и программ профессионального образования. Но не подменили их! Профессия и движение к профессии, овладение ею не одно и то же. Предложенная М. К. Петровым концепция профессионально-именного кодирования социальной информации, свойственного архаичным обществам¹, позволяет понять истоки феномена профессии как специфического социально значимого, устойчивого, часто мистифицируемого явления. Профессия вбирает в себя устойчивую и обязательно вменяемую в индивида, соразмерную средним индивидуальным возможностям совокупность некоторых социально значимых видов деятельности. В архаической ситуации процесс вхождения человека в профессию и пребывания в ней возможен лишь в одном виде – подгонки именно «этого», индивидуально неповторимого человека под предъявляемые к профессионалу («носителю профессии») требования.

Сегодня социальная динамика растет, социальные структуры своей эволюцией опережают все теоретические модели синергетиков, государство делегировало ряд своих традиционных полномочий по регулированию в сферах труда и образования многочисленным юридическим лицам; потребитель, рынок все чаще диктуют никем и нигде не предусмотренные работы, подготовка к осуществлению которых происходит в полном смысле слова стихийно. Относительно недолговечные организации меняют цели и виды деятельности, подыскивают готовый не только к реализации текущих целей и видов деятельности, но и к переучиванию персонал, подверженный широкой ротации; люди ищут устраивающую их на непродолжительное время организацию, выполняют в ней недолгое время некоторые профессиональные функции... – социальный водоворот, в котором может найти себе место и лично ориентированный, и всякий другой, кроме ориентированного на стабильность, подход.

¹ См.: *Петров М. К.* Язык, знак, культура. М.: Наука, 1991.

Компетентностная парадигма в образовании и выражает эти новые социальные реалии, когда приоритетной, массовой становится подготовка не к определенной профессии, а к процессам периодического и даже непрерывного переучивания на протяжении профессиональной жизни. Профессии все больше утрачивают свою завершенность, каноничность. Отдельный человек все меньше остается носителем профессии, все больше становится обладателем изменчивых, процессуальных, содержательно размытых компетенций, обретаемых в процессе получения открытого и «избыточного», потому и опережающего образования. Подготовка к профессии от основательной моноспециализации все больше переходит к ориентации на генерализованные паттерны, на универсальность, открытость непредсказуемому будущему. Тем выше роль именно коллективного субъекта как носителя, транслятора, трансформатора и эксперта профессии. В нашем случае этот субъект – профессионально-педагогическое сообщество только педагогов и сформировавшихся внутри этой профессии руководителей учреждений профессионального образования.

Работодатель же живет настоящим – подвижным и вероятностно оцененным. Его очень волнует и будущее, но только в привязке к реалиям настоящего. Будущее интересует работодателя, как правило под углом зрения реалистического прогнозирования, которое чем более долгосрочно, тем менее реалистично. И прогноз, и наука в целом, и образование в том числе волнуют работодателя с прикладной точки зрения. А это точка зрения настоящего. И прошлое тоже занимает работодателя только потому, что оно – детерминанта настоящего.

Образование же принципиально инерционно, это его неперемнная черта¹. Даже современная ставка на опережающий характер образования не может противопоставить опережение инерционности, не может не опереться на нее. Так что современное образование должно приобрести, набрать еще одну инерцию – к опережению социально-экономической и культурной жизни общества. Обновление способов, форм организации образования, его содержания и даже кадрового со-

¹ См., например: *Вольчик В. В., Скорев М. М.* Институциональная инерция и развитие российской системы образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/applied_research/document5166.shtml; *Матвеева Н. А.* Инерционные процессы в системе образования современной России: дис. ... д-ра социол. наук. Барнаул, 2005.

става не может не иметь в качестве опоры, хотя бы точки отсчета, прошлое. Образованность невозможна без освоения прошлого. Особенность современного образования состоит лишь в том, что оно не ограничивается прошлым, должно успевать за настоящим и даже за прогнозируемым будущим.

Но современное образование может позволить себе (и должно!) заглядывать и в отдаленную, т. е. маловероятную, перспективу. Связь с наукой открывает профессиональному, прежде всего высшему и послевузовскому образованию как глубокую укорененность в прошлом, так и перспективу будущего, о котором ни один современный работодатель даже и не грезит. Таким образом, образование не «за-циклено» на настоящем; оно будет обречено «плестись в хвосте» запросов работодателей, если сделает настоящее главной своей заботой. А носителями озабоченности настоящим и очень близким будущим как раз и выступают работодатели. Дать им власть над образованием – значит утопить образование в обреченной на скорое устаревание «прикладухе».

На наш взгляд, *работодатель определяет, чему нельзя не учить, все остальное определяют образовательные учреждения, точнее – профессионально-педагогическое сообщество каждого такого учреждения.*

Глава 6. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ПРОЦЕССАХ ПРОДВИЖЕНИЯ К КРЕАТИВНОМУ ОБЩЕСТВУ

6.1. К апологии профессионально-педагогического образования

Науке более свойственна критическая аналитика, нежели несущая на себе следы идеологической тенденциозности апологетика. Но апология – исторически более ранний и логически более фундаментальный жанр, потому она свойственна любой гуманитарной науке и латентное ее присутствие порой просто необходимо актуализировать и сделать зримым. В нашем случае – зримым не столько для «широких масс», сколько для тех, кто ими правит. Пусть высокое начальство и не удосужится прочесть наши скромные соображения, зато они вольются в растущий поток тревоги, которая, будем надеяться, заставит обратить на себя внимание лиц, принимающих решения в сфере образования. А тревога эта вызвана озвучиваемым стремлением властей свернуть педагогическое, прежде всего профессионально-педагогическое образование в стране, которое, как думается, нуждается в защите, в том числе и концептуальной, в его апологии.

Итак, педагогическое образование в очередной раз попало в немилость у властей. Общественное мнение большей частью на стороне начальства: «ума нет – иди в пед», «выпускники педвузов в подавляющем большинстве трудоустраиваются не по специальности» (как будто это зависит только от выпускников и учреждений образования) и т. п. В противостоянии наветам на педагогическое, в том числе профессионально-педагогическое образование остается уповать на цеховое самосознание педагогов, но и оно весьма неоднородно и надеяться на безоговорочную солидарность коллег тоже не приходится. Этой неоднородности способствует одно объективное обстоятельство, на котором мы и хотим остановиться.

Речь идет о различных, доходящих порой до взаимного исключения задачах, стоящих перед образовательной сферой, а значит, и перед педагогическим образованием. Противоречивость и даже парадоксальность педагогического образования, как известно, проистекает из того, что условно (дабы не вдаваться в далеко от темы уводящие дискуссии)

может быть названо «природой человека», которая требует актуализации не только того, что ею (природно) задано, но и того, что застаёт каждый из нас с рождения («внеприродная» среда) и что инкорпорируется в нас вольно и невольно, сознательно и внесознательно.

Разделение образования на общее и профессиональное – одно из следствий упомянутых выше, по-видимому, непреходящих причин. У общего и профессионального образования различные цели и задачи, а потому во многом даже не соизмеримые особенности. Попытки периодически их сблизить бывают эвристически полезными и даже плодотворными, но стереть различия между ними невозможно, а потому скоропостижный перенос подходов, организационных принципов, методик, приемов зачастую оказывается напрасной тратой времени и сил участников образовательного процесса.

Потому целесообразно исходить все-таки не из единства, а из различий общего и профессионального образования. Значит, в деле защиты профессионально-педагогического образования как особой институциональной социальной сферы не стоит уповать на коллег из сферы общего образования. Последние вполне могут быть склонны видеть решение задач профессионального образования по формуле, давно проповедуемой многими руководителями производства: профессионализм + общая педагогика, т. е. общепедагогическая переподготовка («доподготовка») профессионалов в той или иной производственной, хозяйственной и любой другой сфере.

Вышеуказанная формула имеет один явный изъян: неясно, кто будет готовить профессионалов до того, как их «доподготовят» по общей педагогике. Профессионалы, такую «доподготовку» уже прошедшие? – При условии, что они в массовом порядке предпочтут своей профессии иную – педагогическую в учреждении профессионального образования. Но тогда нужна целая система рекрутинга потенциальных педагогов профобразования, иначе последнее обречено на кадровый голод. Значит, необходимо либо такую систему выстроить, либо сохранить действующую пока систему профессионально-педагогического образования (не дать ее сломать во имя проблематичной новой системы, которая, конечно же, пусть тоже будет как дополнительная и конкурентная существующей профессионально-педагогической).

Но дело не только в отсутствии системы рекрутинга в учреждении профессионального образования. Дело еще в одном слабом звене

описанной выше формулы: профессиональная педагогика не может быть простой спецификацией общей педагогики. Здесь приходится делать оговорку об устоявшихся терминах, принятых и понятных в среде специалистов, но заведомо вводящих в заблуждение непосвященную публику. «Профессиональную педагогику» легко можно воспринять не как «педагогику вхождения в профессию», а как «нестихийную, недоморощенную». «Общая педагогика» может легко быть воспринята и как «общий знаменатель всех педагогических отраслей», и как «педагогика общего образования». Так вот, педагогика вхождения в профессию не может быть частным случаем педагогики общего образования. Значит, в возможной системе рекрутинга и последующего дополнительного педагогического образования для сферы профессионального образования работать могут далеко не любые педагоги, а педагоги, прошедшие школу профессионально-педагогического образования. Уже поэтому необходима соответствующая, признанная государством профессия и профессионально-педагогические учреждения (подразделения), где к этой профессии готовят студентов.

Профессиональная педагогика обладает всеми конституирующими признаками профессии, один из которых заслуживает первостепенного внимания: профессия – это всегда особый дискурс (выраженное прежде всего в языке¹, а также и в деятельности, взаимоотно-

¹ «Нам нетрудно представить себе образование по аналогии с языком, когда мы говорим о развитии маленького ребенка. Собственно, для него освоение языка и есть образование. На первых этапах жизни “словарный запас” – естественный показатель образованности... коррелирует образования. Однако значит ли это, что “родовое сходство” образования и языка заканчивается с последним написанным в школе сочинением? Отнюдь нет. *Профессиональное образование еще в большей степени требует обращения к лингвистической метафоре*» (Вахштайн В. Код образования [Электронный ресурс] // Плат. образование. 2006. № 10. URL: <http://www.platobraz.ru/text10-2006/nomer10-2006kod.shtml>).

Кстати, и «работодатели практически никогда не могут четко и операционально (т. е. на уровне алгоритма) выразить свои требования к кандидату. Однако в подавляющем большинстве случаев отбор и последующее продвижение происходит не по формальным критериям, а по “общности языка”. Общность устанавливается в первые же минуты собеседования: по словам-маркерам, часто ничего не говорящим постороннему, и используемым оборотам речи, которые действуют как пароль (“Мы с тобой одной крови, ты и я”). То, что традиционно именуется “личными качествами” претендента, порой не имеет никакого отношения к его личности – это качества *языка*, которым он овладел (и который овладел им). Именно поэтому специалисты кадровых агентств также имеют все основания называть себя “переводчиками”» (Там же).

шениях с миром мышление), а значит, обособленная группа его носителей. Обособленность эта не установлена искусственно. Это естественный, неизбежный эзотеризм, обусловленный спецификой определенной социальной ниши. Определенность же данной ниши мало, что подвижна, как все в этом мире, но еще и определяема только изнутри, из самой ниши, говоря языком эзотериков, «посвященными». Речь не о мистификации профессии, хотя все исторически устойчивые мистификации возникли не на пустом месте, мистификация – не годный, а значит, не единственный способ толкования. Речь о посвящении в особую профессию, которую не свести ни к какой формуле, ни к какому общему знаменателю¹, которую долго постигают, внутри которой становятся профессионалами, признанными в качестве таковых в первую очередь коллегами и только во вторую – иной публикой. Цеха, гильдии, консилиумы, ученые или диссертационные советы – примеры институционализации профессиональных групп, фигуральным лозунгом каждой из которых может оставаться легендарное «Не геометр да не войдет!». Продолжая содержащуюся в нем интенцию, можно сказать «Педагог общего образования да не войдет в профессиональную педагогику!», ибо вхождение в таком случае будет не просто «подковкой», но «перековкой», что всегда труднее, нежели подготовка «с нуля»².

Разрушение системы профессионально-педагогического образования будет способствовать ликвидации соответствующего профессионального сообщества, а значит, и той социальной ниши, которая возникла опять же не искусственно и рано или поздно воссоздастся

¹ Так и «метафора “образование как язык” отнюдь не претендует на универсальность. Освоенный язык остается лишь одним из многих коррелятов образованности... язык остается видимым, но не замечаемым – прозрачным и непроблематичным медиумом, посредником между образованием и его коррелятами (социальным успехом, компетенциями, психологическими способностями etc.)» (*Вахштайн В.* Код образования [Электронный ресурс] // Плат. образование. 2006. № 10. URL: <http://www.platobraz.ru/text10-2006/nomer10-2006kod.shtml>).

² «Теперь проясняется тезис о принципиальной замкнутости образования как “языковой системы” в целом и каждого отдельного профессионального “диалекта” в частности. То, что представимо в одном пространстве координат, непредставимо в другом, смыслы, легко выражаемые языком управленческой команды, порой совершенно недоступны носителю языка научного исследования и наоборот. В некоторых языках-образованиях сама идея образования как языка непредставима» (Там же).

в силу объективной ее целесообразности. Но превратить в кустарщину профессиональное образование довольно легко, трудно же будет из нее выбираться. Поэтому сегодня, к сожалению, актуален не уместный прежде всего в узкопрофессиональной среде разговор о совершенствовании профессионально-педагогического образования, а борьба за сохранение профессионально-педагогического образования как решающего условия развития всего профессионального образования. Эта борьба происходит на открытой политической площадке и в кулуарах органов управления, она требует особых качеств от ее участников. Будем надеяться, что среди педагогов профессионального образования найдутся и эффективные политики, которым неизбежно придется консолидироваться с теми, кто к профобру имеет внешнее, даже случайное отношение, но кто поможет его спасению от разгрома. А педагогам необходимо продумывать ясную и приемлемую для политиков и общественности концептуальную апологию профессионально-педагогического образования, как это, например, косвенно делает В. Вахштайн, победивший с цитируемой нами работой в номинации «Лучшая аналитическая статья/программа об образовании» в учрежденном Минобрнауки России, Федеральным агентством по образованию и Фондом поддержки российского учительства конкурсе «Образование в зеркале прессы».

6.2. Философские основы исследования подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионального образования

Отметим главные положения, которые целесообразны для деятельности педагогов, обучающих вхождению в профессию и воспитывающих готовность к *профессиональному развитию и карьерному росту* молодых работников.

1. ***От педагога профессионального обучения к педагогу профессионального развития.*** В современных условиях России педагог профессионального обучения призван выходить за рамки сугубо профессиональной подготовки работников и заниматься еще «сборкой» главных личностных, профессиональных, гражданских компонентов, которые в согласованной форме позволяют молодому работнику в равной мере владеть *профессиональной и социальной компетентностью*.

Выражение «педагог профессионального обучения» есть слепок с системы профессионально-технических училищ (ПТУ), ориентирующий не на производство, а на *систему же образования*. Необходимо предложить Министерству образования и науки России *новое направление*, адекватное современным запросам, – профессиональное развитие. Педагоги профессионального развития по договорам осуществляли бы для предприятий и организаций подготовку педагогов *профессионального развития*, которые обладали бы *педагогическим, психологическим, научно-техническим, социологическим и философским компонентами* подготовки и осуществляли бы на предприятиях и организациях *управление* профессиональным и карьерным ростом работников.

Такие педагоги были бы смычкой вуза, например, Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ), с предприятиями и организациями, позволяя вузу решать проблемы профессиональной ориентации, набора абитуриентов, отбора кадров для магистратуры, аспирантуры, докторантуры.

Реализации профессионального развития содействовало бы создание в подразделениях предприятий и организаций системы научно-технических семинаров с *совместным участием* инженерно-технических работников, работников вуза, мастеров и рабочих для обсуждения путей *оптимизации* производственных процессов, выявления скрытых резервов развития, ознакомления с последними достижениями науки, техники, технологий.

Для управления деятельностью данных семинаров было бы целесообразно создать на предприятиях и в организациях научно-технические советы с участием преподавателей вуза.

2. От деятельностного подхода к деятельно-коммуникативно-когнитивному подходу в понимании философских оснований педагогической деятельности. В исследованиях не только по педагогике и образованию, но и философии и психологии давно утвердился и ныне особо декларируется «деятельностный подход». Б. Спиноза первым обратил внимание на значение деятельности для мышления, как это ясно выявил Э. В. Ильенков¹. Фихте деятельности посвятил свою философию. Гегель довел понимание деятельности до труда.

¹ Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. С. 26 – 55.

Маркс принцип труда положил в основу нового миропонимания. Но Маркс не был бы Марксом, если бы он не сделал решающий шаг: он раскрыл значение *общественной* формы деятельности, особенно труда.

Деятельностный подход сохраняет свою эвристическую роль, но с необходимым уточнением: *деятельность (труд) есть лишь общая основа, а общение, общественные отношения суть конкретное основание* для верного понимания жизнедеятельности человека и общества, для воспитания, обучения и развития личности работника.

Сущность человека в ее действительности, писал К. Маркс, есть «совокупность», ансамбль всех «общественных отношений». В отрыве же от форм общения деятельностный подход является односторонним. Г. С. Батищев, вдохновенно изложивший принцип деятельности в философии¹, в последние годы своего творчества подверг этот принцип критике², настаивая на «глубинном общении».

Трудность в синтезе деятельности и общения заключается в том, что формы общения (включая общественные отношения) постигаются *только мышлением* и требуют для их понимания высокого уровня абстракции, умения схватывать невидимое через внешние формы обнаружения. При этом сам субъект должен быть сознательно причастным общественным отношениям.

Но и *деятельно-коммуникативный* подход в понимании человека и процесса образования тоже является *неполным* именно потому, что существует неразрывная связка «деятельность – общение – мышление».

Упрощенный материализм не понимает *направляющей и регулятивной* роли мышления (идеального) в функционировании социальных систем, и поэтому он всегда «плетется в хвосте событий», предоставляя лидерство в философии и в общественных процессах своим оппонентам, умудренным опытом классиков философии. Уместно напомнить, что «общественные отношения между людьми возможны лишь в той мере, в какой люди мыслят и обладают этой способностью абстрагироваться от чувственных деталей и случайностей»³ и что «мое *всеобщее сознание* есть лишь *теоретическая форма* того, живой формой чего является *реальная* коллективность, общественная сущность»⁴.

¹ См.: Батищев Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М.: Наука, 1969.

² Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб.: Изд-во РХГИ, 1997.

³ Маркс К. Экономическая рукопись 1861 – 1863 годов. С. 249.

⁴ Он же. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 118.

Мышление направляет функционирование всех звеньев социальной системы и является технологически необходимым регулятивным фактором в деятельности, общении, общественных отношениях и социальных институтах. Поэтому есть достаточное основание утверждать преимущество *деятельно-коммуникативно-когнитивного* подхода в понимании деятельности педагога вообще, педагога профессионального обучения в особенности.

В ряде работ мы попытались конкретно раскрыть зависимость деятельности, общественных отношений и мышления. Во-первых, аргументирована роль общения и общественных отношений в развитии мысли ко всеобщим значениям. *Общие, т. е. общественные, отношения принуждают мышление к всеобщим схемам его работы.* Выявлена значимость экономических, политических, правовых, нравственных, эстетических и других отношений в восхождении сознания ко всеобщим значениям; эта связь раскрыта в их исторической динамике¹.

Всеобщность значений сознания есть выражение общности человека. Диапазон общения и общественных отношений определяет и степень универсальности мышления, всеобщности сознания. Сознание есть система всеобщих, социально важных значений. Разнообразие и широта диапазона общения определяют *смысловую емкость и горизонт* сознания личности. Общественные отношения резко раздвигают горизонт сознания, и человек, будучи *родовым* существом (осознающим себя наследником культуры человеческого рода), осознает *род* вещей, их *закон и сущность*, а не просто случайные внешние особенности, данные в живом восприятии.

Общение есть *разновидность социального обмена*. Но в отличие от товарообмена в общении осуществляется *обмен* содержаниями человеческой *живой субъективности*: происходит *взаимное дополнение, обогащение и обновление* субъектов общения, осознание родовой природы человека, развернутой в бесконечном вариативном многообразии; приходит понимание того, что ни одна личность не может исчерпать собой полноты всей человеческой субъективности. Такое понимание предохраняет личность от абсолютизации своей позиции по тому или иному вопросу и ориентирует на опыт другой личности как

¹ См.: Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление. Ч. 2.

на возможность увидеть мир в *иной* грани, в новом измерении. Способности и опыт других людей превращаются в *дополнительные духовные органы* личности.

Общение креативно и антропологично не только потому, что оно взаимно обогащает содержанием субъективности, но и потому, что может сообщать перспективу личности: чем больше масштаб того общего дела, в котором личность участвует, тем труднее, серьезнее, интереснее, значительнее становится сама жизнь, дарующая вдохновение, творчество, прозрение и умудрение. Общение порождает достойную *мотивацию* в деятельности и служит эффективным педагогическим фактором. Если разнообразие и широкий диапазон общения сращивают продуктивные силы индивидуальности в целостность, то, в свою очередь, *целостный духовный акт* личности позволяет ей выбирать в актах общения объективно лучшее содержание.

Чтобы понимать многообразный контекст человеческого общения, надо, как мы пытались это обосновать, *обладать духовными органами для такого понимания, которыми и выступают главные продуктивно-творческие силы, взятые в их единении*¹. Вот почему педагог вообще, а педагог профессионального развития в особенности, призван работать над своим духовным актом, сращивать воедино главные продуктивно-творческие силы, чтобы в общении быть ведущим, а не ведомым студентами, аспирантами, докторантами и молодыми специалистами. Значимость духовной актологии раскрыта нами в области нравственности, национально-культурной идентичности, образования, искусства² и других областях³.

Уместно отметить, что Международная стандартная классификация образования, используемая ЮНЕСКО, содержит определение: «Под образованием понимается организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение»⁴. Конкретная педагоги-

¹ Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление. Ч. 3. С. 58–207.

² См.: Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление. Ч. 3. С. 481–504, 406–481, 505–543, 117–207.

³ См.: Гончаров С. З. Духовные ориентиры наследия Ивана Ильина и их значение в образовании // Русская философия о человекотворческой основе гуманитарного образования: сб. ст. по материалам 9-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 15–16 нояб. 2012 г. / отв. ред С. З. Гончаров; Рос. гос. проф-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 7–43.

⁴ Международная стандартная классификация образования. П. 12.

ческая значимость общения, общественных отношений заключается в следующем. В профессиональном образовании доминирует установка «*работник – техника – профессия*» с ориентацией на формирование *профессиональной* компетентности. Между тем субъект труда в профессиональной и во внепрофессиональной деятельности вступает в различные формы общения и общественных отношений, которые оказывают на его личность, сознание более конкретные влияния, определяя те или иные предпочтения в актах труда, места работы, в выборе видов деятельности, нравственной, гражданской позиции. Поэтому в профессиональной подготовке будущих работников целесообразно учитывать существенную связь «*человек – социальный институт – человек*» и на ее основе воспитывать *социальную* компетентность личности в системе общения, социальных отношений, институтов и норм.

Социальная компетентность является интегративным социальным качеством личности, включающим ясное целостное понимание социальной действительности; конкретное социальное знание как руководство к действию; субъектную способность к самоопределению, самоуправлению и нормотворчеству в реализации общественно важных интересах и целей; умение осуществлять социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности согласно должному уровню культуры, нравственности и права¹.

Профессиональная и социальная формы компетентности являются итоговым результатом развития работника.

3. Неорганическое тело человека как предметная основа понимания специфики человека и историчности его мышления. Деятельно-коммуникативно-когнитивный подход содержателен тогда, когда понимается решающее значение *искусственных органов* общественной практики, которые составляют *надставку* к органическому телу человека в виде *неорганического тела – материальной техники* (для обработки природы), социальных институтов (для «обработки» людей людьми) и интеллектуальной техники (для обработки значений, которые циркулируют в мыслящих головах). С возникновением внешней надставки одновременно формируется и надставка в области психики – сознание, т. е. совместное знание в виде общих значений, без которых общение невозможно.

¹ Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение // Образование и наука: известия Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2004. № 2 (26). С. 3–18.

Если психика животного обслуживает функционирование его органического тела, то состав сознания объясняется содержанием неорганического тела, причем *совместного*, будь то государство или промышленность. Функционирование искусственных предметных органов общественной практики опосредствуется мышлением и сознанием с такой же необходимостью, с какой психика животного направляет функционирование его тела в пространстве.

Поэтому можно научно исследовать мышление и сознание по тем органам общественной практики, функционирование которых направляется и регулируется всякий раз мышлением под контролем сознания.

Понятие органов общественной практики позволяет *конкретизировать* влияние процессов изменения реальности на мышление и понять с очевидностью, почему в разные периоды истории существуют разный состав мышления и разные «парадигмы».

Однако не только эти органы обуславливают состав мышления, но и мышление влияет на состав и функции искусственных органов практики. Субъекты *самообуславливают* состав своего мышления и сознания путем реального обновления искусственных органов общественной практики.

Понятие неорганического тела как искусственных органов сознательной воли позволяет педагогу профессионального обучения в полном объеме учитывать и техносферу, и социальные институты, и содержание идеального, которое направляет и регулирует тот сегмент неорганического тела, с которым связана профессиональная деятельность работника. Наличие неорганического тела есть предметно-функциональная основа универсальности человека.

4. Универсальная природа человека как ориентир в педагогическом проектировании процессов образования. Понимание универсальных возможностей человека позволяет педагогу, в частности педагогу профессионального обучения, более уверенно разрабатывать и варьировать образовательные и иные технологии, которые *соответствуют универсальным потенциям индивидуальности, ее свободной воле, самоопределению, продуктивному воображению, эстетическому созерцанию*, и тем самым *увлекать* студентов, молодых специалистов *новизной*.

Педагогический процесс превращает культуру в способности индивидуальности. Высшее профессиональное образование призвано теоретически и практически культивировать продуктивно-творческие силы индивидуальности, которые служат *общей предпосылкой* для развития профессиональных способностей и умений.

5. Субъектность как личностное основание креативности человека. Значение категории субъектности для профессиональной педагогики и профессионального образования в том, что субъектность представляет собой ту «несущую конструкцию» личности, с которой следует *согласовывать методику и дидактику* воспитания и обучения.

Однако субъектные качества могут реализоваться не только в добре, но и во зле. Поэтому вопрос о духовности является центральным в развитии теории образования, особенно профессионального образования.

6. Духовность как предпосылка глубинного педагогического понимания в актах общения. Изложенные в гл. 3 особенности духовного уровня (всеобщность значений, избрание ценностей по их объективным основаниям, целостность главных продуктивно-творческих сил) дарует педагогу интеллектуальную и эмоциональную зоркость, позволяющую не только понимать психологические состояния субъектов общения, но и направлять содержание общения в личностно-развивающем направлении, возвышать личности в мире смыслов и ценностей, пробуждать культурно достойную мотивацию и направлять сознание воспитуемых на достойные содержания.

7. Креативный человек как эталонный ориентир в педагогике. В процессе педагогического творчества в воображении педагога так или иначе витает образ, может быть, только силуэт, *должного человека*, исходя из которого педагог решает свои трудные, но и увлекательные проблемы. Разумно «выговорить» такой образ, обсудить его в дискуссиях. Известное высказывание бывшего министра образования и науки о том, что результатом образования должен быть «грамотный потребитель», свидетельствует о суженном представлении о человеке, существующем в нашем образовании. Человек живет полной жизнью: как личность, специалист, гражданин, участник тех или иных общественных организаций, как товарищ, друг, субъект родственных отношений; у него во внепрофессиональной деятельности есть важные интересы и цели. Сводить задачи педагогики к воспитанию потребителя, специалиста и только, значит иметь весьма одностороннее, абстрактное, по выражению Гегеля, представление о человеке и педагогике.

В педагогике советского периода эталоном выступала «всесторонне развитая личность». Это выражение использовалось, скорее, для популярности, доходчивости. Всесторонне развитым в наше время быть никто не может из-за дифференциации родов, видов и подвидов труда, досуговой и иной деятельности. В таком выражении акцентируется *количество* видов деятельности, а не *качественный* аспект.

Не только в классической немецкой, но и в русской философии (Ф. М. Достоевский, И. А. Ильин, И. В. Киреевский, Н. О. Лосский, А. С. Хомяков и др.) в понимании человека упор делался всегда в первую очередь на качество, на *целостность* человека. Назрела необходимость *синтеза* вершин немецкой и русской философской классики. Ибо эти две философские ветви дополняют друг друга. К. Маркс – классик в понимании и истолковании внешнего опыта, а И. А. Ильин – классик в раскрытии духовного опыта человека. Такой синтез в понимании эталонного человека можно представить следующим образом.

Человек – существо *универсальное* по своим возможностям, ему присуща *целостность главных продуктивно-творческих сил* (понятийного мышления, продуктивного воображения, эстетического созерцания, нравственной воли, одухотворенной веры, совести и любви); дружная согласованность этих сил дарует человеку *созидательную продуктивность*, возможность самореализации в *различных видах* деятельности, общении, общественных отношениях, готовность к *перемене* видов деятельности, общения и мышления; свобода воли сообщает человеку способность к *самодетельности*, в силу чего он постоянно *выходит за рамки достигнутого* к новым горизонтам и возможностям, к новым значениям и смыслам; поэтому человек существо *неоконечное*, трансцендирующее. Сущность человека – свободная самореализация его творческих сил в актах самодетельности, в силу чего человек испытывает *радость* от созидательного самоосуществления и от признания своей собственной социальной значимости. Отмеченные особенности человека можно схватить и выразить исключительно лишь в рамках диалектического мышления – и философского, и художественного.

Такой образ человека ориентирует педагогику в первую очередь на реализацию креативной культурной антропологии, вне которой разного рода «новации» в форме «компетентностного подхода» фор-

мируют технологически вышколенного многофункционального ролевика в системе социальной машины с атрофией совести и любящего сердца.

8. Креативная основа гуманитарного образования. Образование производно от того *образа человека*, который являет собой *цель* для педагогов. Зная цель, «то, ради чего», можно успешно решать и вопрос «как» надо делать «что», вести образование. Когда же «как» превалирует над «ради чего», тогда и возникают технологии образования ради самих технологий, которые не укоренены в продуктивно-творческие силы индивидуальности.

Гуманитарное содержание подготовки в системе ВПО по своей значимости *равноценно* профессиональному содержанию. Такая равнозначность позволяет преодолеть ту односторонность подготовки специалистов, при которой ставка делается на отношение «человек – профессия – техника». При этом упускается решающая роль отношения «человек – социальный институт – человек» с *нравственной доминантой*.

Термин «гуманитарное образование» означает дословно «образование *человеческого* в индивиде, его родовых, *всеобщих* по значению *общекультурных* способностей, которые организуют все *особенные* проявления человека как *личности, специалиста, гражданина*». Всеобщие способности модифицируются в *особенные* – в профессиональные умения компетентно осуществлять те или иные технологии согласно специальности. Развитые всеобщие способности создают «стартовые» преимущества в самостоятельной жизни – в сфере профессиональной и непрофессиональной.

Человеческое же в человеке представлено *культурой*, миром совершенных образцов человеческой субъективности. Развитие всеобщих способностей студентов осуществляется путем усвоения ими культуры, точнее, тех *продуктивно-творческих сил, которые воплощены и запечатлены в культуре как способности ее творцов, будь то теоретическое мышление, продуктивное воображение, эстетически организованное созерцание, нравственно чуткая воля, одухотворенная вера, любящее сердце, совесть* и др.

Гуманитарное образование есть, следовательно, передача и развитие от поколения к поколению *абсолютного* общественного богатства – *всеобщих продуктивно-творческих сил* человека. Цель гуманитарного образования – *воспитание культурного человека, который умеет изби-*

рать и развивать совершенные, объективно лучшие содержания и на этой основе достойно жить среди людей и творить в культуре.

При такой цели это образование обретает ясную ценностную направленность, свободную от упрощения; основательность и дух *совершенства*, столь присущий культуре.

Как нет вненациональных народов и культур, так нет и вненациональных систем образования. Национальность – не «кровь», а *самоидентификация человека с той или иной культурой*. Равнодушие к национальному измерению жизни есть безразличие человека к культуре, истории, традициям и святыням взрастившего его народа. Угасание чувства родного, Родины – это сущая беда человека, обрекающая его на творческое бесплодие и на скитания по чужим дорогам и под чужими окнами. За каждым человеком, как за волной, плещется океан истории его народа.

Российское воспитание зиждется на опыте народа России, на отечественной культуре, на ответственности личности перед Родиной и народом. Воспитать российский характер – значит развить юную душу до духовности, укоренить душу в абсолютные ценности культуры, возжечь в одухотворенной душе любовь к совершенству, вознести эту любовь до веры и развить веру до системы конкретных ценностей как путеводителей на жизненном пути.

Цель гуманитарного образования достижима в рамках ее трехуровневой структуры:

- уровень *духовно-ценностный (аксиологический)*;
- уровень развития всеобщих по значению общекультурных способностей (*креативно-антропологический*);
- уровень социально-технологический (*праксиологический*).

На первом уровне развивается *ценностное самосознание* личности, на втором – *целостный духовный акт* в единстве главных духовных сил, на третьем – *умения* личности осуществлять социокультурные технологии по отношению к себе и к другим людям в системе социальных институтов, отношений и норм.

Эти уровни имеют *антропологическое* обоснование: они отражают устойчивую структуру человеческой субъективности, которая включает *эмоционально-ценностную, рационально-волевою и операциональную* сферы. В рамках этих уровней создается *качествообразующая* основа гуманитарного образования.

Трехуровневая структура позволяет обосновать оптимальный набор учебных дисциплин, их объем и целевое назначение (какие ценности, способности и практические умения они развивают), сообщить образованию человекотворческий, личностно-развивающий характер, ориентирует образование на классическую основу (культуру), на путь интенсивный, а не экстенсивный (многознание по предметам) и позволяет весьма точно определить показатели эффективности гуманитарного образования.

Цель *духовно-ценностного уровня* гуманитарного образования – возвышение личности с *душевной стадии до духовной*, воспитания любви и воли к *совершенству*, укоренение духа в совершенное содержание культуры и выведение из него системы конкретных ценностей.

Душа преображается в дух тогда, когда личность восходит от ценностей единичных и относительных к ценностям *всеобщим и абсолютным* и различает среди них то, что хорошо *относительно нее*, и то, что *объективно истинно, нравственно и прекрасно, т. е. совершенно*. Стремление к совершенству обретет в жизни конкретные формы: на ниве теоретической деятельности оно явит себя как верность истине, как научная совесть; в экономико-политико-правовой сфере приложения усилий – как реализация нравственных императивов добра, справедливости; в эстетическом аспекте жизни – как воплощение развитого чувства красоты, прекрасного, в богопознании – как приобщение к совершенству как таковому.

Все эти благодатные излучения совершенства как реального состояния духа можно представить и в осязаемых эмпирических показателях – служение идее общего большого дела, профессиональная честь и честность, этика добросовестного труда, проектирование и утверждение параметров справедливости в процессах управления, душевная щедрость и духовное благородство, человекотворческий дизайн в созидании предметной среды, будь то жилые комплексы, природный ландшафт или техносфера.

Погружая свою душу в совершенное содержание, человек произвольно сращивает мышление, волю, созерцание, веру и любовь в цельное интеллектуальное состояние – в дух, когда мышление не отрывается от совести, а красота – от добра. Основная задача педагога – возжечь в молодой душе свет совершенства, который обязательно преломится в составе личного опыта и превратится в многоцветье по-

ложительных ценностей и личностных качеств – свободы и совести, достоинства и чести, добра и любви, верности и ответственности, солидарности и справедливости; он станет благим синтезирующим началом в творчестве, мастерстве и искусстве; от этого луча родится одухотворенная вера, она окрылит и направит, станет иммунной системой души, ограждающей от деструктивной социальности. Любовь к совершенству – источник всех последующих положительных ценностей и качеств человека, верной иерархии ценностей, чувства качества и верного ранга, за которыми неизбежно следуют и качество во всем – качество жизни, образования, продукции, общения и т. д.

Дух совершенства выражается в ценностях. Духовные ценности направляют стратегию жизни; личностное, социальное, профессиональное самоопределение человека, его мотивы, выбор им модели своего *Я*, образа жизни и жизненного пути. Проектируя в юных душах ценности, педагог тем самым задает социальную направленность поведения молодежи. Аксиологический уровень – *решающий и определяющий*. Он обязывает педагога к наибольшей ответственности.

Россия есть великое историческое произведение многих поколений. Каждое из них получает его в дар для творческого наследия и под личную ответственность. Россия не есть достояние отдельного поколения. Но каждое поколение есть одна из живых ветвей на могучем историческом древе России. Россия, наша Родина, выше классов, сословий и партий, выше всякого лица и всякого государя. Она духовно питает каждого, и каждый питает ее и служит ей. Нет таких ценностей, даже «общечеловеческих», ради которых стоило бы пожертвовать Россией. Чувство родного, Родины обязательно придет к новым поколениям путем воспитания у них исторической памяти, национального и гражданского самосознания, достоинства и чести гражданина Государства Российского. Российский паспорт должен стать документом, побуждающим к верности, служению и чести. Вероятно, следует процедуру вручения паспорта молодому гражданину предварять особым ритуалом – сдачей гражданского экзамена на знание истории и Конституции России.

Перед педагогами стоит задача – духовно передать Россию новым поколениям. Передать в дар, а не предать. Россия – это *великая держава геополитического значения*. Россия – это *целый культурный континент*, духовно питающий иноязычные народы. Россия – это вели-

кая семья народов Европы и Азии. Россия – это *родное, Родина*. И нам, ее сынам и дочерям, нет ни малейшей надобности завышать исторический ранг России. Он и так велик. Но нам нет нужды и занижать этот ранг, стыдиться наших достижений в досоветский и советский периоды истории. *Великий исторический ранг России должен войти в сознание молодых людей, чтобы они понимали, в какой стране они живут, какие задания перед страной стоят, и что им лично надо делать согласно рангу России.*

Обретение духовного уровня возможно на пути *сознательной социокультурной идентичности*. Идентичность личности означает усвоение и реализацию тех социокультурных эталонов, которые личность принимает искренне и добровольно. Идентичность, следовательно, есть отождествление субъектом своей ценностной самости, ценностного «ядра» своего Я с должными образцами. От выбора таких эталонов зависит образ жизни, жизненный путь и судьба человека. А из судеб каждого слагается судьба страны, ее историческая траектория.

Кризис идентичности – это «резкая девальвация всех присущих данной культуре общезначимых сверхличностных идеалов, что ведет к массовому психическому дискомфорту, чреватому иррациональными деструктивными срывами»¹. Такой кризис подобен деперсонализации личности. Ибо личность теряет свое «сверх-Я», то самое ценное, во что она верит, чем руководствуется на жизненном пути, с чем соизмеряет свой выбор в важных вопросах жизни, чему готово служить добровольно и свободно, вплоть до самоотвержения. Без «сверх-Я» остается одно эмпирическое я, наполняемое всякий раз «вихрями» повседневности. Теряется главное – *критерии* самоопределения, выбора, оценки и должного; теряются субъектные качества, самостоятельность.

Вне идентичности индивид расколот и несчастен. Он во всем релятивист. Вопрос о добре и зле он подменяет вопросом об относительно полезном и относительно ущербном. Его «да» заигрывает с «нет». В его душе, писал А. И. Ильин, много центров. Каждому он клянется в верности. Как только один из центров оказывается слишком требовательным, он тут же съезжает «на другую квартиру» души и устраивается там поудобней. Он ни с чем не связан подлинной верностью, ко всему готовый, ни во что не верующий, ничего не любя-

¹ *Бородай Ю. М. Эротика – Смерть – Табу. С. 394.*

щий, скорый на предательство, довольный собой¹. Он «политкорректен» и «толерантен», т. е. облачен лукавыми идеологами в «смирительную рубашку».

Студенты особо не задумываются над вопросом идентичности. Она формируется у них, скорее, неосознанно, стихийно. У них велика учебная забота и разнообразны соблазны современного города, включая те «виртуальные кумиры», которые фабрикуются на телеэкране.

В становлении идентичности студентов важны сам «дух» университета, личностное влияние педагогов, образы выдающихся людей в истории культуры и профессионального дела. Идентичность личности будущего специалиста – центральный вопрос воспитания. В его решении можно отметить важность следующих содержаний.

Это, во-первых, чувство принадлежности к многовековой *истории России, к отечественной культуре, к продолжению деяний подвижников и героев, создавших Россию, к профессиональному классическому наследию предшественников*. Это чувство принадлежности можно изложить примерно так: Я – наследник великой отечественной истории и культуры, гражданин государства Российского, великой державы; моя профессия обязывает к служению, ответственности, добросовестному творческому труду; мое достоинство и моя профессиональная честь неотрывны от судьбы моей Родины.

Во-вторых, это образ *должного человека*, некий силуэт эталона, увлекающий своей креативностью, вдохновенным творчеством, духовным «горением», мастерством в своем деле.

В-третьих, важнейшим в преподавании является метод *персонализации*, т. е. раскрытие внутреннего мира классиков науки, философии и т. д. Пусть студенты узнают борения, соблазны и победы тех, кто создал Россию – святых, подвижников, ученых, философов, педагогов, предпринимателей, воинов, политиков и т. д. Пусть возгорятся их сердца. Пусть, образно выражаясь, Пушкин будет для них притягательней, чем компьютер.

В-четвертых, это *нравственный стержень* личности, побуждающий ценить как свое личное достоинство, так и достоинство каждого человека, а значит, добросовестно относиться к профессиональ-

¹ Ильин И. А. Стань цельным // Собр. соч.: в 10 т. М.: Рус. кн., 1998. Т. 8. С. 438.

ному делу вопреки всем искушениям. Нравственность – *первооснова всех аспектов идентичности, пропуск в человеческую общность*, в науку, в профессиональное дело. Вне ее начинается деградация во всех областях жизни верхов и низов общества. Чего ждать от безответственного индивида, будь то педагог, священник, врач, офицер, политик, судья, художник? Вопрос риторический.

Нравственность – абсолютное условие *человеческой общности*. В антропогенезе социальная связь возникла как *самоограничение инстинктов ради сохранения общности*. И такому самоограничению мы, люди, будем учиться всегда, ибо каждый соединяет в себе природное и социокультурное, динамику рефлексов и духовные ценности.

Нравственность есть отношения между людьми не по поводу внешних благ, а по поводу признания равноценности их достоинства. Перед обществом, человечеством только тогда открываются созидательные перспективы, когда нравственные отношения становятся первичными, а отношения по поводу собственности и иных благ превращаются во вторичные. *Ибо то, что нравственно, то всегда и разумно, и экономично, и жизненно благодатно не только для меня, но и для всех*. В нравственных отношениях субъекты признают *равноценность достоинства друг друга*, поэтому свободно доверяют друг другу; так рождаются взаимная *ответственность* и духовная солидарность. Мы обосновали значимость нравственности в рождении понятийного и разумного мышления¹.

В целом аксиологический уровень является *мировоззренческим*. В его рамках знания о мире и человеке доводятся до самосознания, а самосознание личности – до системы ценностных принципов и до целеполагания на жизненном пути. Предельные основания мировоззрения аргументированы нами в одной из предыдущих работ².

На *креативно-антропологическом* уровне ценностное самосознание закрепляется развитием *целостного духовного акта в единстве главных продуктивно-творческих сил*: это теоретическое (понятийное) мышление – способность человека строить и самостоятельно перестраивать свои действия согласно объективным закономерностям и духовным смыслам; сознательная воля – способность субъекта оп-

¹ См.: Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление. Ч. 3. С. 221–235.

² Там же. С. 99–116.

ределять себя к действию согласно ценностям и знаниям; продуктивное воображение и эстетическое созерцание – способность свободно порождать образы в их смысловой целостности и воспринимать чувственную реальность в культурно развитых эстетических формах; вера – воля человека к высшим, совершенным, абсолютным ценностям, любовь – художественное чувство постижения совершенства, совесть, оценивающую помыслы и деяния с позиций нравственного совершенства (праведности).

Мышление целенаправленно организует все способности человека как социального существа. Оно есть *технологическая* система духа, координирующая все его операции в связной смысловой ансамбль. Воля переводит ценностное самосознание и мышление в поведение, без нее остановится живой «конвейер» человеческой души. Продуктивное воображение и органично связанное с ним эстетическое созерцание есть истинное лоно, где таинственно зарождается творчество. Вера интегрирует смысловой состав самосознания в цельность, в мировоззрение. Без нее сознание становится разорванным, мозаичным и несчастным.

Теоретическое мышление позволяет человеку понимать объективную истину, нравственная воля – творить добро, воображение и созерцание – воспринимать красоту, вера – обретать совершенный идеал и абсолютные ценности, а любовь – художественно переживать идеалы и ценности, видеть лучшее, избирать его и жить им.

Схемы развитого воображения мигрируют в подсознание, организуют его «хаос» в душевный «космос» и, работая в автоматическом режиме, становятся *интуицией*. Интуиция рождает непровольную догадку, ситуацию «эврика», прозрения, которые, «как вспышка молнии», озаряют новое видение реальности.

Срастаясь воедино, все эти силы образуют целостный духовный акт. В нем «соло» каждой способности дополняется «хором» всех остальных. Возникает «симфония» духа, дарующая человеку богатство миропонимания и миропереживания.

Целостный дух рождает и целостный образ реальности. Неверный же духовный акт состоит в отъединении душевных сил друг от друга – внешней чувственности от мышления, мышления от внутренних духовных чувств (нравственных, религиозных, художественных), инстинкта от идеала, подсознания от сознания. Мышление вырожда-

ется в беспредметную формалистику и готово оправдать в отрыве от совести все, что угодно. Воображение же в таком случае эстетизирует пошлость и пороки, превращая искусство в нервирующие шоу. Вера же впадает в мистику и галлюцинации, а воля начинает стремиться к власти любой ценой, попирая нравственность.

Эти всеобщие способности в их *целостности* есть *самая надежная основа* формирования особенных социальных и профессиональных умений. *Целостность общекультурных способностей позволяет личности понимать и переживать культуру, успешно ориентироваться в междисциплинарных связях, самообучаться, быть самоопределяемой и самостоятельной, социально мобильной, способствует творческой продуктивности, профессиональному и духовному росту и полному претворению личности в многообразных видах деятельности, общения и мышления.*

Значимость целостного духовного акта в процессах понятийного творчества раскрыта нами в отдельной статье¹.

Разъединять общекультурные и профессиональные способности значит делать первые пустыми, а вторые – *ценностно слепыми и безвдохновенными*. В итоге воспитание отъединяется от обучения и возникает педагогический брак – безответственный специалист и гражданин, несущий горе себе, семье и окружающим. И. А. Ильин писал по этому поводу: Бессердечная «формальная образованность вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации»², то «шкурничество», то «беспринципную изворотливость», тот «циничный эгоизм», при которых невозможны «культурное творчество», «общественное строительство», понимание высшего измерения вещей, дел и людей.

Антропологический уровень есть базис гуманитарного образования. Он сообщает целевую антропологическую направленность – какие способности и как развивать, определяет дидактику и педагогические технологии. Педагог призван *через знания развивать способности и умения осуществлять духовные акты.* Сами же знания уму

¹ См.: Гончаров С. З. Становление творческой мысли: от метафоры к понятию // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2012. № 15 (269): Философия. Социология. Культурология, вып. 24. С. 95–103.

² Ильин И. А. О воспитании в грядущей России // Собр. соч.: в 10 т. М.: Рус. кн., 1993. Т. 2, кн. 2. С. 179.

(т. е. умению) не научают. Без обоснованной антропологической целевой направленности педагогические технологии, «инновации» выраждаются, как правило, в формалистику, чем страдает «компетентностный подход».

Содержанием *праксиологического* уровня является развитие у студентов умений осуществлять гуманитарно-социальные технологии – логические, психологические, оздоровительные, духовного делания, правовые, коммуникативные, экономические и др. Этот *технологический* уровень операционально-практической направленности непосредственно *соединяет гуманитарное образование с практической жизнью*. В его рамках эффективны спецкурсы объемом 8–16 ч по таким вопросам: как управлять собою, оздоровить себя, защитить свои права, вести деловое общение и т. д. Такие спецкурсы формируют конкретные умения, необходимые для самостоятельной жизни и во вне-профессиональной сфере. Известный изъян в преподавании гуманитарных дисциплин состоит в отрыве друг от друга двух крайних полюсов – *ценностей* и *технологий*; при этом основательные теоретические знания не доводятся до конкретной операциональной формы, до ответа на вопрос студента: что я лично могу делать согласно ценностям и знаниям? Каждая гуманитарная дисциплина имеет этот операционально-практический аспект, обращенный к деятельности студентов.

Три уровня гуманитарного образования являются предпосылкой для воспитания социальной компетентности личности как итогового результата гуманитарной подготовки специалиста. Особенности, критерии и показатели социальной компетентности выявлены нами ранее¹.

9. Диалектика идеального и реального и ее значимость в подготовке педагога профессионального обучения. Непреходящим для философии является гениальное положение Гегеля: «Все дело в том, чтобы понять и выразить истинное, не как *субстанцию* только, но равным образом и как *субъект*»².

По выражению Гегеля, общественные отношения – субстанциальные отношения. Но, проходя через сознание и волю индивидов, эти отношения удваиваются – получают помимо реального еще и *идеальное* бытие в форме смыслов, ценностей, целей, мотивов, стремле-

¹ См.: Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление. Ч. 3. С. 515–522.

² Гегель Г. В.Ф. Феноменология духа. С. 1.

ний; отношения обретают *ценностно-целевые* векторы и сознательную *всеобщую* форму выражения. Тем самым объективно-предметная обусловленность жизни индивидов превращается в особую реальность, которую Гегель точно определил как «для-себя-бытие»: детерминации превращаются в самодетерминации, в самоопределение, самонаправленность, самоосуществление, самоактуализацию и самореализацию. *Главное заключается в том, что идеальное, сознание есть самое концентрированное выражение социальности во всеобщей и высшей форме.* Идеальное направляет функционирование всех звеньев социальной системы. Под идеальным мы понимаем ту его концепцию, которая представлена в работах Э. В. Ильенкова¹.

В отношении «материальное – идеальное» в ходе истории произошло «оборачивание метода». Суть такого оборачивания следует пояснить. Символический дифференциальный коэффициент, как отмечал К. Маркс, рождается из конкретных содержательно-алгебраических операций, но затем становится «самостоятельным исходным пунктом, реальный эквивалент которого лишь должен быть найден»². Этот коэффициент превращается в «стратагему действия» в поиске той или иной производной, и инициатива передвигается с содержательно-алгебраического полюса на «символический», операциональный. *Вторичное* (коэффициент) становится *первичным* исходным пунктом математических действий.

Точно так же частные случаи товарообмена рождают *единый, общепризнанный и всеобщий* представитель стоимостей всех товаров в виде *денег*. Если раньше деньги представляли стоимости товаров, то теперь все товары начинают представлять своими ценами деньги. Теперь вложение денег служит исходным пунктом запуска экономического процесса. Деньги из *вторичного* образования стали *первичными*. Число тоже родилось из повседневных операций *измерения*. Став всеобщим представителем количества любых качеств, число запускает все процессы между людьми.

¹ См.: Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. Москва: Политиздат, 1984; *Он же*. Проблема идеального // Вопр. философии. 1979. № 6. С. 128–140; № 7. С. 145–158; *Он же*. Диалектика идеального // Логос: филос.-лит. журн. 2009. № 1 (69). С. 6–62.

² Маркс К. Математические рукописи. М.: Наука, 1968. С. 55.

То же произошло с идеальным в ходе истории. Идеальное, оформившись в частных формах труда и общения в мир многообразных значений (форм мышления, идей, норм и т. д.), превратилось в *единый, общепризнанный и всеобщий представитель частных дел и форм общения*. Став всеобщим представителем объективных процессов, оно обрело новый статус – из вторичного, производного образования идеальные меры (логические, нравственные и др.) вдруг превращаются в *первичные регулятивные идеальные факторы, запускающие социальные процессы*.

Идеальное в виде мира значений так же опосредствует социальные процессы, как деньги опосредствуют собой все экономические процессы. На основе идеального человек проектирует, направляет, оценивает и корректирует общественный жизненный процесс. Любое дело начинается теперь с идеи дела, с замысла. В этом состоит *специфика* жизнедеятельности человека, что первым отметил, хотя и в мистифицированном виде, Платон, полагая первичными идеи, эйдосы.

И этот *регулятивный процесс, присущий идеальному, необратим*.

Субъектная форма функционирования общественных отношений ориентирует на полный учет значимости идеального, смысловых, ценностно-целевых аспектов общественных отношений. Материальное, конечно, обуславливает нашу жизнь, *но идеальное направляет, регулирует и ведет*. Представления субъектов о должном – образе жизни, поведении, о должном образе Я – составляют *вторичный, более высокий и конкретный уровень социальной самодетерминации* и, тем самым, *более эффективный способ понимания и проектирования социальных процессов*.

Упрощенный материализм и абстрактный идеализм являют собой нежизнеспособные крайности, в рамках которых невозможно понять диалектическое соотношение материального и идеального в общественном жизненном процессе: когда речь идет об общественной практике, то упускается направляющая роль идеального, а при анализе идеального (общественного сознания) не берется в расчет то, что идеальное представляет собой материальное, относит сознание к материальному.

Изложив односторонности реальной жизни, а затем свое понимание человека, полноты его жизненных проявлений, Маркс, которо-

го относят к материалистам, пишет: «Мы видим, что только в общественном состоянии субъективизм и объективизм, спиритуализм и материализм, деятельность и страдание утрачивают свое противопоставление друг другу, а тем самым и свое бытие в качестве таких противоположностей; мы видим, что разрешение *теоретических* противоположностей само оказывается возможным только *практическим* путем, только посредством практической энергии людей, и что поэтому их разрешение отнюдь не является задачей только познания, а представляет собой *действительную* жизненную задачу, которую *философия* не могла разрешить именно потому, что она видела в ней *только* теоретическую задачу»¹.

Преодоление крайностей, размышляет К. Маркс, возможно в процессах самоосуществления людьми своей универсальной общественной природы – как в актах свободной самодеятельности, так и в ансамбле всех форм общения, общественных отношений, когда человек реализует свои сущностные силы как преобразуемый мир, государство, общество и затем вбирает в себя опредмеченную свою сущность, обогащает, обновляет себя и вновь себя же осуществляет, т. е. не застывает только на «материальном» или на «идеальном», а процессуально объединяет их в *полноте* своего жизненного общественного процесса.

Если в мышлении *идеально* представлено содержание общественной практики, то содержание практики *реально* представляет собой людям содержание их собственного мышления. Это типичное *взаимно-рефлексивное* реальное отношение, суть которого состоит в функции взаимного *представительства*. «Такие соотносительные определения, – отмечал К. Маркс, – нечто весьма своеобразное. Например, этот человек – король лишь потому, что другие люди относятся к нему как подданные. Между тем они думают наоборот, что они – подданные потому, что он король»².

Англоязычный Запад уже сегодня всю использует идеальные образы для утверждения себя как референтного (эталонного) сообщества с целью идеологического *подчинения* иных народов и для принижения достоинства иных деятелей и стран («империя зла», «страна-изгой», сатанизация неугодных политических деятелей, отождествление нациз-

¹ Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года. С. 123.

² Он же. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1. С. 67.

ма и сталинизма и т. п.). Ведь за отождествлением нацизма и сталинизма обязательно последуют требования к России о тех или иных компенсациях! Причем требований бескровных, «сверху», «культурно».

Пока в тени отечественной философии и политологии остается недооцененным следующее обстоятельство, связанное с идеальным. Отношение людей к природе объективировано в виде *материальных искусственных органов* (техника, промышленность), а их отношения друг к другу объективируется в виде иной *нематериальной* предметности, но тоже в форме искусственных органов их коллективной воли – *социальных институтов*.

Но не следует упускать и третье отношение – отношений людей к совместно создаваемой *идеальной реальности*. Это отношение хотя и осуществляется через субъективные акты индивидов, тоже *объективируется* в надындивидуальный необозримый по объему *мир значений*, закрепленный в языке, религии, идеологии, науке, в образах искусства, правовых нормах, в так называемом изменчивом общественном мнении и в различных мифологемах народа.

Этот мир идеального частью институализируется, частью функционирует как *естественный* (в отличие от *позитивного*, разработанного специалистами) *социальный институт идеальной реальности*. И вот этой странной идеальной реальностью *субъекты*, коль они именно субъекты, так же должны владеть, как они владеют органами общественной практики (материальной техникой и социальными институтами). Именно в этой, на первый взгляд призрачной, лишь умопостигаемой реальности скрываются *тайники власти*.

В чем тут дело? В том, что сознание человека есть *система значений*. И тот круг людей, который владеет *значениями* общественного сознания, отстраняется от них и способен проектировать новые значения, утверждать их в массовом сознании, тот круг субъектов и управляет людьми по *существу*, имеет преимущества в виде своего *опережающего* развития, а потому и ведет за собой всех остальных.

Упрощенный материализм не понимает направляющей и регулятивной роли идеального, того, что оно в форме концептуального оружия активно используется в современных общественных процессах. Современное оружие направлено не на тело, а на мыслящие души людей.

После Маркса проблема идеального была основательно разработана Э. В. Ильенковым и его школой. Не случайно самой интересной в 60 – 80-е гг. прошлого века была длительная дискуссия об идеальном в советской философии. Но под окрики идеологического начальства (обвинения в идеализме) трудно было развернуть теорию идеального до раскрытия его роли в функционировании социальных систем. Ныне эта трудность отпала.

По мере массового овладения идеальной реальностью и умением направлять ею общественный жизненный процесс *односторонние крайности материализма и идеализма будут преодолены* не просто в теории, а в самой действительной жизни людей. Так называемый деятельностный подход в понимании человека, его субъектности уже сегодня крайне ограничен. Он является лишь моментом *предметно-деятельно-общительно-духовного* подхода.

Как необходимо каждому получить подготовку в области той или иной специальности и общения, так же насущным является умение владеть идеальной реальностью, чтобы быть на деле субъектом, а не объектом социальных процессов. Э. В. Ильенков поэтому обращался к юному поколению со статьей «Учиться мыслить!»¹.

Направляющая и регулятивная функция идеального в общественном жизненном процессе обязывает систему высшего профессионального образования отказаться от узко прагматической редукции образования к набору многочисленных компетенций. Критика «знаниевого» подхода бесплодна потому, что умения *теоретически нагружены*, организованы теоретическим мышлением. Следует и дальше развивать достоинства образования советского периода, его *основательность, последовательность, систематичность и полноту в подготовке специалистов*. Нужна именно *фундаментализация* высшего профессионального образования, а не его дробление на надуманные формальные компетенции, критерии эффективности которых авторы государственных стандартов почему-то не решились сформулировать.

10. *Опережающая функция высшего профессионального образования.* Из направляющей и регулятивной функции идеального следует *опережающая* функция ВПО по отношению к техносфере, соци-

¹ См.: Ильенков Э. В. Учиться мыслить! // Ильенков Э. В. Истоки мышления. Диалектика идеального. М.: Либроком, 2010. С. 16–29.

ально-экономическим и управленческим процессам. Педагог профессионального обучения готовит будущих работников к овладению профессией в различных отраслях. В каждой из отраслей существуют соотношения между трудом *живым*, протекающим во времени, и трудом, *опредмеченным* в пространстве, между мышлением *актуальным* и мышлением, *объективированным* и *застывшим* в формах схем, технологий, вещей и т. п. Возникают *проблемы* в этих соотношениях перед каждым работником: или «*адаптироваться*» к опредмеченным и объективированным результатам предшественников, или же попытаться *выйти за рамки уже достигнутого наследия*, обновить его, разработать и внедрить более *эффективные* схемы мышления, деятельности и общения, включая процессы управления.

Эти проблемы сводятся в итоге к *выбору* – предпочесть *исполнительский* (репродуктивный) вид деятельности или же *инновационный* (продуктивный) вид, *адаптировать* себя к схемам деятельности по изменению предмета или же повысить удельный вес *самодетельности*, направленной на изменение самих схем деятельности, вступить в отношения очного и заочного *соревнования*, состязания по отношению к предшественникам и современникам.

Такой выбор во многом определяет не только *профессиональный*, но и *жизненный путь* человека, уровень его притязаний, степень актуализации его скрытых резервов и возможностей, качество его профессиональной деятельности и полноту самореализации. Такой выбор, в конечном счете, определяет интеллектуальный и профессиональный уровни, степень *креативного* потенциала страны, *инновационный* или «*догоняющий*» типы ее экономики.

От того, какой выбор сделают сами педагоги профессионального обучения будущих работников, во многом зависит и выбор своей профессиональной и жизненной позиций самих работников, вступивших на самостоятельный путь.

Тема традиционных социологических и психолого-педагогических исследований «Адаптация молодых работников на предприятии» ведет к консервации интеллектуального и профессионального потенциала совокупного работника, к социокультурному «застою».

Изложенные нами 10 положений о методологии исследования философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе ВПО исходят из тех исторических и современных

тенденций, которые ведут, в общем и целом, от техногенной и экономикоцентричной цивилизации к новой исторической ступени, к культуре согласно схеме «дикость – варварство – цивилизация – культура». Культура как грядущая общественная формация дает о себе знать в современных условиях в виде ростков креативного общества, которые пробиваются уже в наше время.

6.3. Профессиональная педагогика как методология креативного профессионального образования

Под педагогикой С. И. Гессен понимал науку об образовании, т. е. предметом исследования педагогики выступает образование. Можно было бы перенести это понимание педагогики и на отношение «профессиональная педагогика – профессиональное образование». Но не все так просто, как может показаться на первый взгляд. Подходы, существующие в современной литературе, не определяют до конца глубинную сущность профессиональной педагогики как науки. В учебной литературе профессиональная педагогика трактуется либо как ветвь общей педагогики, либо как наука о профессиональном образовании. На наш взгляд, современное понимание профессиональной педагогики должно рассматриваться с антропологических позиций, а сама профессиональная педагогика – трактоваться как самостоятельная педагогическая наука. Вместе с тем профессиональная педагогика на современном этапе имеет и важное практическое значение в системе профессионального образования, выступая его методологическим основанием. Поэтому в рамках данного параграфа будет сделана попытка проанализировать профессиональную педагогику как самостоятельную педагогическую науку, как методологию креативного профессионального образования (креативность рассматривается как одна из сущностных характеристик современного профессионального образования и интегративное качество, присущее современным специалистам), выявить предмет исследования в рамках данной методологии и средства реализации поставленных целей.

Профессиональная педагогика – это универсальная педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений. Поскольку философия вы-

ступает основанием науки вообще, можно сформулировать это основание и для профессиональной педагогики и предложить предельно общее определение: *профессиональная педагогика* – наука, изучающая профессиональное бытие человека в пространстве и времени.

Профессиональное бытие человека *во времени* определяет общественную и личностную траекторию профессионального развития, раскрывает содержание, выявляет специфику данного бытия личности в социуме.

Профессиональное бытие человека *в пространстве* – это система профессионального воспитания и образования, в которой происходит формирование профессиональной компетентности личности.

На пересечении этих двух измерений находится предмет изучения профессиональной педагогики.

Поскольку профессиональная педагогика выступает методологией профессионального образования, постольку необходимо говорить о становлении и развитии творческих способностей обучающихся в системе профессионального образования. Социальная востребованность специалиста напрямую связана с процессом его профессионального развития – с ростом и становлением профессионально значимых качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, что подразумевает активное качественное преобразование личностью своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Творчество является неотъемлемым условием профессионального мастерства современных специалистов. В основе творческой профессиональной деятельности лежит профессионально-творческое мышление. Деятельностная сфера профессионального труда в современных быстро меняющихся условиях жизни требует развертывания творческого профессионального мышления, профессионального творчества¹. Поэтому одной из главных задач профессиональной педагогики как методологии профессионального образования является разработка теории и практики развития креативности обучающихся с целью формирования их профессиональной компетентности.

¹ *Бегидова С. Н., Хазова С. А.* Основы формирования опыта профессионально-творческого мышления педагога: учеб. пособие для студентов вузов физ. культуры / под общ. ред. М. Я. Виленского. Майкоп, 2007. С. 6.

Основной задачей, обеспечивающей успешность жизнедеятельности человека в современном обществе, является освоение окружающего мира посредством когнитивной деятельности как совокупности познавательного и преобразовательного компонентов. В этой связи актуализируется потребность общества в становлении человека, обладающего навыками нестандартного, гибкого, творческого мышления, которое позволит ему активизировать свою деятельность и максимально реализовать потенциальные возможности. Одним из таких способов формирования творческого научного мышления, на наш взгляд, является научное образование.

О формировании творческого, креативного мышления обучающихся сегодня много говорят и пишут как в научной, так и в публицистической литературе. В основном это предмет исследований психологов и педагогов. Анализ творческого мышления можно обнаружить как в теоретических, так и практических исследованиях в системе как общего, так и профессионального образования. Тесты на творческую активность, составленные психологами, показывают, что нестандартно мыслящих людей среди взрослых около 2 %, семилетних – 17 % и среди шестилетних – 37 %¹. Иными словами, система образования не только не развивает, но и в 98 случаях из 100 губит творческие способности личности.

По результатам многочисленных анкетирований и разноуровневого контроля знаний, более чем у 80 % выпускников вузов преобладает установка лишь на исполнительскую профессиональную деятельность, они обладают в основном репродуктивным уровнем мышления².

Развитие личностного начала в человеке неразрывно связано с его творческими способностями и возможностями их реализации.

В научных исследованиях разводятся понятия «творчество» и «креативность». Творческий процесс основывается на вдохновении автора, его способностях, в основе же креативного процесса всегда лежит прагматический элемент, т. е. изначальное понимание, для чего нужно создавать творческий продукт. Хотя креативность без творчества невозможна. Креативность понимается сегодня как технология организации творческого процесса, которая сама по себе бесплодна.

¹ Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. С. 37.

² Иванов И. П. Развитие творческого мышления студентов в условиях проблемно-деятельностного обучения: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002. С. 3.

Казалось бы, какое отношение имеет профессиональная педагогика к формированию творческого мышления? Оказывается, самое непосредственное. Если под профессиональной педагогикой понимать науку о формировании компетентно развитой личности, то одним из требований к этой личности будет (наряду с коммуникабельностью, владением работой на компьютере и др.) наличие творческих, креативных способностей, гибкости и целеустремленности.

В настоящее время в научной педагогической и психологической литературе много внимания уделяется проблеме формирования креативности как интегративного качества личности в системе общего и профессионального образования. Объективно складывающаяся обстановка в обществе, особенно в сфере образования, принятие новых федеральных государственных образовательных стандартов, многолетние перманентные реформы, модернизация и иные процессы обостряют многие проблемы, в том числе и проблему научного образования в свете формирования современного креативного человека. Нам представляется, что в настоящий момент это важный вопрос как в общенаучном, так и в практическом отношении.

Проблемы высшего профессионального образования, его реформирование, модернизация ставятся в последнее десятилетие в центр внимания многих выступлений и публикаций. Образование, особенно высшее, рассматривается сегодня как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений¹. Современное развитие общества требует новой системы образования – «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее. Но образ – это некий идеал, который еще надо суметь воплотить в действительность. И немаловажно ответить на вопрос: как и с помощью чего это сделать?

¹ Орлова С. Н. Психологические факторы развития творческого мышления личности в процессе когнитивной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2002. С. 4.

«Личностная и социальная значимость умения мыслить творчески особенно возрастает в эпоху стремительных социальных изменений, в перестраивающихся, развивающихся обществах. Когда старые общественные системы рушатся, тогда люди ... должны продемонстрировать определенный уровень гибкости и творческой способности, что в более стабильное время, возможно, было бы необязательным. Те, кто не в состоянии измениться, модифицировать свою деятельность, обнаруживают себя в свободном падении – либо в социально-экономическом смысле, либо в своей способности достигать цели в собственной профессиональной карьере. Творчески же мыслящие люди отличаются способностью переделывать, переопределять среду с тем, чтобы она соответствовала их интеллектуальным нуждам и потребностям»¹. Научное образование имеет сегодня особое значение в системе профессиональной подготовки специалистов, в формировании профессиональной креативности.

И хотя нередко звучит вопрос: «Разве есть ненаучное образование?», – ответ на него – «Конечно, есть». Мы не будем говорить об очевидных для всех явлениях, таких как псевдонаучное знание, псевдонаука, псевдонаучное преподавание. Достаточно привести пример, который был проанализирован на одном из семинаров в нашем университете (РГППУ). Мы посмотрели со студентами видеоролик, где доцент кафедры в одном из вузов России на факультете культурологии объяснял устройство и механизм действия летающей тарелки. Студенты внимательно слушали и задавали уточняющие вопросы, как будто летающая тарелка – это один из видов современных летательных аппаратов. Но следует иметь в виду, что ненаучное знание и ненаучное преподавание может существовать в иных формах и преследовать просто разные цели.

В середине XIX в. – начале XX в. проблему научного образования как источника и средства развития обучающейся личности активно разрабатывали такие российские ученые, как К. Д. Ушинский, К. А. Фортунатов, С. И. Гессен и В. И. Вернадский; во второй половине XX в. – С. В. Власова, А. О. Карпов, В. С. Леднев, А. М. Новиков, А. В. Новицкая, С. А. Шапоринский и др.

¹ Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д: Феникс, 2002. С. 189.

К. Д. Ушинский одним из первых в России заговорил о научном подходе в образовании, об антропологическом принципе в образовании. Антропологический принцип образования ставит во главу угла человека, его творческие способности, и поэтому можно говорить о теории образования К. Д. Ушинского как теории научного образования. Отсюда, можно предположить, что принцип научности является принципом не только естественного, но и гуманитарного образования.

Труды К. А. Фортунатова мало известны современным педагогам, хотя его идеи актуальны и сегодня. В 1909 г. К. А. Фортунатов писал, что высшие школы должны служить прежде всего для научных и образовательных целей. Эти цели нераздельны, ибо высоко поставленное образование неизбежно влечет за собой развитие научных работ, и, с другой стороны, только в самостоятельных научных занятиях, в творческих научных работах студент может получить настоящее высшее – научное образование.

Обращаясь к наследию С. И. Гессена¹, можно сказать, что в зависимости от преследуемой образовательной цели имеются разные виды образования: в основе правового образования лежит как цель выработка правосознания, в основе художественного образования – выработка эстетических ценностей, а в основе научного образования – цель выработки научного мышления.

Выявление специфики содержания и форм научного образования на профессиональном уровне образования является актуальной проблемой педагогической теории и практики на современном этапе. В связи с этим все настойчивее проявляется необходимость смены парадигмы образования. На смену знаниевой парадигме приходит компетентностная парадигма, в центре которой находится обучающийся человек.

Данной парадигме более всего соответствует методология, которую называют гуманистической, так как именно в центре ее оказывается человек, его духовное развитие, система ценностей. Кроме того, новая методология, положенная в основу образовательного процесса, ставит задачу формирования нравственных и волевых качеств, творческой свободы личности, формирование системного мышления,

¹ См.: Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

единого видения мира без разделения на «физиков» и «лириков», требует встречного движения и сближения сторон. Техническую деятельность, как считают многие современные ученые, необходимо гуманизировать. Но и гуманитариям следует сделать шаги в сторону освоения общечеловеческих ценностей, накопленных в научно-технической сфере.

Напомним еще раз, что сущность гуманитаризации образования видится прежде всего в формировании культуры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания истории культуры и цивилизации, всего культурного наследия. Вуз призван подготовить специалиста, способного к постоянному саморазвитию, и чем богаче будет его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности. Если эта задача не будет решена, то, как писал русский философ Г. П. Федотов в 1938 г., «есть перспектива индустриальной, могущественной, но бездушной и бездуховной России... Голая бездушная мощь – это самое последовательное выражение каиновой, проклятой Богом цивилизации»¹. Если вуз не сформирует у своих выпускников способности осваивать достижения фундаментальных наук и творчески их использовать в практической деятельности, то он не обеспечит своим питомцам необходимую конкурентоспособность на рынке труда. Поэтому в современном вузе уже с первого курса должно культивироваться стремление студентов к глубокому освоению фундаментальных знаний². Так, развитие высоких технологий, их быстрая смена предполагают приоритетное развитие творческих и проективных способностей обучаемых.

Еще в 1826 г. И. Г. Песталоцци рассматривал образование как гармоничное и равновесное развитие в процессе обучения и воспитания всех сил человека. Современное развитие образования как системы должно реализовываться через системные же знания, необходимые для выработки целостного, системного мышления. Эти знания могут быть получены на основе интеграции гуманитарных, фундаментальных и технических наук и должны быть ориентированы на мировой уровень

¹ Федотов Г. П. Стихи духовные (Русская народная вера по духовным стихам) / вступ. ст. Н. И. Толстого; послесл. С. Е. Никитиной / подгот. текста и коммент. А. Л. Топоркова. М.: Прогресс: Гнозис, 1991. С. 34.

² Орлова С. Н. Психологические факторы развития творческого мышления личности... С. 14.

развития науки. Такой подход предполагает, прежде всего, многомерность и единство образования, одновременное и равновесное функционирование трех его компонентов: обучения, воспитания, творческого развития личности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Последний компонент наиболее важен для нашего исследования.

Между тем нельзя не признать, пишет Н. В. Муравьева, что в связи с убыстряющимся темпом экономических изменений и, соответственно, трансформацией на рынке труда меняются и основополагающие принципы развития образовательной парадигмы. Если ранее работник, как правило, проходил обучение и работал по полученной профессии всю свою трудовую жизнь, то сейчас он должен осваивать *компетенции*, позволяющие ему гибко реагировать на изменения рынка труда и переносить приобретенные умения в новые трудовые ситуации. Изменяются требования к работнику, возникает необходимость в новых специалистах, новых профессиях, в соответствующих стандартах. Для экономического роста необходимо качество, а качество обеспечивается стандартами. Принятие стандартов – функция государства. Она задает квалификационную сетку, профессии и уровни, которые одинаковы и соответствуют международным стандартам. Таким образом, трудовые ресурсы могут перемещаться как внутри страны, так и за ее пределами и могут быть соответственно оценены¹.

Современное образование, основанное на интеграции различных методов и различных наук, способствует целостному осознанию мира и приросту креативного потенциала личности: коэволюция человека, природы и общества обуславливает нравственные принципы гармонизации их сосуществования, а в среде образования – отход от предметной дифференциации научного знания как средства эффективности обучения и поиск оптимальных путей интеграции знания. Дифференцированное готовое знание формирует репродуктивное мышление. Интеграция же знаний невозможна без применения творческих усилий. Синергетический подход к образованию предполагает разработку вариативных моделей учебного процесса и содержания курсов, основополагающими принципами которых будут интеграция и творческое развитие личности.

¹ Муравьева Н. В. Трансформация системы профессионального образования и обучения // Труд за рубежом. 2006. № 9. С. 76.

Так, С. И. Зиновьев, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, еще в 60-х гг. XX в. писал, что принципами дидактики высшей школы являются научность, связь теории с практикой, практического опыта с наукой¹. Однако при выделении системы принципов обучения в высшей школе необходимо учитывать особенности учебного процесса в высшем учебном заведении (в высшей школе изучаются не основы наук, а сама наука в развитии; происходит сближение самостоятельной работы студентов и научно-исследовательской работы преподавателей; наблюдается единство научного и учебного начал в деятельности преподавателя высшей школы, в отличие от учителя средней школы; идеи профессионализации в преподавании почти всех наук выражены гораздо ярче, сильнее, чем в средней школе, и т. д.)². Поэтому требуется новый взгляд на роль и место научного образования в системе профессиональной подготовки специалистов. Понимание роли и места научного образования в формировании креативности обучающейся личности – предпосылка развития профессиональной креативности, чего часто недостает нашим выпускникам по окончании высшего учебного заведения.

Проблема профессионального мышления, выявление факторов его исторической эволюции и проявление особенностей на разных этапах развития общества у разных категорий трудящихся людей – это вопросы, напрямую выходящие в сферу передачи трудового и профессионального опыта человечества, а, следовательно, и профессионального образования. Формирование профессионального мышления выступает как составная часть системы профессионального образования. Термин «профессиональное мышление» в практический и научный обиход стал входить сравнительно недавно. Исходя из этого данные вопросы должны быть поставлены и проанализированы в рамках профессиональной педагогики как методологии профессионального образования.

Проблемы, связанные с изучением мышления вообще и профессионального мышления в частности, являются предметом анализа разных наук: психологии, философии, логики, педагогики. В научных источниках прошлого и современных источниках представлено боль-

¹ *Зиновьев С. И.* Учебный процесс в советской высшей школе. М.: Высш. шк., 1968.

² *Орлова С. Н.* Психологические факторы развития творческого мышления личности ... С. 58.

шое количество определений мышления. В частности, мышление – это логическая ступень познания («От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности»¹). Триада, которой пользовались ученые более столетия, и вряд ли она утратила значимость и сегодня.

В современной философии мышление понимается как направленный процесс переработки информации в когнитивной системе живых существ². Мышление – внутреннее, активное стремление овладеть своими собственными представлениями, понятиями, побуждениями чувств и воли, воспоминаниями, ожиданиями и т. д. с той целью, чтобы получить необходимую для овладения ситуацией директиву³.

В психологии дается следующее определение: «Мышление есть опосредованное, обобщенное отражение действительности человеком в ее существенных связях и отношениях»⁴. Существует своеобразие форм мышления, непосредственно отражающих различные стороны общественной жизни. Следует различать социальные типы мышления, в частности, профессиональный тип мышления. Развитие мышления очень зависит от профессии, отчего ученые признают существование так называемого *профессионального мышления*. В зависимости от профессии формируются его разновидности⁵. Понятие «профессиональное мышление» употребляется в литературе в двух смыслах.

В одном смысле, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста, речь идет об особенностях мышления, выражающих его «качественный» аспект.

В другом смысле, когда хотят выделить особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности, имеется в виду предметный аспект. Информационная основа обучения в сис-

¹ Ленин В. И. Философские тетради // Полн. собр. соч.: в 55 т. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1969. Т. 29. С. 152–153.

² Новая философская энциклопедия: в 4 т. / ред. В. С. Степин. 2-е изд., доп. М.: Мысль, 2000–2001. Т. 2. 2010. С. 324.

³ Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. М.: Прогресс, 1994. С. 112.

⁴ Первушина О. Н. Общая психология / Моск. гос. ун-т. М., 1981. С. 238.

⁵ Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург: Деловая кн., 1999. С. 49.

теме профессионального образования требует разработки и анализа проблемы психологических механизмов, обеспечивающих субъекту учебного процесса усвоение всего объема материала и успешного его использования в своей будущей деятельности¹.

В связи с этим наряду с требованиями профессиональных задач, которые должен решать специалист, предъявляется ряд требований к его общему интеллектуальному развитию, к его способностям охватить суть проблемы (необязательно в профессиональной области), видеть оптимальные способы ее решения, выхода на практические задачи, способность к прогнозированию.

В контексте данного исследования нас в большей степени будет интересовать философский анализ данного феномена. Важной вехой в этом направлении в 80-х гг. XX в. явилось диссертационное исследование А. А. Баталова. «Профессиональное мышление: философские проблемы»². Он отметил, что основная масса работ по профессиональному мышлению выявляет его специфику в той или иной сфере труда. Здесь сходятся интересы философов, психологов, логиков, рефлектирующих специалистов. Широко анализируются инженерно-техническое мышление, художественное мышление, особое внимание уделяется анализу мышления в научно-исследовательской деятельности, активно изучается экономическое мышление хозяйственных руководителей и т. д.

В свое время еще Гегель обнаружил формообразующее влияние на мышление со стороны труда, правда, изобразил основой не разделение труда, а систему абстрактных определений, которая порождена силой рассудка и отчуждает себя в этом разделении труда³. Маркс и Энгельс, исходя из материалистической точки зрения, применили диалектический метод и при анализе общества, развили материалистическое понимание истории: в реальной действительности «историческое явление, коль скоро оно вызвано к жизни причинами другого порядка, в конечном итоге экономическими, тут же в свою очередь становится активным фактором, может оказывать обратное воздей-

¹ Педагогика и психология высшей школы. С. 46.

² Баталов А. А. Профессиональное мышление: философские проблемы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Урал. гос. ун-т. Свердловск, 1986. С. 4.

³ Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3 т. М.: Мысль, 1977. Т. 3. С. 343.

вие на окружающую среду и даже на породившие его причины»¹. Кастовые, цеховые, национально-этнические и другие особенности жизненного уклада людей формируют их мышление, придавая ему своеобразные черты. Есть описания мышления первобытного и средневекового; мистического, схоластического и научного; художественного, хозяйственного, нравственного и политического; мышления буржуа, пролетария, богослова, философа и др.

Обращаясь к содержательному аспекту поставленного вопроса, следует сказать, что особое значение в разработке проблемы профессионального мышления имеет принцип монизма бытия и мышления, развитый еще в XIX в. в метод выведения форм духовной деятельности человека из закономерностей предметного мира, социальной практики, труда, общественных отношений. «...Люди, развивающие свое материальное производство и свое материальное общение, изменяют вместе с этой действительностью также свое мышление и продукты своего мышления. Не сознание определяет жизнь, а жизнь определяет сознание»². Мышление понимается как рациональный уровень и способ формирования познавательных, оценочных и практических действий. Особенность этого способа состоит в ориентации субъекта на объективность, всеобщность и продуктивность.

В качестве основания социогенеза профессионального мышления выступает процесс профессионализации и ее продукт – профессия как род занятия. Профессионализация как превращение профессий в господствующую форму соединения субъекта с условиями и процессом труда, в форму организации жизненного мира человека получает широкое распространение с утверждением капитализма. Капитал невольно открывает дорогу к статусу профессий множеству видов труда, сведя на нет общины, сословия, цехи, корпорации. «Освобожденная» капиталом от прежних форм общности, разрозненная армия наемных рабочих в борьбе против эксплуатации уже в XIV в. стихийно создает новые общности – по характеру работы³.

¹ *Энгельс Ф.* Революционный архив. Письмо Ф. Мерингу // Маркс К., Энгельс Ф. Собр.соч.: в 50 т. 2-е изд. М.: Политиздат, 1966. Т. 39. С. 84.

² *Маркс К., Энгельс Ф.* Немецкая идеология. С. 25.

³ *Маркс К.* Инструкция делегатам временного центрального совета по отдельным вопросам // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1960. Т. 16. С. 201.

Но вместе с тем профессионализм всюду требует от субъекта абстрагирования от других сторон его жизнедеятельности. Профессионализация, проникая во все звенья общественного механизма, всюду распространяет тип мышления, для которого главным ориентиром выступает дело. Суть этого мышления не только в специализации мыслительных действий сообразно особому виду труда. Такая специализация намечается еще в духовной культуре древнего общества: достаточно сравнить фольклор скотоводов, земледельческих племен и др. Профессиональное мышление как особый тип характеризуется прежде всего тем, что работа (занятие, дело) выступает главной его детерминантой, связывающей, «фильтрующей», преобразующей влияние всех остальных социальных факторов, профессиональный тип мышления своеобразен тем, что вырастает из определенной профессионально-трудовой деятельности.

В исследовании А. А. Баталова было введено обобщающее понятие «социальный тип мышления»¹, соответственно которому можно различать мышление рабовладельца, феодала, художника, верующего, инженера, рабочего, педагога и т. д. Можно говорить о национально-этническом, классовом, профессиональном, конфессиональном и тому подобных типах мышления. В число наиболее значительных социальных типов входит профессиональный тип мышления. Труд как основа общественной жизни определяет другие типы мышления (этнический, конфессиональный, сословный и др.).

Соотношение труда и мышления в филогенезе человека представлено в трудах Л. С. Выготского, Л. И. Леонтьева, В. Г. Панова, В. И. Плотникова, М. Б. Туrowsкого и др. Начиная с 80-х гг. XX в. активно изучается мышление педагога в трудах таких авторов, как Ю. Ф. Георгиев, Ф. Н. Гоболин, Б. П. Есипов, В. А. Слостенин, Е. К. Осипова и др. Эта разновидность профессионального типа мышления косвенно характеризуется также в массе работ, посвященных формированию мышления школьника и студента, а также в философских исследованиях процесса обучения и воспитания (Э. В. Ильенков, Г. И. Петрова, А. Н. Шими́на и др.).

С сожалением нужно признать, что в последние годы данная тема мало поднималась среди философов, нет крупных монографических исследований по философскому осмыслению проблем профес-

¹ Баталов А. А. Профессиональное мышление: философские проблемы. С. 5.

сионального мышления, хотя в обществе произошли кардинальные изменения, требующие новых подходов и поисков путей решения проблемы. Если рассматривать определяющую функцию профессионального мышления на разных этапах развития общества (доиндустриальном, индустриальном и постиндустриальном-информационном), то следует отметить, что для доиндустриального общества характерно воспроизводящее профессиональное мышление. Другими словами, от работника требовалось в основном добросовестное, качественное воспроизводство своих трудовых функций, получение продукта труда, отвечающего требованиям своего времени. Размеренность, стабильность, относительная статика – черты трудовой деятельности и соответствующего ей профессионального мышления.

В индустриальный период, начиная с середины XIX в., экономическая да и вся социальная жизнь становится более динамичной, начинает действовать экономический закон перемены труда, требования к работнику меняются – требуется универсальность, подвижность. Профессиональное мышление становится также более динамичным, возникает необходимость не столько в приспособлении к возникающим изменениям, сколько в инициативности, заинтересованности в конечном результате труда. Профессиональное мышление кардинально перестраивается в сторону полифункциональности, мобильности. Этот период продолжается примерно до 90-х гг. XX столетия.

В последнее десятилетие общество явно ощутило потребность в новом работнике, в новой психологии, в новом профессиональном мышлении, которое необходимо формировать как на личностном, так и на общественном уровне. И здесь одно из первых мест, несомненно, занимает система профессионального образования, в которой необходимо заложить основы нового профессионального мышления, отвечающего запросам современной жизни. Профессиональная педагогика как методологический базис профессионального образования включает в свой понятийный аппарат понятие «профессиональное мышление», определяя его сущностные характеристики и роль в становлении компетентно-развитой личности современного общества. Сегодня в системе профессионального образования необходимо формировать прогностическое профессиональное мышление, чтобы от «догоняющей модели» экономики в развитии общества можно было перейти к «опережающей модели», дабы не остаться на задворках цивилизации.

Обращаясь к анализу современной ситуации в России, следует отметить, что сегодня практика жизни накладывает свой особый отпечаток на профессиональное мышление специалиста; новые реалии порождают изменения на уровне мышления, стимулируя его развитие с учетом социальных прогнозов развития как всего общества, так и отдельных сфер общественной жизни, в частности экономики. Но, следуя принципу диалектики развития производительных сил и производственных отношений, а также определяющей роли общественного бытия в развитии общественного сознания, нужно помнить, что были в истории периоды, когда именно общественные отношения приводили к смене общественного бытия, а производственные отношения играли не последнюю роль в развитии производительных сил общества. Ярким тому примером является выработка и формирование новой идеологии коммунизма, свершение революции в России в начале XX в. и коренная ломка и смена экономической да и всей общественной системы нашей страны. Поэтому не случайно сегодня используют термин «информационная революция» – им обозначается глобальное мировое явление, которое ведет к смене общественного сознания, а, тем самым, и изменению профессионального мышления вообще, независимо от профессиональной принадлежности. Формирование же нового профессионального мышления может, в свою очередь, способствовать развитию информационного общества в нашей стране.

Одним из основных требований к профессиональному мышлению современного специалиста, профессионала является его креативность. Способность индивида нетрадиционно осмысливать действительность, т. е. все то, что воспринимается им коммуникативно (всеми каналами коммуникаций), но не с позиции очевидности и данности происходящего и ее абсолютизации, а с позиции критичности (критическое мышление), латеральности, всесторонности подходов, причинно-следственных связей с окружающим миром, интуиции есть суть креативного мышления. Результатом креативного мышления является создание (созидание) нового интеллектуального продукта: плодотворная мысль, идея, теория, прибор, стих, музыка, картина и т. п.¹ Не случайно развитые зарубежные страны проводят в России различ-

¹ *Цедринский А. Д.* Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Славянский-на-Кубани гос. пед. ин-т. Краснодар, 2009. С. 13.

ные конкурсы на выявление молодых талантов, приглашают бесплатно учиться в вузы, выдают гранты, стипендии. Сегодня все страны нуждаются в молодых креативных профессионалах, это будущее любого общества, стремящегося к развитию.

По мнению отечественных ученых (А. Г. Асмолов, Б. М. Бим-Бад, А. П. Петровский), стержневой целью образования должна быть личность обучаемого и создание условий для ее саморазвития, самоактуализации и самореализации в условиях быстро меняющегося мира. Процесс становления человека человеком – процесс, протяженный во времени. В этой связи стратегическая цель может быть реализована на достаточно большом интервале времени. Для выполнения этой миссии должен быть подготовлен особым образом педагог (учитель, преподаватель), поэтому, считает А. Д. Цедринский, нужна новая педагогика с новой методологической платформой, что в целом должно стать одним из основных направлений инновационно-креативного развития образования¹. Выдвинутое требование характерно для всей системы современного образования, и в первую очередь для профессионального образования.

Анализ профессионального мышления полезен для всей системы креативного профессионального образования, так как дает представление об одном из важнейших на сегодня должных результатов педагогического процесса и освещает разные моменты движения к этому результату. Он полезен и для работы со специалистами в трудовых коллективах, поскольку выявляет закономерности формирования духовного мира профессионала². Особенно актуальным этот тезис становится в настоящее время в связи с переходом к информационному обществу. В современных условиях инновационное образование превращается в важнейший стратегический фактор, при помощи которого можно формировать новые качества «человеческого капитала», повышать его креативный потенциал – готовить новые интеллектуально продуктивные поколения. Сегодня становится ясным тот факт, что страны, уделяющие первостепенное внимание повышению

¹ См.: *Цедринский А. Д.* Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления. С. 15.

² *Баталов А. А.* Профессиональное мышление: философские проблемы. С. 6.

интеллектуального потенциала своих «человеческих» ресурсов, подготовке их к инновационной деятельности, займут высшие ступени «общественной лестницы»¹.

Подготовка новых поколений, обладающих необходимыми инновационно-креативными качествами, не может произойти без педагогических кадров нового уровня профессиональной компетентности, обладающих специальными личностными качествами, способных преодолевать ситуации социальной неопределенности, умеющих выделять проблемы и принимать продуктивные решения, а главное, нести ответственность за их исполнение, разрешать споры путем диалога и вступать в сотрудничество и т. д.

В этой связи вектор фундаментальных педагогических исследований должен быть направлен на поиск новых подходов к становлению и формированию профессиональной готовности будущего специалиста, способного продуктивно осуществлять профессиональную деятельность в новых социально-экономических условиях, в новых типах учреждений, организаций с использованием информационно-коммуникационных и высокопродуктивных дидактических систем (технологий)².

Известно, что продуктивной деятельности человека всегда предшествует творческое мышление, функционирование целостного сознания. Сознание и его процессы работают по общим законам развития систем любой природы. Анализ и обобщение теоретического базиса профессионального творчества, концептуальное моделирование позволяют продвинуться на путях осмысления инновационно-креативной сущности профессии, приобщения к технологии проектирования и организации профессиональной деятельности, наработать новое технологическое содержание профессионального образования, обеспечив тем самым подготовку кадров нового уровня профессиональной компетентности.

В определении профессионально-творческого мышления термин «профессиональный» отражает когнитивный компонент как самой умственной деятельности, указывающий на предметное содержание используемых знаний и умений, так и полученного результата.

Творческое профессиональное мышление выражается в умении проектировать и осуществлять профессиональную деятельность в конкрет-

¹ Цедринский А. Д. Указ. соч. С. 2.

² Там же. С. 3.

ных условиях, используя при этом известные методы и технологии профессиональной деятельности, а также внося собственные идеи, свое видение проблемы, оригинальные способы решения поставленных задач¹.

Современная национальная стратегическая цель непрерывного образования (от дошкольного до послевузовского) состоит в том, чтобы готовить интеллектуально продуктивные, инновационно-креативные кадры². Достижение стратегической цели самым тесным образом связано с системой используемых управленческих технологий в образовании. Данная система характеризует тактику движения общества к цели. Исходя из этого формирование креативного, инновационного профессионального мышления в системе креативного профессионального образования выступает важнейшим фактором развития современного российского общества. Профессиональная педагогика как наука акцентирует внимание на понятиях, разработка которых имеет важное методологическое значение для теории и практики образовательного процесса, особенно для развития профессионального мышления.

Подводя итог, следует отметить неразрывную связь между профессиональной педагогикой и креативным профессиональным образованием, которая выражается в реализации общей цели – формировании компетентно развитой, успешной, креативной личности, где профессиональная педагогика выступает наукой, теорией, методологией для практики профессионального образования. В то же время в данном процессе имеет важное значение формирование у обучающихся творческого креативного мышления, которое является неотъемлемой частью профессионального мышления. Идея профессионального целеполагания, прогностическая функция профессиональной педагогики выступают ядром образовательного процесса на современном этапе. Правильно понимаемые цели и функции профессиональной педагогики, определение ее места в системе педагогических наук позволят по-новому строить профессиональное образование в стране, сделать его по-настоящему креативным. Диалектическое единство теории и практики, педагогики и образования, профессиональной педагогики и профессионального образования – это путь к прогрессивному развитию общества и личности в этом обществе.

¹ Бегидова С. Н., Хазова С. А. Указ. соч. С. 33.

² Цедринский А. Д. Указ. соч. С. 3.

6.4. Профессиональное образование в кадровом обеспечении среднего и малого бизнеса в условиях быстрой перемены видов труда

Роль и место профессионального образования в кадровом обеспечении именно среднего и малого бизнеса случайны, стихийны, не соответствуют требованиям развития страны. А в государственной политике, в том числе в сфере профессионального образования, невооруженным глазом виден крен в сторону интересов крупного бизнеса¹. Например, создание федеральных и национальных исследовательских университетов (т. е. крупных и очень крупных вузов путем механического слияния нескольких учебных заведений) – их масштаб делает обращение их внимания на малый, да и на средний бизнес «ниже их достоинства»² – гигантомания – неизбежная болезнь нашей гигантской страны³.

Учебным заведениям, и не только крупным, удобнее сотрудничать с крупными же предприятиями: одним договором можно «закрыть» проблемы организации практик, трудоустройства, участия в общих мероприятиях и т. д.

Так что названный крен задан не только государством. И учебные заведения «кренит» в сторону крупного бизнеса.

Крен профессионального образования в сторону крупного бизнеса объективен. Потому и представительство в органах власти людей, преследующих прежде всего интересы крупного бизнеса даже численно несоизмеримо с представителями интересов малого и среднего бизнеса.

Но ведь средний, а тем более малый бизнес не конкурент крупному. Он его дополняет. В интересах крупного бизнеса, чтобы государство учло интересы среднего и малого бизнеса, в том числе в сфере кадрового обеспечения, а значит, в государственной образовательной политике, в политике в сфере профессионального образования⁴.

¹ Кислов А. Г. К совершенствованию терминологии законодательства о профессиональном образовании // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сб. науч. тр. / под ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева. Екатеринбург: Трудиздат, 2009. Вып. 11 С. 85–87.

² *Он же*. О профессионально-педагогическом образовании в современной России. С. 238–240.

³ *Он же*. Университет эпохи постакадемизма: «Закат?» // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2007. № 2 (44). С. 107–118.

⁴ *Он же*. О субъектах управления профессиональным образованием // Российское образование в условиях социальных трансформаций: социол. очерки. Екатеринбург: Изд-во УГТУ – УПИ, 2009. С. 417–422.

Государство может и должно поучаствовать в более активном поиске форм, оснований, направлений «сцепки» предприятий среднего и малого бизнеса с учреждениями профессионального образования. Ныне они говорят часто на разных языках! Потому нужен посредник, так сказать, «переводчик».

Посредником могут стать постоянно действующие общественно-государственные структуры¹, основными функциями которых являются:

- организация (с привлечением соответствующих специалистов) исследований тенденций развития (в том числе мониторинг) рынков труда и занятости страны и ее регионов с точки зрения перспектив среднего и малого бизнеса;

- информирование заинтересованных лиц (в соответствии с их полномочиями) о результатах исследований тенденций развития (в том числе мониторинга) рынков труда и занятости страны и ее регионов с точки зрения перспектив среднего и малого бизнеса²;

- участие (по инициативе заинтересованных лиц или по собственной инициативе) в формировании проектов соглашений о сотрудничестве между предприятиями среднего и малого бизнеса, государственными органами управления, вузами и/или другими учебными заведениями в организации подготовки и/или переподготовки кадров и ее результатов;

- организация (с привлечением соответствующих специалистов) независимой оценки результативности³ соглашений о сотрудничестве между предприятиями среднего и малого бизнеса, государственными органами управления, вузами и/или другими учебными заведениями в организации подготовки и/или переподготовки кадров и ее результатах.

¹ *Кислов А.Г.* К дефиниции профессионально-педагогического сообщества // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Вып. 5. С. 159–167.

² *Астратова Г. В., Кислов А. Г., Копченков А. А.* Интеллектуальные услуги в информационном обществе: монография / под общ. и науч. ред. Г. В. Астратовой, А. А. Копченкова. Челябинск: Изд-во ЧГАА, 2009. 260 с. (или см.: URL: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm?text=%D0%BA%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%20%D0%B0%20%D0%B3&url=http%3A%2F%2Fwww.gk-sp.ru%2Fstatiya%2Fmonografii%2Fintel-usl.php&fmode=inject&mime=html&l10n=ru&sign=d28b4f1b49647859cf2c983008ed64f6&keyno=0>).

³ *Кислов А. Г.* О менеджменте качества высшего образования // Образование и наука: Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2012. № 7. С. 98–112.

Этот медиативный путь преодоления проблемы согласования, «сцепки» интересов в организации и результатах подготовки и переподготовки кадров между средним и малым бизнесом, государством, вузами и другими учебными заведениями представляется оптимальным как объединяющий в себе основательность и динамизм, учет традиций и конъюнктуры¹.

Он лучше планово-директивного пути на основе всеохватного (т. е. невозможного) прогноза развития всей страны и каждого из ее регионов в отдельности (связан с критически опасным для страны риском несвоевременного учета актуальных изменений в технологиях, динамике рынков, общественных отношений и др.)², лучше и сегодняшнего стихийного пути, когда решение каждой отдельной проблемы по инициативе любой из сторон при встречной готовности сотрудничества других сторон (этот путь связан с критически опасным для страны риском откладывания необходимых решений на неопределенное время)³.

Движение по медиативному пути предполагает соответствующую институциональную, в том числе нормативно-правовую, базу, которая включает⁴:

- закон о медиативной деятельности в сфере подготовки и переподготовки кадров для среднего и малого бизнеса;
- типовое положение о медиативных общественно-государственных организациях в сфере подготовки и переподготовки кадров для среднего и малого бизнеса;

¹ Кислов А. Г. О перспективах российского педагогического образования // Культура. Образование. Право: материалы Междунар. заоч. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28–29 апр. 2010 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. С. 52–57.

² Он же. Инженер в контексте культуры // Инженер и культура: тез. докл. Междунар. науч. конф., окт. 1993 г. Пермь: Изд-во Перм. техн. ун-та, 1993. С. 15–17.

³ Кислов А. Г., Кропанева Е. М. Право на достойное человеческое существование в современной России // Новая Россия в мировом политическом процессе: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 21–23 апр. 2011 г. / Урал. федер. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 361–364.

⁴ Кислов А. Г. Принципы образовательного законодательства // Проблемы и перспективы законодательства об образовании и его кодификации: материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. С. 143–147.

- положение о порядке регистрации временных федеральных государственных образовательных стандартов в сфере профессионального образования, открывающем путь к незамедлительному реагированию учебных заведений на новейшие кадровые запросы среднего и малого бизнеса¹.

Местом дислокации медиативных общественно-государственных организаций в сфере подготовки и переподготовки кадров для среднего и малого бизнеса могут стать вузы и другие учебные заведения.

Координирующую роль в деятельности медиативных организаций может взять на себя одно из учебно-методических объединений (УМО), например, по профессионально-педагогическому образованию, в которое ныне входят более 200 учебных заведений и которое базируется в Российском государственном профессионально-педагогическом университете. РГППУ, будучи вузом, специально сосредоточенным на подготовке педагогов профессионального обучения, базовым для соответствующего УМО, готов и дальше выполнять и развивать свои лидерские функции по выстраиванию и исполнению государственной политики в сфере кадрового, научного и методического обеспечения среднего и малого бизнеса России.

Нужно добиться такой ситуации, когда учебные заведения профессионального образования и предприятия среднего и малого бизнеса на постоянной основе «присутствуют» друг в друге. Это касается организации учебных практик, организации предпрофессиональных и профессиональных конкурсов для обучающихся, присутствия представителей бизнеса на занятиях, экзаменах, регулярных предложений по формированию тематики курсовых работ и тем более тематики выпускных квалификационных работ и руководства этими работами и т. д.

Чтобы преодолеть стихию в кадровом обеспечении предприятий среднего и малого бизнеса, нужны организационные и некоторые политические шаги, благодаря которым система профессионального образования поднялась бы на новый уровень. И здесь не обойтись без некоторых специальных усилий со стороны государства или бизнеса. Хотя стереотипы и предубеждения относительно профессионально-педагогического образования и всего педагогического образования

¹ Кислов А. Г., Плотникова Е. В., Савельева Л. А. Образование педагога: приоритеты и условия // Екатеринбург: Учеб. кн., 2001. 68 с.

в целом распространены и среди бизнесменов, и среди чиновников и законодателей, и даже в педагогической среде¹.

Меж тем давно известно: лучше понимаешь и умеешь тогда, когда этому приходится учить других! Почему же тогда в системе профессионального образования будущих профессионалов, за редким исключением, не учат учить?!

Суть дела заключается в том, что будущих профессионалов нужно учить не только профессии, но и тому, что эту профессию, с высокой вероятностью, придется поменять, как придется поменять и следующую². Мы живем в очень динамичном мире. Также нужно учить искусству, умению передавать свои профессиональные знания и умения другим, в том числе на рабочем месте.

Следовательно, современный профессионал – это еще и (хотя бы в некоторой степени) педагог профессионального обучения.

А в стране часто всю педагогику воспринимают исключительно как сферу труда школьного учителя³.

Меж тем «старые» кадры сегодня переучиваются с трудом – и не хотят, и не могут часто переучиваться. Наставничество «дышит на ладан» по всей стране. Но без него предприятия не могут быть устойчивыми. Значит, профессионалы должны уметь не только делать свою работу, но и учить этой работе других. Должны быть наставниками, педагогами профессионального обучения.

Так что педагогическое образование надо не ликвидировать, как предлагают некоторые очень горячие головы⁴, наоборот, надо педагогическую составляющую закладывать в образовательные стандарты

¹ Кислов А. Г., Плотникова Е. В., Савельева Л. А. Образование педагога: приоритеты и условия.

² Кислов А. Г. Модернизация образования в эпоху постмодерна // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации: материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф., 17 мая 2002 г., Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2002. С. 25–28.

³ Кислов А. Г., Плотникова Е. В. Изоляционизм в профессии педагога [Электронный ресурс] // Инновацион. проекты и программы в образовании. 2012. № 2. С. 12–16. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17693691> (или см.: <http://www.in-exp.ru/proekt/453-q-q-2-2012.html>).

⁴ Кислов А. Г. Правовые основания социальной ответственности в современном образовании // Образование человека. Пути становления социальной компетентности (по материалам областных педагогических чтений): в 2 ч. Екатеринбург: Изд-во Ин-та развития регион. образования, 2002. Ч. 2. С. 7–9.

всякого профессионального образования¹. Россия входит в «экономику знаний». Значит, нужна соответствующая инфраструктура трансфера не только предметов и энергии, но и знаний, умений, компетенций. Тут мало компьютеров, Интернета.

Нужны люди, работники, умеющие воспроизводить, преобразовывать и передавать знания, умения, компетенции. А это и есть то, чем занимается педагогика, в первую очередь педагогика профессионального обучения². Она учит быть наставниками, педагогами на рабочих местах, значит, нужны те, кто научит наставничеству – этой особой социальной роли. Выпускники, освоившие программы профессионального обучения, могут пойти в учебные заведения профессионального образования для того, чтобы научить будущих профессионалов квалифицированно, а не примитивно выполнять в будущем роль наставников!

Сегодняшние выпускники четко делятся на две неравные части. Первая – большинство, которое ориентируется на крупные предприятия, полагая их более надежными. В этом большинстве есть небольшая доля тех, кто намерен «осмотреться», набраться опыта и потом уйти в средний или даже малый бизнес как более динамичный, творческий. Вторая же, меньшая часть выпускников сразу ориентирована на средний и малый бизнес – на его предприятия. Но в учебных заведениях часто акцент при подготовке делается на адаптации к существующим технологиям, мало работы на опережающую подготовку³. Нынешние федеральные государственные образовательные стандарты, кстати, позволяют учебным заведениям стать более гибкими, смелыми в том, что они дают своим студентам. Нужно их «подтолкнуть»

¹ Кислов А. Г. К педагогизации профессионального образования // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тез. докл. 18-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 27–29 нояб. 2012 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 25–27.

² Он же. Об опережающем характере современного профессионально-педагогического образования // Национальная образовательная стратегия. Формирование современной модели образования, ориентированной на достижение целей опережающего развития: материалы окружной науч.-практ. конф., 17 апр. 2009 г. Екатеринбург, 2009. С. 94–98.

³ Кислов А. Г., Шмурыгина О. В. Институционализация высшей школы: ретроспектива // Право и образование. 2012. № 11. С. 17–31 (или см.: <http://www.edit.muh.ru/content/mag/jour3.php?link=pr112012>).

к этой смелости – проявить заинтересованность именно в таких выпускниках, которые хотят и могут искать новое – и в технологиях, и в формах организации бизнеса¹.

Итак, целесообразны инициативное общественно-государственное опосредование «сцепки» профессионального образования с предприятиями среднего и малого бизнеса², постоянное «присутствие» представителей интересов среднего и малого бизнеса в учреждениях профессионального образования, введение педагогической составляющей во *всякое* профессиональное образование³.

6.5. Дилемма профессионально-педагогического образования России: воспроизводство догоняющей экономики или инноватика

За последние 300 лет целый ряд руководителей нашей страны высказывали одну и ту же мысль: необходимо *догнать* развитые страны.

«Науки, родившиеся в Греции, распространились в Италии, Франции, Германии, которые были в таком же невежестве, как и мы. Теперь очередь за нами, мы догоним образованные страны», – так говорил о России Петр I в 1713 г. «Старую Россию все били за ее отсталость. Мы отстали на 50–100 лет, и надо наверстать лет за десять, иначе раздавят», – заявлял И. В. Сталин, стоявший у руля страны с 1922 г. по 1953 г. «СССР развивается быстрее США и лет за 15–20 догонит-перегонит их по всем показателям», – обещал Н. С. Хрущев, возглавлявший страну с 1953 г. по 1964 г. Прошло еще почти 50 лет, и в 2009 г. Президент России Д. А. Медведев отметил, что «Россия на сегодняшний день является отсталой страной» и «что нарастающее технологическое отставание ведет не только к падению уровня жизни граждан

¹ Кислов А. Г. Образование versus креативность: истоки демистификации // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2012. № 9. С. 90–105 (или см.: URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18124725>).

² Он же. Цель социального образования в концепции О. Розенштока-Хюсси // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2004. № 6 (30). С. 81–88.

³ Кислов А. Г. Университет эпохи постакадемизма: «Все еще только начинается» // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2007. № 3 (45). С. 107–118.

в долгосрочной перспективе и упадку инфраструктуры, но и к прямой опасности потери обороноспособности страны в XXI веке»¹.

«Догоняющий тип развития экономики» встречается достаточно часто. В каждый период истории человечества были страны, которые выбирали собственный путь развития, и страны, которые пытались копировать чужой опыт. Не только Россия догоняла Западную Европу, но спустя 150 лет, в XIX в., вся Восточная Европа, Япония, во второй половине XX в. страны Юго-Восточной Азии, а в конце XX в. Китай с Вьетнамом наметили цель «догнать передовые страны Европы и Северной Америки», и у всех это получилось за считанные десятилетия².

Возникает вопрос: почему за несколько столетий у нашей страны так и не получилось выйти за рамки «догоняющей экономики», и какова в этом роль системы профессионального образования? Этот вопрос тем более актуален, что даже бывший Президент Д. А. Медведев отметил роль учреждений профессионального образования в консервации социально-экономического отставания – «надо прекратить готовить рабочих для тех производств, которые деградируют. Мы просто заранее обрекаем молодых специалистов на поиски нового места работы»³.

Рассмотрим историю профессионального образования рабочих кадров с позиций ее влияния на реализацию различных моделей социально-экономического развития.

Профессиональная подготовка рабочих в любую историческую эпоху зависела от соотношения объективных и субъективных факторов. В качестве первых выступали актуальные для конкретного времени потребности экономики (в частности, техники и технологии), в качестве вторых, как правило, – волевые решения государственных органов. Диалектика взаимоотношения этих двух групп факторов такова, что потребности экономики требуют адекватных государственных решений.

¹ Что такое модернизация и как ее понимает президент Медведев [Электронный ресурс]. URL: <http://liberty.ru/Themes/CHto-takoe-modernizaciya-i-kak-ee-ponimaet-prezident-Medvedev>.

² См.: Догоняющая экономика: причины, методы и результаты [Электронный ресурс]. URL: <http://www.russiafederation.ru/general/336.html>; Межуев В. М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение: информ. гуманит. портал. 2009. № 1: Философия. Политология. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/1/Mezhuev/>.

³ Что такое модернизация и как ее понимает президент Медведев.

Последние способствуют в качестве катализаторов, с одной стороны, оптимальному для данного времени развитию самой системы профессионального образования, с другой стороны, устойчиво эффективному экономическому развитию и, как общее следствие, стабильному функционированию политических и духовных сфер общественной жизни. Неадекватные решения обостряют частное противоречие между потребностью производства в рабочем с определенными личностными качествами и предложением системой НПО выпускников с невостребованными в данной социально-экономической ситуации качествами и способствуют общему социально-экономическому, политическому и духовному кризису общества¹.

Необходимо отметить, что за более чем тысячелетнюю историю подготовки рабочих в России названия учреждений и самой системы постоянно менялись, поэтому мы сочли возможным, как это обычно принято в научной литературе, использовать современный термин, отражающий данное явление, – начальное профессиональное образование.

Историю развития начального профессионального образования в России можно, учитывая изложенное выше, условно разделить на два больших периода:

- первый период – *становление профессионального образования в России* (с VI в. до конца XIX в.);
- второй период – *развитие системы начального профессионального образования* (с 1888 г. по настоящее время).

В каждом из этих периодов можно выделить целый ряд этапов. Рассмотрим данные этапы.

Первый период – становление профессионального образования в России (VI в. – конец XIX в.). В нем можно выделить шесть этапов, общей чертой которых является отсутствие единой *институализированной* государством системы подготовки рабочих кадров. В этот период происходило становление и развитие учреждений профессиональной подготовки внешкольного и школьного типа.

Первый этап (VI–X вв.) – *начальный этап зарождения профессиональной подготовки*.

¹ См.: *Межуев В. М.* Ценности современности в контексте модернизации и глобализации; *Осовский Е. Г.* Альтернативная педагогика 20-х гг. // Педагогика. 1992. № 3–4. С. 74–81; *Новиков А. М.* Профессиональное образование России. Перспективы развития / Рос. акад. образования. Москва, 1997. 254 с.

Ремесленное производство и неформальная система ученичества, как известно, зародились одновременно и взаимно дополняли друг друга, но именно в VI в. среди восточных славян выделилась особая группа людей, профессионально занимающихся преподавательской деятельностью, т. е. возникла профессиональная подготовка как устойчивое, относительно формализованное социальное явление¹.

В VI–IX вв. у восточных славян уже оформились четыре социальных слоя: племенная феодализирующаяся знать, языческое жречество, общинники-земледельцы и ремесленники. Каждая из этих групп имела свой специфический социальный идеал, который определял общую конечную направленность воспитания. В частности, для общинников-ремесленников производительный труд являлся важнейшим и почетнейшим занятием².

Уже в это время у восточных славян складывается такая форма профессионального воспитания, как *ремесленное ученичество*. Оно охватывало не только детей ремесленников, но и детей из других сословий, поступивших к ним в обучение. Техническая специфика ремесел, использующих гончарный круг, керамические горны, литье в закрытых моделях, потребовала профессиональной организации ремесленников. Значительно увеличилось время на овладение профессией. Так же, как дети из других сословий, дети ремесленников постепенно включались в профессиональную деятельность. Ремеслу обучались мальчики. Передача ремесленного опыта требовала интенсивного воздействия старших, поэтому обучением и воспитанием будущих ремесленников занимались только те специалисты, которые владели секретами мастерства, т. е. результаты их трудовой деятельности были на уровне профессионального эталона³.

В VIII в. русские ремесленники столкнулись с серьезным историческим вызовом – по территории Руси с Северной Европы прошел до Византии путь «из варяг к греки» – *это был маршрут устойчивых и ин-*

¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. Москва: Педагогика, 1989. 480 с.

² Нечволодов А. Сказание о русской земле: в 4 кн. Москва: Православ. кн., 1992. Кн. 4. 664 с.

³ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.

тенсивных хозяйственных, военно-политических, культурных и религиозных связей Скандинавии с Византией. При этом он имел разветвления:

- через город Полоцк – к балтийским государствам;
- от устья Днепра – на восток, через Перекопский перешеек в Азовское море и вниз по Волге в Каспийское море;
- от устья Днепра шел торговый путь к устьям Южного Буга, Днестра и Дуная, ведущим в Западную Европу.

Параллельно ему существовали через новгородские земли восточный водный путь «из варяг в персы» – через Волгу и Каспий, а также Западный путь – вдоль побережья Европы вплоть до портовых городов Италии в Средиземном море.

Великий шелковый путь из Китая в Западную Европу в VIII–X вв. использовал речные пути и волоки Восточно-Европейской равнины, т. е. через русские земли стали проходить колоссальные объемы товаров, богатства.

Русские ответили на этот вызов в IX в. созданием мощного государства с центром вначале в Великом Новгороде, а затем и в Киеве, которое, с одной стороны, поощряло заморскую транзитную торговлю – иностранные купцы имели устойчивые государственные гарантии в случае потери товаров, с другой – поощрялось собственное ремесленное производство не только для внутреннего рынка, но и на экспорт. Ремесленники и купцы стали самыми многочисленными, учитывая вечевой строй, влиятельными и состоятельными социально-профессиональными группами горожан на Руси.

Здесь необходимо отметить, что до возникновения государства *профессиональный эталон русских ремесленников носил субъективно-неформальный характер*, т. е. у разных мастеров он был различным, поэтому и содержание обучения зависело от субъективных пристрастий мастера-учителя и имело жесткую ориентацию на его индивидуальные профессиональные особенности.

С возникновением государства устойчивые и интенсивные торговые отношения Руси с соседними государствами, постоянная конкуренция с зарубежными производителями привели к тому, что уровень профессионального обучения ремесленников и производные от него качество и производительность труда в ремесленных мастерских Руси в целом соответствовали европейским требованиям, но были значительно ниже византийских стандартов.

Второй этап (конец X в. – XI в.) – *интернационализация системы профессионального обучения на Руси на основе реформирования общества.*

Все отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что впервые модернизацию страны как цель успешно реализовал Петр I¹. На наш взгляд, это неверно. Впервые сознательную модернизацию – усовершенствование, обновление всех сфер общественной жизнедеятельности, приведение их в соответствие с новыми требованиями и нормами, техническими условиями, показателями качества – провел киевский князь Владимир в 988 г.

Тотальное реформирование древнерусского общества было вызвано принятием Владимиром византийской версии христианства как государственной религии. Владимир Святославович реформировал не только духовную жизнь, но и системы управления и государственного хозяйства, взяв за основу аналогичные системы одного из самых развитых государств тогдашнего мира – Византии². Организационные структуры некоторых производств были перенесены на Русь в неизменном виде с помощью византийских мастеров, что можно расценить как своего рода *экспорт ремесла и технических знаний.* Наряду с традиционными видами материального производства, уходящими корнями в предшествующий период, ускоренными темпами развивались новые ремесла: каменное строительство, чеканка монет, сложная ювелирная техника, стенопись и иконопись, стеклоделие и глазурование, изготовление дорогих одежд и т. д. Все эти виды производства сформировались в очень короткий срок, появившись сразу и почти одновременно в развитом виде³.

Реформирование общества было инициировано сверху духовной и политической элитой Руси. Поэтому новые виды производства были теснейшим образом связаны с интересами государства, которое взяло на себя инициативу по их созданию и функции их организации, обеспечения сырьем, заказами и кадрами. С 988 г. характер профессио-

¹ См.: *Межуев В. М.* Ценности современности в контексте модернизации и глобализации.

² *Нечволодов А.* Сказание о русской земле: в 4 кн. М.: Православ. кн., 1992. Кн. 3. 338 с.

³ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.

нального обучения усложняется: широко приглашаются учителя, мастера из-за границы. Складывается, по существу, новая система обучения, и она может быть названа государственной. Обучение новым профессиям могло быть скорым и эффективным только в том случае, если ученик был достаточно образован и уже профессионально обучен близкому по характеру ремеслу. Таким образом, возникла еще одна система обучения – система «переподготовки кадров». Она была организована по типу обучения в государственных мастерских Византии. Многочисленные иностранные учителя являли собой достаточные по значению и силе «каналы связи» отечественного ремесла с уже накопленным производственным опытом и техническими знаниями других стран и народов. Новая система включала в себя изучение иностранного языка (грамотность и необходимая математическая подготовка, очевидно, подразумевались)¹.

Система обучения ремесленников была только индивидуальной. Производственной основой являлась небольшая мастерская, в которой работали мастер (в данный период «грек») и один, редко два помощника, которые наряду с учениками перенимали знания и опыт мастера.

Древняя Русь, не располагая собственным организационным опытом такого рода, целиком заимствовала его из Византии, придав ему, естественно, свои особенности. На Русь времен Владимира I и Ярослава Мудрого были привнесены в развитом виде новые инновационные ремесла. Для их освоения потребовался исторически очень короткий срок – всего около 30–40 лет, время активной жизни одного-двух поколений: специалистами (и преподавателями) высокого класса стали внуки тех, кто осваивал новые ремесла и профессии².

Уже к середине XI в. русское правительство и духовенство перестали приглашать иностранных мастеров в широких масштабах, т. е. *русские мастера профессионально полностью соответствовали стандартам христианского мира, в том числе и с профессионально-педагогической точки зрения*³.

¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. С. 95.

² Там же. С. 95–96.

³ Романов Б. А. Люди и нравы Древней Руси: историко-бытовые очерки XI–XIII вв. М., 2002. 240 с.; Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования.

Торговля шелковыми тканями с Востока уже в IX в. была почти монополизирована купцами русов. До крестовых походов Русь была важнейшим посредником в торговле Запада с Востоком. Недаром французский поэт XII в., воспевая красавицу, говорил о ее прекрасной одежде из «русского шелка». Древнерусские горожане постоянно видели перед собой одежды, на которых русские узоры сменялись узорами иранских и византийских тканей.

Купцы из Киева ездили в Моравию, Чехию, Польшу, Южную Германию, из Новгорода и Полоцка – по Балтийскому морю в Скандинавию, Польское Поморье и далее на запад. Торговали во владениях Арабского халифата. В таможенном уставе X в. города Раффельштеттена (Германия) упоминаются славянские купцы. Вывозили из Руси главным образом сырье. С развитием ремесла увеличился вывоз ремесленных изделий. На внешний рынок поступали пушнина, воск, мед, смола, лен и т. д.¹

Скандинавские источники называют Русь «страна городов» – *Гардарика*. И это при том, что викинги были хорошо знакомы с городской культурой Англии, Шотландии, Ирландии, Германии, Франции, Испании, Италии и др. Но только Русь они называли «страной городов». Расцвет древнерусских городов приходится на XI–XII вв.²

Таким образом, на этом этапе возникла и стала интенсивно распространяться инновационная для конкретно-исторических условий система обучения ремесленников, ориентированная на объективные, универсальные для сообщества православных народов стандарты. *Профессиональное обучение явилось катализатором инновационного социально-экономического развития страны в целом.*

За 30–40 лет система профессионального обучения в частности и система ремесленного производства в целом достигли уровня лучших мировых стандартов, превратив русское государство в одно из наиболее развитых в Европе³.

¹ Скурат К. Е. Православные основы культуры в памятниках литературы Древней Руси. М., 2003. 128 с.

² Хаматнуров Ф. Т. Этические знания педагога: исторический аспект. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 58 с.

³ Многоуровневые вариативные модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 178 с.

Третий этап (XII – XVI вв.) – становление, закрепление и распространение организационных форм и структур национализирующегося ремесленного обучения.

Крестовыми походами в XI–XII вв. Европа пробила себе прямой путь на Восток. К концу XII в. Русь полностью потеряла статус одного из главных поставщиков восточных товаров (в том числе и дорогостоящих пряностей) в Европу.

Под влиянием религиозно-идеологических, политических и социально-экономических факторов интенсивность связей (и, следовательно, обмен опытом) русских мастеров с иностранными коллегами в этот период резко снижается и носит случайный и фрагментарный характер. Этому способствует освоение новых обширных территорий государства¹.

За этот период произошло три совокупных изменения в технологии производства («смена технологического поколения»): около 1100-х гг., в интервале 1250–1300 гг. и около 1500-х гг. Это не могло не влиять на развитие профессионально-педагогических кадров. Если грамотность ремесленников была желательна на рубеже X–XI вв., то умение читать и писать совершенно необходимо в XII–XIII вв. В больших мастерских XIII–XIV вв. *индивидуальная форма* обучения дополнялась *групповой*: мастер мог иметь уже нескольких помощников, младших мастеров и учеников².

Высокий уровень развития профессионального образования и напрямую связанного с ним ремесленного производства позволил русской экономике быстро перенимать и системно адаптировать и внедрять наиболее инновационные достижения западноевропейских мастеров (огнестрельное оружие, часовые механизмы и др.), что позволило не только сохранить государство, но и освободиться от татаро-монгольского ига и даже многократно расширять территорию страны и значительно увеличить население.

¹ Педагогические технологии реализации многоуровневых вариативных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007.

² Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. С. 97–99.

Четвертый этап (XVII в.) – *становление групповой формы подготовки рабочих.*

В условиях развивающегося товарного производства и, как следствие, увеличения спроса на качественную продукцию, с одной стороны, и усиления конкуренции между мастерами – с другой, индивидуальная форма обучения – передача ученику только собственного опыта – обнаружила недостатки, среди которых наиболее существенными были застойность, косность и консерватизм.

Индивидуальное обучение в этот период утратило ведущую и определяющую роль, постепенно оно почти полностью было вытеснено групповыми формами профессиональной подготовки. Достижением этого периода было использование грамоты для приобретения специальных знаний, т. е. у ремесленника появилась возможность выйти за рамки индивидуального опыта. Ремесленник мог записать, например, правила соединения исходных материалов (для получения нужного сплава или керамического теста) в виде ряда цифр: 1:1, 1:2, 1:3, 1:4, 2:1, 2:3 и т. д. Знания, зафиксированные письменно, отделяются от знающего их и начинают собственную жизнь по своим законам. Освоить такое «отчужденное» знание можно по книгам, с учителем или путем самообразования. Однако столь простые соотношения легко знать наизусть и так же, устно, научить другого, поэтому запись и была необязательна.

Такие соотношения, по оценкам современных специалистов, были своего рода модулем. Модулем руководствовались не только древнерусские архитекторы, живописцы и колокольных дел мастера. Эмальеры применяли модульный метод для расчета фигурок святых, в качестве модуля принимался диаметр нимба. Освоение модульного метода могло быть важной составляющей при обучении ремеслу. Химический состав искусственных материалов (стекла) и сплавов, расчет основных конструкций, пропорций и декоративных элементов выражены определенным модулем. *В модульной методике, вероятно, была реализована главная идея средневекового обучения: максимум умений из минимума знаний*¹.

Пятый этап (начало XVIII в. – начало XIX в.) – *зарождение профессиональных учебных заведений.*

¹ Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. С. 98–99.

В процессе политических, идеологических и социально-экономических реформ доминировал процесс использования зарубежного опыта в профессиональном обучении России; возникла устойчивая система сословного среднего общего образования, при этом функционирование учебных заведений профессионального профиля носило неустойчивый, не зависящий от социально-экономических потребностей характер.

Россия была одной из первых стран, где уже в начале XVIII в. возникли профессиональные учебные заведения. Среди первых школ, которые давали профессиональную подготовку, были навигацкие, геодезические школы и горные училища при заводах и рудниках. К середине XVIII в. горнозаводские школы существовали на Урале, Алтае, а также в Нерчинском горном округе¹. Достижением этого периода является возникновение профессионально-педагогических работников как особой, пусть и немногочисленной, социально-профессиональной группы². *Впервые в российской истории педагогика как профессиональное занятие отделилась от производительного труда.* Профессиональная педагогика из сопутствующей деятельности ремесленника превратилась в основной и единственный вид специальной деятельности педагога-профессионала.

Для развития образования вообще и педагогического в частности большое значение имели реформы письменности (введение нового, более доступного для изучения гражданского алфавита и правописания), замена буквенного изображения чисел арабскими цифрами, развитие типографий, перевод зарубежных книг и разработка отечественных учебных пособий, приток многочисленных иностранных педагогов в Россию и поездки россиян для учебы за границу.

Специфика образования этого времени заключалась в том, что профессиональные учебные заведения в основном сами для себя готовили педагогические кадры из числа лучших учеников.

В первой четверти XVIII в. в стране были изданы книги почти 600 наименований; в 1725–1758 гг., по неполным данным, – 465,

¹ Прохоров Г. М. Древняя Русь как историко-культурный феномен. СПб., 2010. 320 с.; Хаматнуров Ф. Т. Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы // Образование и наука: изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2007. № 3. С. 37–41.

² Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России: ист.-пед. очерки. М.: Педагогика, 1979. 216 с.

а в период с 1762 по 1800 гг. вышли в свет уже 8410 разных изданий¹. При этом если в первой половине XVIII в. лишь эпизодически выходили общепедагогические и методические пособия для преподавателей, то во второй половине было издано более 80 книг педагогического содержания, в основном, правда, переводных, в том числе Я. А. Коменского и Дж. Локка. Развитие издательской деятельности было одним из проявлений общего роста педагогической культуры и просвещения. *Это послужило основой для выделения специфического педагогического образования.* Оно касалось только средней общеобразовательной школы (гимназий), обслуживающей интересы высшего социального слоя – дворян.

Однако в политической и социально-экономической системе России профессиональное образование в целом и социально-профессиональная группа педагогов в частности не играли активной роли. Как следствие, большинство искусственно созданных и волонтеристски поддерживаемых профессиональных учебных заведений существовало недолго. Часть из них была закрыта, другая часть, за малым исключением, соединена с общеобразовательными учебными заведениями, потеряв, таким образом, профессиональный характер. К концу XVIII в. в России почти не осталось специальных профессионально-технических учебных заведений, хотя потребность в них постоянно возрастала².

Шестой этап (1803–1888) – *становление системы народного образования.*

В январе 1803 г. были опубликованы «Предварительные правила народного просвещения», в которых намечались основные принципы и положения организации системы народного образования в России, а в ноябре 1804 г. – «Устав университетов Российской империи» и «Устав учебных заведений, подведомственных университетам»³.

Этими документами на основе единых требований и подходов была оформлена система народного образования, относительно адекватно отражавшая не только духовные, политические, социально-экономические потребности российского общества, но и прогрессивные и универсальные достижения европейской педагогики.

¹ Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России. С. 34.

² См.: Прохоров Г. М. Древняя Русь как историко-культурный феномен.

³ Кузьмин Н. Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1971. С. 4.

Основу этой системы составляли четыре типа учебных заведений: приходские училища, уездные училища, гимназии и университеты. Несмотря на сложность реализации, при создании новой системы образования декларировались *преимущество всех ступеней обучения, его всеобщность и бесплатность*¹.

На основании «Устава учебных заведений, подведомственных университетам» главным направлением в распространении специальных знаний в первой половине XIX в. было создание специальных классов и дополнительных курсов при гимназиях и уездных училищах². Естественно, в этот период, особенно после целой серии социально-экономических, правовых, политических реформ 1860-х гг., возникали и развивались и специализированные профессиональные школы, но число их было относительно невелико.

Преподавателями профессиональных дисциплин во всех типах учебных заведений становились выпускники либо педагогических институтов, либо самих этих учебных заведений. Таким образом, педагогическая деятельность осуществлялась на основе теории и методики общей педагогики.

Необходимо отметить, что различные профессиональные учебные заведения, несмотря на целый ряд законодательных актов российского правительства, так и не составили систему профессионального образования, так как вопреки декларациям не были реализованы единые подходы и требования к учреждениям начального профессионального образования. Но различные проекты, неосуществленные реформы подготовили почву для начала следующего периода развития профессионального образования в России. Характер и содержание системы являлись сдерживающим фактором для адекватного потребностям страны социально-экономического и политического развития.

Второй период – развитие системы начального профессионального образования с 1888 г. по настоящее время. Данный период также делится на шесть этапов. Общей чертой всех этапов является развитие учреждений начального профессионального образования в рамках единой системы.

¹ Кузьмин Н. Н. Указ. соч. С. 39.

² Новиков А. М. Профессиональное образование России. Перспективы развития. С. 9–12.

Первый этап (1888–1917 гг.). На основе предложенного крупным русским ученым И. А. Вышнеградским «Общего нормального плана промышленного образования России» правительством были утверждены в 1888 г. «Основные положения о промышленных училищах». Это означало, что *впервые в истории России разрозненные профессионально-технические учебные заведения были законодательно превращены в определенную систему.*

Были установлены следующие типы промышленных учебных заведений:

- средние технические училища, задача которых – сообщать «знания и умения, необходимые техникам, как ближайшим помощникам инженеров и других высших руководителей промышленного дела»;
- низшие технические училища, которые, «наряду с обучением приемам определенного производства, сообщают знания и умения, необходимые ближайшим и непосредственным руководителям труда рабочих в промышленных заведениях»;
- ремесленные училища, имевшие целью обучение приемам конкретного ремесла¹.

Реформа 1888 г. ввела единообразие и содержания промышленного образования. Начался новый этап в развитии профессионального образования России. Нормальный план специального образования определял основные пути подготовки квалифицированных рабочих, мастеров и техников. Были установлены основные принципиальные положения, определявшие место профессионально-технических учебных заведений в общей системе народного образования. Для различных типов учебных заведений были разработаны примерные учебные планы.

Общий нормальный план профессионального образования исходил из того, что каждая профессионально-техническая школа должна готовить практических работников для данной отрасли и «ни в коем случае не служить сверх того ступенью к переходу в школу, служащую для приготовления деятелей высшего разряда». На основании этого учебные планы и программы были составлены таким образом, что главное место в них отводилось специальным предметам. Количество общеобразовательных предметов и время на их изучение были

¹ Кузьмин Н. Н. Указ. соч. С. 18.

сведены до минимума. В средних технических училищах 81–85 % учебного времени (а в низших – 78–79 %) отводилось на специальные и графические предметы, а также на практические занятия¹.

Доминирование специальных дисциплин было подготовлено успехами отечественной и зарубежной профессиональной педагогики, которая превратилась в самостоятельную отрасль педагогического знания. С другой стороны, это привело к началу специальной подготовки преподавателей для профессиональной школы. Особую роль в этом процессе сыграли так называемые земские учительские школы, среди которых можно было выделить три основных типа:

- земские учительские школы, которые стремились усилить общеобразовательную подготовку учителей (Петербургская, Тверская им. П. П. Максимовича, Новоторжская и др.);

- земские учительские школы с более или менее выраженным уклоном в сторону научно-технической и практической подготовки (наиболее «рельефной» представительницей этого типа была Вятская учительская школа с сельскохозяйственным и техническим курсами);

- учительские школы религиозно-нравственного направления в воспитании и утилитарной, ремесленной выучки (Казанская, Курская и др.)².

Важную роль в пропаганде идей профессионально-технического образования и организации учебных заведений сыграли разрешенные царским правительством различные общества, ставившие целью содействие экономическому развитию России: Русское техническое общество, Вольное экономическое общество, Политехническое общество при Московском техническом училище, Московское общество распространения технических знаний, ряд обществ содействия развитию женского, сельскохозяйственного, кустарно-ремесленного и других видов образования. Эти общества объединяли самые разные слои буржуазии, технической интеллигенции, педагогов, заинтересованных в развитии профессиональной школы в России. Особенно значительная роль принадлежит Постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества, созданной в 1868 г., и ее руководителям – известным деятелям профессионального обра-

¹ Кузьмин Н. Н. Указ. соч. С. 18–20.

² См.: Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России.

зования в России Е. Н. Андрееву и А. Г. Неболсину. К разработке вопросов профессионального образования в России комиссии удалось привлечь многих известных педагогов: Н. Х. Весселя, П. Ф. Лесгафта, А. Н. Острогорского и др., крупных ученых-экономистов Н. А. Каблукова, А. И. Чупрова, И. И. Янжула, инженеров-педагогов С. А. Владимирского, Д. К. Советкина, педагогов-практиков.

Усилиями этих ученых закладывались основы профессионального обучения, разрабатывались содержание, формы и методы подготовки рабочих в России. Особенно важен вклад русских деятелей профессионально-технического образования в разработку вопросов производственного обучения¹.

В 1868–1873 гг. в учебных мастерских Московского технического училища (ныне Московское высшее техническое училище им. Н. Э. Баумана) группой ученых, мастеров и инженеров во главе с Д. К. Советкиным была разработана первая в мировой практике дидактически обоснованная система производственного обучения слесарному, токарному, столярному и кузнечному ремеслам. Впервые введя научный анализ процесса труда, Д. К. Советкин выделил учебные единицы – приемы-операции, которые позволяли обучать не целостному изготовлению каждого изделия, а систематическому, по нарастающей сложности, овладению операциями своего ремесла. По этой системе, получившей впоследствии название операционной, авторами были предложены наглядные коллекции изделий, представлявших последовательность обучения, комплекты инструментов, чертежи. Система Д. К. Советкина произвела подлинную революцию в дидактике производственного обучения и получила признание в России и за рубежом.

Однако вскоре операционная система обнаружила и некоторые недостатки, прежде всего отвлеченность, длительность трудовых упражнений, слабую связь с производством. Эти недочеты были преодолены другим замечательным инженером-педагогом С. А. Владимирским, предложившим синтез операционного и предметного начал в построении программ производственного обучения. По его программам учащиеся изучали основные приемы мастерства на подобранных типичных изделиях, расположенных по степени возрастания

¹ Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования; Хаматнуров Ф. Т. Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих...

сложности их изготовления, что поддерживало у учащихся живой интерес к овладению ремеслом. Наряду с С. А. Владимирским операционную систему совершенствовали П. И. Устинов – мастер технической школы при Балтийском заводе, С. Ю. Гессе – инспектор Петербургского ремесленного училища и др. Операционно-предметная система была официально рекомендована для использования в мастерских профессиональных школ. Это явилось серьезным достижением русской профессиональной педагогики¹.

Благодаря деятельности Постоянной комиссии по техническому образованию в России было проведено три крупных съезда русских деятелей по техническому и профессиональному образованию, которые оставили заметный след в создании педагогических основ профтехобразования в России. Первый съезд состоялся в 1889–1890 гг., второй – в 1895–1896 гг. и третий – в 1903–1904 гг. На съездах обсуждались насущные педагогические вопросы, касавшиеся организации и системы профессионального образования, содержания, методов теоретического и производственного обучения, проблемы ремесленного ученичества, обучения рабочих и др.².

В этот период резко возросла *активность профессионально-педагогического сообщества* – оно постепенно превратилось во влиятельный социально-политический, социокультурный и социально-экономический фактор, без учета которого любое решение не могло быть реализовано. Как следствие, профессиональное образование стало катализатором инновационного развития страны.

Второй этап (1917–1920 гг.) – *целенаправленная и планомерная ликвидация дореволюционной системы профессионального образования*.

В эти годы была прервана естественная история регулярной подготовки рабочих кадров в России. Несмотря на многочисленные официальные декреты и директивы, фактически система начального профессионального образования была упразднена³.

¹ Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. М.: Высш. шк., 1977. С. 19.

² Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России. С. 59–63; Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. С. 19–20; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров [и др.]. М.: Педагогика, 1991. С. 126.

³ Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. С. 7, 283.

С этого момента начинается новая история профессионального образования, которая в той или иной степени влияет на его развитие до настоящего времени¹.

Третий этап (1920–1933) – *формирование государственной системы профтехобразования*.

На этом этапе происходит становление принципиально новой, советской профессиональной школы и превращение школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) в основную форму подготовки квалифицированной рабочей силы из числа молодежи².

В 1920 г. окончательно сформировавшиеся советские государственные органы развернули широкую работу по решению проблем воспроизводства рабочей силы. Изучение опыта развития системы начального профессионального образования в этот период заставляет обратить внимание на один важный фактор. Несмотря на сложность социально-экономической ситуации в начале 1920-х гг. строительство системы профессионального образования приобрело перспективный характер. В центр внимания были поставлены такие вопросы, как теория развития профтехобразования, разработка содержания, форм и методов обучения, методика производственного обучения.

Значительная роль в рассмотрении профессионального образования с новых гипертрофированно идеологизированных социальных позиций принадлежала Н. К. Крупской. Рассматривая педагогику как науку общественную, она обратила внимание на единство социальных целей общеобразовательной и профессиональной школ в условиях «нового общества» – всестороннее развитие личности, воспитание гражданина социалистического государства, активного строителя коммунизма³.

В последующий период, вплоть до конца 1980-х гг., это обстоятельство нашло отражение в развитии теории и практики начального

¹ Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. М.: Педагогика, 1981. 352 с.; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в.

² Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. С. 7; Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования.

³ Крупская Н. К. О клубе // Собр.соч.: в 10 т. М.: Изд-во АПН, 1960. Т. 8. С. 128–131.

профессионального образования. Строительство системы профессионального образования основывалось на активном внедрении положений марксизма-ленинизма.

Методическое обеспечение теории профессионального образования осуществляли Научно-исследовательский институт промкадров и Центральный институт труда (ЦИТ). Уже к середине 1920-х гг. возникло два концептуальных видения развития профессионального образования¹.

Первое, весьма широкое направление, включавшее значительную группу педагогов-теоретиков, методистов и практиков (О. Аникст, М. Зарецкий, И. Зайдин, С. Гайсинович, Я. Ряппо и др.), формировало свои положения на основе внесения педагогических принципов во всю систему подготовки квалифицированных рабочих с выделением специфики учебно-производственного процесса².

Второе направление связано с деятельностью Центрального института труда (авторы теоретических разработок – А. Гастев, Е. Петров, А. Михайлов, М. Журавлев, Н. Иванов и др.). В основе концепции ЦИТ лежала своя методология педагогики, собственная методология обучения. Подход к двум позициям был неоднозначен. Концепция ЦИТ вызвала критику со стороны Н. К. Крупской, А. В. Луначарского и многих теоретиков педагогики. Характерная для того времени категоричность не позволила увидеть рациональные предложения группы ученых ЦИТ. Это отразилось на стратегии и тактике развития теории профессионального образования. Заглядывая далеко вперед, А. К. Гастев удивительно точно показал значение проблемы «человек – машина», высказал идею алгоритмизации и программирования обучения. Бесспорно, теория А. К. Гастева имела много крайностей, но в то же время предложенные формы и методы могли в значительной мере обогатить теорию и практику профессионального образования³.

¹ Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе; Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева.

² Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.

³ Хаматнуров Ф. Т. Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы; Булгаков А. А. Указ. соч.; Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.

Новый подход к подготовке квалифицированных рабочих наиболее ярко проявился в процессе ломки старой ремесленной школы и разработке дидактики начального профессионального образования. Возникновение в 1920–1922 гг. школ ФЗУ вызвало острую полемику вокруг структуры учебного плана, соотношения общего и профессионального образования, теории и практики¹.

По существу, произошло столкновение нескольких подходов: утилитарного, полностью отрицавшего наличие общеобразовательных и общетехнических дисциплин в учебном плане; абстрактного, отстаивавшего существование в рамках одного учебного плана общеобразовательных и специальных дисциплин; рационального, выступавшего за присутствие только тех общеобразовательных дисциплин, которые необходимы для изучения специальных курсов.

В ходе дискуссий появилась новая трактовка самого понятия «общее образование». Была разработана единая сетка общеобразовательных дисциплин ФЗУ. Соотношение изучения предметов общеобразовательного цикла и профессиональной подготовки составляло примерно 1:3, 1:4².

Разработка новых учебных планов в 1920-е гг. положила начало унификации процесса образования. Хотя надо иметь в виду, что в 1921–1927 гг. учебные планы были «примерными» и почти всегда конкретизировались на местах с учетом требований производства и специфических условий.

Таким образом, учебный план профессиональной школы с начала 1920-х до середины 1930-х гг. имел унифицированный общеобразовательный компонент с гибкими вариативными возможностями профессионального блока. Он отражал задачу, поставленную перед системой профессионально-технического образования: новая профессионально-техническая школа должна учитывать основную тенденцию развития планового централизованного производства³.

Отсутствие жестких методических указаний, широкое привлечение педагогов-практиков и ученых в строительство новой образовательной системы в период 1920–1930-х гг. вызвали огромную творче-

¹ Булгаков А. А. Указ. соч.

² Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.

³ Булгаков А. А. Указ. соч.; Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.

скую активность как отдельных педагогов, так и целых коллективов. Были сделаны первые шаги в разработке частных методик. Сформировавшийся учебно-методический потенциал этого периода был достаточным для того, чтобы одновременно осуществлять подготовку человека к труду и развивать личность посредством трудовой подготовки.

Четвертый этап (1933–1940 гг.) – *развитие начального профессионального образования как образования с ярко выраженной профессиональной направленностью, массовое и широкое распространение различных форм технического обучения на предприятиях.*

Вступление страны на специфический путь социалистической индустриализации, резкий рост потребности в квалифицированных рабочих поставили в начале 1930-х гг. задачу приведения системы и содержания начального профессионального образования в соответствие с новыми социально-экономическими условиями. К 1933 г. были установлены более короткие и в то же время дифференцированные сроки обучения. Для большей части школ ФЗУ они были вначале 2–3 года, а затем – 2 года. Это вызвало возврат к проблемам теории учебного плана и прежде всего к определению характера и функций общеобразовательного цикла в профессиональной школе. Содержание профессионального образования сводилось к общеобразовательному и политехническому минимуму. Обсуждение этого вопроса в комиссиях и секциях различных органов, связанных с руководством подготовкой квалифицированных рабочих, привело к выводу об усилении профессиональной направленности и специализации в обучении¹.

Для составления учебных планов был предложен ряд принципов:

- малопредметности (группировка нескольких дисциплин в одну);
- специализации (производственная направленность учебного плана);
- циклизации (группировка учебных дисциплин по циклам);
- обязательности (уход от «примерных» учебных планов).

В 1933–1935 гг. в школах ФЗУ осуществлялась подготовка рабочих массовых профессий со сроком обучения 12 месяцев без общеобразовательной подготовки².

¹ См.: Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования.

² Там же.

В соответствии с потребностями производства в 1935 г. сроки обучения были увеличены до 1,5–2 лет, введены математика для всех специальностей, химия и физика для металлургов, механика для машиностроителей. В 1939 г. соотношение общеобразовательного цикла и профессиональной подготовки составило 1 : 4,5.

Таким образом, к концу 1930-х гг. *начальное профессиональное образование встало на путь узкопонятых требований производства*¹.

Однако децентрализация руководства учебными заведениями в условиях абсолютного доминирования внеэкономических форм стимулирования социального развития привела к слабому организационно-методическому обеспечению системы обучения в школах ФЗУ и школах типа ФЗУ². Утилитарный подход к обучению, сокращение до формального минимума общеобразовательной подготовки привели к тому, что рабочие в массе своей не были способны к профессиональному самообразованию, самостоятельному освоению новой техники и технологии, выпуску сложной продукции (в частности, военного назначения) на уровне утвержденных стандартов. Уже в конце 1930-х – начале 1940-х гг. в партийных и государственных документах отмечалось отставание подготовки квалифицированных рабочих от потребностей экономики³. Система профессионального образования превратилась в серьезный сдерживающий фактор не только инновационного, но и индустриального развития страны.

Пятый этап (1940–1988 гг.) – *создание и развитие начального профессионального образования как единой централизованной системы подготовки и распределения квалифицированных рабочих*.

Этот большой и сложный этап включает в себя ряд подэтапов.

Первый подэтап (1940–1958 гг.) – создание и развитие системы государственных трудовых резервов.

В начале 1940-х гг. система профессионально-технического образования закрепляется как структура народнохозяйственного комплекса страны. Создание государственных трудовых резервов определяло систему единого централизованного планирования, организации, подготовки и распределения рабочих кадров. Появился новый

¹ Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. С. 190.

² Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования.

³ Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.

тип учебного заведения – школы фабрично-заводского обучения. Качественные изменения в организацию и содержание учебных планов привнесли квалификационные характеристики. По сути, они выражали государственный заказ на подготовку квалифицированного рабочего. Соотношение учебного времени на теорию и практику составляло 1: 3¹.

Великая Отечественная война 1941–1945 гг. внесла коренные изменения в содержание и организацию обучения. В условиях военного времени вся учебная, производственная и общественная деятельность учебных заведений системы трудовых резервов была направлена на скорейшую подготовку рабочих, на оказание практической помощи фронту.

Экстремальная ситуация военного времени поставила перед системой профессионального образования задачу ускоренной социализации молодежи. Произошла концентрация и мобилизация усилий для решения вставших проблем. Поэтому годы военного времени дали системе начального профессионального образования опыт интенсивной специализации при обучении рабочих, опыт обучения на производительном труде и индивидуализации процесса профессионализации личности².

В совершенствовании учебного процесса положительную роль сыграла централизация управления. В декабре 1941 г. были введены регулярные инспекторские проверки деятельности училищ. Тщательный контроль за соответствием учебного процесса планам и программам помогал выявить проблемы обучения и принять оперативные меры.

В мае 1942 г. на Всесоюзном совещании Главного управления трудовых резервов был рассмотрен вопрос о восстановлении теоретического обучения во всех учебных заведениях вместо производственных инструктажей. В июле 1942 г. с целью большей четкости и оперативности, улучшения методической работы был создан единый методический центр при Главном управлении трудовых резервов, а в начале 1943 г. – научно-методический отдел. В обязанность отделу вменялось право поручать разработку отдельных вопросов и документов научно-исследовательским учреждениям³.

¹ Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.

² Булгаков А. А. Указ. соч.

³ Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования.

Наряду с методическим обеспечением учебных заведений в 1943 г. органы трудовых резервов организовали повышение квалификации профессионально-педагогических работников. С 1 октября во всех местных управлениях открылись постоянно действующие курсы повышения квалификации мастеров производственного обучения.

В феврале 1944 г. были приняты меры по активизации работы училищ, связанной с требованием улучшения обучения и воспитания. Комиссией из числа опытных работников управлений и учебных заведений был разработан устав учебного заведения. Он состоял из четырех разделов и регламентировал процесс взаимодействия и взаимобязанности работников и учащихся. Уставы вручались тем училищам и школам, которые соответствовали предъявляемым к учебным заведениям требованиям. Так была создана новая форма контроля с целью совершенствования централизованного управления.

В это время развивалась и система самоуправления учащихся, их включения в качестве субъектов воспитательных отношений в педагогический процесс учебных заведений. Еще в октябре 1941 г. во всей системе государственных трудовых резервов был внедрен опыт учебных заведений Новосибирской, Челябинской, Пермской областей, где мастерам, руководящим двумя и более группами, выделялись в качестве помощников лучшие учащиеся. Продолжая учебу, они постоянно оказывали помощь мастеру в руководстве производственным обучением группы.

Таким образом, за годы Великой Отечественной войны система профессионально-технического образования развила опыт организационной и воспитательной работы, научилась использовать деятельность инженерно-педагогических работников для совершенствования форм, методов и средств обучения, освоила новые социальные функции. Уроки, извлеченные из проблем подготовки рабочих высокой квалификации, легли в основу развития профессионального образования в послевоенные годы.

В конце 1940-х и на протяжении 1950-х гг. отраслевое развитие народного хозяйства вызвало соответствующие изменения в профессиональном образовании. Наряду с ремесленными и железнодорожными училищами стали функционировать новые: горнопромышленные, строительные, сельскохозяйственные. Переход системы просве-

щения ко всеобщему 7-летнему образованию создал условия для повышения качественного состава ремесленных училищ.

Опыт военных лет по созданию специальных училищ для детей-сирот нашел отражение в 1950-е гг. Необходимо отметить попытку проведения в 1945 г. эксперимента по созданию профессионально-технических училищ, выполняющих социальную функцию, по типу школ-интернатов с 12-летним сроком обучения. Такие учебные заведения были созданы в Новосибирске, Туле, Прокопьевске. Учащиеся одновременно принимались в 1, 5, 8-й классы. *Эти училища, нацеленные на чрезмерно раннюю профессионализацию, себя не оправдали и были преобразованы в учебные заведения обычного типа*¹.

В связи с развитием новых технологий в 1950-е гг. появилась необходимость в подготовке высококвалифицированных рабочих сложных профессий. Для их освоения требовалась соответствующая общеобразовательная база. Поэтому наряду с вузами и техникумами на базе десятилетки появился новый тип начального профессионального образования – технические училища со сроком обучения 1–2 года.

Вместе с тем чрезмерная направленность на удовлетворение потребностей народного хозяйства в 1950-е гг. не позволила в достаточной мере поставить на научную основу решение проблем теории профессионально-технического образования, его социально-экономических, психолого-педагогических и научно-технических основ. Вопросы дидактики и методики профтехобразования не получили должного развития.

Возрастающий образовательный уровень молодежи в стране, развитие производства вызвали необходимость изменения учебных планов ремесленных училищ. Накопленный в 1920–1930-е гг. опыт лег в основу их составления. В содержательном аспекте они базировались на уже знакомых принципах: повышении теоретического уровня посредством преподавания предметов общеобразовательного цикла, необходимых для специальности, введении общественно-политической подготовки и политехнизации учебного процесса. Основную долю учебного времени составляло производственное обучение.

В годы войны, заменяя ушедших на фронт мужчин, на предприятия и стройки пришла армия подростков и женщин. Их обучение проводилось в основном *индивидуально-бригадным методом*. Разви-

¹ Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.

тие послевоенной экономики потребовало подготовки и повышения квалификации значительного числа рабочих. В 1950-е гг. широкий размах получила система технического обучения без отрыва от производства. Однако при отсутствии должного контроля за характером подготовки рабочих, слабом теоретическом обучении, низком методическом обеспечении эта система зарекомендовала себя как несовершенная. В связи с этим в 1957 г. правительство поручило органам трудовых резервов взять под контроль работу министерств и ведомств по техническому обучению. Так система трудовых резервов получила еще одну функцию и заложила основу развития *вечерне-сменного обучения*.

Особенностью этого подэтапа явилось *фрагментарное усиление* влияния запросов производства на содержание профессионального образования. Именно профессиональное образование позволило совершить внедрение прорывных технологий по отдельным направлениям развития науки и техники. Хотя в целом оно не способствовало системному внедрению инноваций и воспроизводило структурные элементы «догоняющей экономики».

Второй подэтап развития начального профессионального образования в условиях централизации управления (1958–1988 гг.) – повышение роли профессиональных учебных заведений в массовой подготовке рабочих и формальном осуществлении все более высокого уровня среднего образования.

К началу 1960-х гг. с учетом предвоенного и послевоенного опыта взаимодействия социально-экономического комплекса страны с системой профессионального образования сложился алгоритм регулирования развития последней в системе централизованного управления. Регулирование осуществлялось посредством постановки в разные исторические промежутки задач, связанных с изменением требований к квалификации выпускников училищ.

Соответствующие задачам изменения находили отражение при реконструкции организации, содержания и форм начального профессионального образования¹. Адекватно этому происходили изменения организации, содержания и форм профессионально-технического образования. В конце 1950-х – начале 1960-х гг. важнейшими тенден-

¹ Булгаков А. А. Указ. соч.

циями развития производства стали изменения в технике, технологии, организации труда. Это повлекло за собой расширение профиля профессий, увеличение числа так называемых сквозных профессий для многих отраслей народного хозяйства¹.

В социальной сфере началось осуществление всеобщего семилетнего образования и повышение общего образовательного уровня. Система трудовых резервов не могла удовлетворять потребности модернизационного развития.

24 декабря 1956 г. Верховный Совет СССР принял Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР². На основе этого закона были созданы новые типы профессионально-технических учебных заведений: дневные и вечерние городские профессионально-технические училища со сроком обучения от одного года до трех лет и сельские со сроком обучения от одного года до двух лет³.

В связи с создавшимся положением перед системой трудовых резервов встали качественно новые задачи: обеспечить единую методологию и принципы развития профессионального образования в стране, единые подходы к составлению программной документации с учетом достижений НТР, осуществить планомерное обеспечение производства рабочей силой. Решение этих проблем было намечено осуществить *путем усиления централизации управления профтехобразованием*.

В 1959 г. вместо Главного управления трудовых резервов при Совете Министров СССР создается Государственный комитет Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию. Таким образом, *профессиональное образование становится самостоятельным органом, включенным в производственно-экономическую структуру страны*. Методологические задачи, поставленные перед профессиональным образованием, вызвали необходимость организации научно-исследовательской работы. При Государственном комитете создаются Научно-исследовательский институт и Центральный научно-методический кабинет.

¹ Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования.

² Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в.

³ Очерки истории профессионально-технического образования в СССР.

Организация средних профессиональных училищ предполагала создание условий постепенного перехода от профессионального обучения, нацеленного на выпуск узкоспециализированных рабочих, к подготовке квалифицированных рабочих широкого профиля.

Фактически это сразу привело к латентному для руководства страны кризису, который стал проявляться в угрожающих масштабах уже в 1960-е гг., а в 1980-х гг. система начального профессионального образования, органически вплетенная в общегосударственную социально-экономическую политику, вступила в полосу затяжного кризиса. Экстенсивно развивавшееся народное хозяйство приобрело нездоровый характер. Создавшееся положение вызвало необходимость повышения уровня образования и воспитания молодежи, улучшения ее подготовки к самостоятельной трудовой жизни, дальнейшего развития профессионального образования. С этой целью в апреле 1984 г. провозглашается реформа общеобразовательной и профессиональной школы. От стратегии развития профессионально-технического образования прошлых лет был унаследован курс на унификацию, усовершенствование содержания образования и трудовой подготовки учащихся, а также их воспитания¹.

Основными направлениями реформы общеобразовательной школы предусматривалось решение следующих задач: повысить качество образования; установить единые профессионально-технические требования; реорганизовать профессионально-технические учебные заведения в единый тип – среднее профессионально-техническое училище; усилить ответственность учащихся за качество учебы, соблюдение учебной и трудовой дисциплины; поднять общественный престиж учителя и мастера производственного обучения; усовершенствовать структуру управления общеобразовательной и профессиональной школой и управления народным образованием. Как видим, большинство задач реформы являются традиционными для советской системы начального профессионального образования².

Однако уже во второй половине 1980-х гг. понятие «пробуксовка реформы» стали относить и к состоянию профессионального обра-

¹ Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования.

² Федоров В. А., Хаматнуров Ф. Т. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева // Образование и наука: изв. Урал.отд-ния Рос. акад. образования. 2007. № 3. С. 37–41.

зования¹. Главными причинами «пробуксовки» отечественные специалисты наряду с «остаточным принципом финансирования» назвали «командный стиль управления» и «стандартно-регламентированную организацию» системы профессионального образования².

Результатом тотальной критики стало «растворение» в 1988 г. Государственного комитета по профессионально-техническому образованию СССР в аппарате Государственного комитета СССР по народному образованию. *Завершился длительный, почти пятидесятилетний период жестко централизованного управления системой начального профессионального образования. Ускорился процесс разложения социалистических отношений во всех областях жизни в республиках Советского Союза. Народы СССР вступили в сложный период трансформации одной социально-экономической и политической системы в другую; стали проявляться тенденции перехода от централизованного планового управления к рыночной модели хозяйствования, от тоталитарного режима к демократическому, от «закрытого» общества к «открытому», от унитарного государственного устройства к федерализму.*

С этого момента начался шестой этап развития начального профессионального образования России (с начала 1990-х гг. по настоящее время), для которого характерны *поиск и реализация новых форм профессионального образования в условиях становления правового государства и рыночных социально-экономических отношений*, т. е. новой системы взаимоотношений между личностью, обществом и государством. Но основная тенденция профессионального образования России – невосприимчивость к инновациям и кадровое сопровождение воспроизводства социально-экономической модели «догоняющей экономики».

Заканчивая рассмотрение развития отечественного начального профессионального образования за более чем тысячелетнюю его историю, уместно подвести некоторые предварительные итоги.

1. На всех этапах исторического развития проявилась устойчивая тенденция постоянного усложнения технологии и повышения качества продукции сначала ремесленного, а затем и фабрично-заводского производства. Эта тенденция нашла отражение в *постоянном повышении качества специальной подготовки работников (ремеслен-*

¹ Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования.

² Там же.

ников, рабочих), так как специальная подготовка способствует адекватной профессиональной адаптации работника (ремесленника, рабочего) на конкретном рабочем месте в конкретное время.

2. За жизнь одного поколения работников до эпохи НТР техника и технология менялись незначительно. С другой стороны, уже со времен принятия православия, т. е. вхождения русского общества в христианское сообщество народов, в результате сегментации и динамизации общественных потребностей конечный продукт мог видоизменяться за жизнь одного поколения работников несколько раз. Для быстрой и качественной периодической модернизации или даже разработки нового продукта и адекватного его производства *работнику (ремесленнику, рабочему) во все времена необходим был определенный уровень образованности, т. е. общеобразовательной подготовки.*

3. С ускорением общественного прогресса ассортимент выпускаемой продукции и ее качество неуклонно растут и совершенствуются. Этот процесс требует от специалиста (рабочего) все более высокого уровня образованности.

Общеобразовательная подготовка работника (ремесленника, рабочего) способствует его постоянной профессиональной адаптации в процессе развития (модернизации) технологии.

4. Потребности экономики всегда требовали от работника синтеза общеобразовательной и профессиональной подготовки. Но эти потребности как производственные осознаются производителями только на тактическом уровне, т. е. как текущие. Поэтому непосредственные производители всегда требуют от учреждений начального профессионального образования подготовки работников (рабочих) такого уровня образованности, который обеспечивал бы *только их текущие производственные потребности.*

5. Государственные органы в силу своего надстроечного положения вынуждены учитывать не только тактические, но и субъективно понимаемые стратегические интересы и потребности общества. Поэтому государственные органы обычно требовали от учреждений начального профессионального образования подготовки работников (рабочих) на таком уровне, который обеспечивал бы не только текущие, но и *субъективно понимаемые перспективные, стратегические потребности и интересы.*

6. Наиболее эффективно инновационный потенциал отечественной системы профессиональной подготовки проявился в период принятия христианства на рубеже X–XI вв. На Русь времен Владимира I и Ярослава Мудрого были привнесены в развитом виде новые инновационные ремесла. Для их освоения потребовался исторически очень короткий срок – всего около 30–40 лет, время активной жизни одного-двух поколений: специалистами (и преподавателями) высокого класса стали внуки тех, кто осваивал новые ремесла и профессии.

7. В XII–XVI вв. несмотря на сложные и противоречивые проявления религиозно-идеологических, политических и социально-экономических факторов интенсивность связей (и, следовательно, обмена опытом) русских мастеров с иностранными коллегами резко снижается и носит случайный и фрагментарный характер. Но достигнутый в предыдущие эпохи и ставший национальной традицией высокий уровень развития профессионального образования и напрямую связанного с ним ремесленного производства позволил русской экономике быстро перенимать и системно адаптировать и внедрять наиболее инновационные достижения западноевропейских мастеров (огнестрельное оружие, часовые механизмы и др.), что позволило не только сохранить государство, но и освободиться от татаро-монгольского ига и даже многократно расширить территорию страны и значительно увеличить население.

8. В XVII в. усиливается роль профессионального образования в возникновении разрыва между потребностями повышения темпов поступательного социально-экономического развития страны и их снижением в реальности.

9. С начала XVIII в. до начала XIX в. в политической и социально-экономической системе России профессиональное образование в целом и социально-профессиональная группа педагогов в частности не играют активной роли. Как следствие, большинство искусственно созданных и валюнтаристски поддерживаемых профессиональных учебных заведений существовало недолго. Часть из них была закрыта, другая часть, за малым исключением, соединена с общеобразовательными учебными заведениями, потеряв профессиональный характер. К концу XVIII в. в России почти не осталось специальных профессионально-технических учебных заведений, хотя потребность в них постоянно возрастала.

10. В 1803–1888 гг. профессиональные учебные заведения, несмотря на целый ряд законодательных актов российского правительства, так и не составили систему профессионального образования, так как вопреки декларациям не были реализованы единые подходы и требования к учреждениям начального профессионального образования. Но различные проекты, неосуществленные реформы подготовили почву для начала следующего периода развития профессионального образования в России. Характер и содержание системы являлись сдерживающим фактором для адекватного потребностям страны социально-экономического и политического развития.

11. В период 1888–1917 гг. резко возросла активность профессионально-педагогического сообщества – оно постепенно превратилось во влиятельный социально-политический, социокультурный и социально-экономический фактор, без учета которого любое решение не могло быть реализовано. Как следствие, профессиональное образование стало катализатором инновационного развития страны.

12. В период 1917–1920 гг. была прервана естественная история регулярной подготовки рабочих кадров в России. Несмотря на многочисленные официальные декреты и директивы, фактически система начального профессионального образования была упразднена.

13. Отсутствие жестких методических указаний, широкое привлечение педагогов-практиков и ученых в строительство новой образовательной системы в 1920–1930-х гг. вызвали огромную творческую активность как отдельных педагогов, так и целых коллективов. Были сделаны первые шаги в разработке частных методик. Сформировавшийся учебно-методический потенциал этого периода был достаточным для того, чтобы одновременно осуществлять подготовку человека к труду и развивать личность посредством трудовой подготовки.

14. В 1933–1940 гг. начальное профессиональное образование встало на путь узкопонятых требований производства. Однако децентрализация руководства учебными заведениями в условиях абсолютного доминирования внеэкономических форм стимулирования социального развития привела к слабому организационно-методическому обеспечению системы обучения в фабрично-заводских училищах и школах типа ФЗУ. Утилитарный подход к обучению, сокращение до формального минимума общеобразовательной подготовки привели к тому, что рабочие в массе своей не были способны к профессиональному самообразованию, самостоятельному освоению новой тех-

ники и технологии, выпуску сложной продукции (в частности, военного назначения) на уровне утвержденных стандартов. Уже в конце 1930-х – начале 1940-х гг. в партийных и государственных документах отмечалось отставание подготовки квалифицированных рабочих от потребностей экономики. Система профессионального образования превратилась в серьезный сдерживающий фактор не только инновационного, но и индустриального развития страны.

15. В 1940–1958 гг. особенностью развития начального профессионального образования явилось фрагментарное усиление влияния запросов производства на содержание профессионального образования. Именно профессиональное образование позволило совершить внедрение прорывных технологий по отдельным направлениям развития науки и техники. Хотя в целом оно не способствовало системному внедрению инноваций и воспроизводило структурные элементы «догоняющей экономики».

16. В 1958–1988 гг. подошел к завершению длительный, почти пятидесятилетний период жестко централизованного управления системой начального профессионального образования. Ускорился процесс разложения социалистических отношений во всех областях жизни в республиках Советского Союза. Народы СССР вступили в сложный период трансформации одной социально-экономической и политической системы в другую; стали проявляться тенденции перехода от централизованного планового управления к рыночной модели хозяйствования, от тоталитарного режима к демократическому, от «закрытого» общества к «открытому», от унитарного государственного устройства к федерализму.

17. Для периода с 1988 г. по настоящее время характерны поиск и реализация новых форм профессионального образования в условиях становления правового государства и рыночных социально-экономических отношений, т. е. новой системы взаимоотношений между личностью, обществом и государством. Но основная тенденция профессионального образования России – невосприимчивость к инновациям и кадровое сопровождение воспроизводства социально-экономической модели «догоняющей экономики».

Поэтому изложенное в гл. 4 обоснование поэтапного перехода подготовки работников на среднее профессиональное образование с дальнейшим увеличением удельного веса высшего профессионального образования является насущной необходимостью.

Заключение

Профессиональное образование определяет своим качеством культурный и духовный, интеллектуальный и профессиональный потенциал страны; оно все в большей мере обретает статус *креативно-антропогенного базиса* общества.

Реформы последних лет, коммерциализация профессионального образования производятся пока без ясных *целей* и *критериев*, которые допускали бы практическую проверку *эффективности* предлагаемых новаций в области образования. Назрела необходимость в прорывных *человекоцентричных* проектах обновления высшего профессионального образования, которые актуализируют креативные возможности человека, связанные с его *универсальной* природой, а также креативные возможности общества, обусловленные такими формами общения и общественных отношений, которые *просторны для инициативы и самостоятельности* индивидуальности.

Одним из компонентов таких проектов является концептуальное обновление профессионально-педагогического образования путем исследования философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе высшего профессионального образования.

В данной монографии авторы попытались представить ключевые понятия и концепцию *социокультурной взаимосвязи труда и образования* в современных условиях в *креативном* измерении, акцентируя такие возможности, которые выводят мышление за рамки уже достигнутого, прочно устоявшегося к перспективным возможностям и смыслам.

Профессионально-педагогическое образование, включая философские основания подготовки педагогов профессионального обучения, целесообразно осмыслить на уровне *всеобщего* и *особенного*: в аспекте современного состояния и перспектив развития *производства, общественных отношений и сознания*, а также в *креативно-антропологическом* измерении.

Изложенная нами методология исследования философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе ВПО исходит из тех исторических и современных тенденций, которые ведут, в общем и целом, от техногенной и экономикоцентричной цивилизации к новой исторической ступени, к *культуре* согласно

схеме *«дикость – варварство – цивилизация – культура»*. Культура как грядущая общественная формация дает о себе знать в современных условиях в виде ростков креативного общества, которые пробиваются уже в наше время.

Постбуржуазная ступень истории, взятая в *субъективно-человеческом содержании*, – вот то, что мысленно прозревал Маркс и чем он вдохновлялся в научном поиске, предвидя смену техногенного жизнеустройства антропогенным, вещной социальной связи – человеческой общностью. Положения К. Маркса о снятии всех форм отчуждения, о человеке как «самоустремленном», «самодеятельном» существе, о самоизменении и «самообновлении» людей путем обновления предметного мира богатства, форм деятельности и общения; о труде как «свободном самоосуществлении» и самодеятельности людей; о всеобщем труде, предполагающем в работнике всеобщие по культурной значимости продуктивно-творческие силы, о «свободном развитии каждого как условии свободного развития всех» и другие раскрывают подлинное содержание учения Маркса о культуре как новой ступени истории. Как таковой коммунизм не есть цель человеческого развития; он необходим для снятия отчуждения, а его положительное содержание составляют *антропогенное общество самодеятельности, культура*.

Цель современной экономикоцентричной цивилизации, исторически выросшей из городского уклада жизни, – *производство средств жизни, обустройство внешней жизни «внешнего» человека на основе техники, товарно-денежной связи, правового регулирования и науки, разрабатывающей технологии. Техника, деньги, право, наука – так вы устои и идолы цивилизации*. Ее ограниченность состоит в резком *понижении ранга ценностей*. Ее девиз в XXI в. – «максимум прибыли, минимум совести». Технически она может почти все, духовно – уже почти ничего. Она превратила *технику жизни* в самоцель, низведя самоцельность человека до средства. Она вселяет безвдохновенный, технорационалистический, экономикоцентричный «дух» всеобщего упрощения, опошления и усреднения по единым стандартам внешней жизни и превращает людей в однородные кубики для внешнего манипулирования. Она подменила аристократию (власть лучших) демократией, качество – количеством. Ныне культурное творчество возможно вопреки установкам *техногенной экономикоцентричной цивилизации*. Люди задыхаются в «застенках» овещненных пара-

метров жизни. Установки на потребительство и прибыль поразили человека в его *творческой, духовной* основе. Он увяз в паутине вещной полезности и не видит «неба». Кризис налицо. Нужны принципиально новые пути, мотивы развития, новые идеалы и идеология. *Нужна смена «вех» – смена вещной связи между людьми человеческой общностью* на духовно-нравственной основе.

Развитые в ходе истории универсальная сущность человека, его духовность и субъектность *противоречат* современной социальности, в рамках которой социальная эффективность измеряется только одним показателем – денежным. Чтобы названные измерения человека получили достаточно полную реализацию, необходим переход от денежной социальности к социальности антропогенной, креативной. В креативной социальности экономика предстает как производство средств культурного воспроизводства целостной индивидуальности, труд выступает прикладной наукой, показателем эффективности труда является сокращение рабочего времени для увеличения свободного времени как пространства созидания творческого потенциала личности, т. е. экономика предстает как прикладная креативная культурная антропология.

Для развития продуктивно-творческих сил человека, для достижения *социальной и духовной* ступеней свободы адекватными являются *культура, антропогенное*, а не техногенное жизнеустройство, *субъектный*, а не объектный уклад жизни. Хозяйство, государство, наука, техника – это своего рода «руки», которыми человек берет мир. Культура не отсекает эти «руки», а духовно направляет их. Она есть явление «внутреннее», органическое» и захватывает «самую глубину человеческой души». Методология культуры не отрицает достижений цивилизации, будь то оптимальность в конструировании техники или в рационализации внешней жизни. В бедах технической цивилизации повинны не техника, деньги, право и наука, а *неверная субординация ценностей*, вытекающая из потери солидарности, духовного единения людей.

Дух есть *целостная субъективность, устремленная к совершенным, объективно лучшим содержаниям*. В пространстве культуры внутреннее, духовное направляет внешнее, материальное: духовный смысл направляет технику жизни, а нравственность – право; жизнность государства основывается на правосознании и добровольной лояльности граждан; хозяйственные вопросы разрешаются путем

воспитания людей «к братству и справедливости»; качество внешних преобразований определяется внутренним, духовным преображением людей; согласие в душах вносит согласие во внешние дела; социальные институты – это не самодовлеющие инстанции, а органы общей воли для развертывания инициативы и самодеятельности граждан; промышленные и социальные технологии суть лишь средства решения национальных общенародных задач, успешность решения которых зависит не от форм собственности (фетишизм собственности), а от целей управления, вытекающих из духа и культуры народа, его традиций и святынь.

Главным общественным богатством здесь является не столько мир вещей, сколько дарования и способности людей, целостный человек, несущий в себе потенции культуры, личность как субъект самоопределения и творчества; поэтому эффективность производства определяется не вещными, а человеческими показателями (здоровье, образование, творческий потенциал народа и др.); культурное воспроизводство людей детерминирует собой уровень внешнего обустройства жизни – как вести хозяйство, какие технологии предпочтительны и какие притязания государства целесообразны; базисным является не производство средств производства (группа А), а культурное воспроизводство людей; самоцелью выступает их духовное возвышение, целостное развитие их творческих сил в актах самодеятельности и совместного самообновления предметного мира, деятельности, общения и мышления. Ибо духовная сущность человека универсальна и целостна.

В целом содержание тенденций культуры заключается в *преобразовании социальной связи из вещной формы в человеческую общность*. Современный кризис цивилизации высветил смысл истории человечества: это – гуманизация человеческих отношений, бесконечное развертывание продуктивно-творческих сил индивидуальности.

Эту грядущую (согласно общей схеме «дикость – варварство – цивилизация – культура») ступень общества, в которой производство средств жизни будет подчинено *производству самого общества, форм общения*, а социальное производство, в свою очередь, будет мотивировано *производством целостных индивидуальностей*, для которых духовное возрастание, креативная самодеятельность, нравственность, богатства человеческой субъективности станут самоцелью, мы и называ-

ем культурой, т. е. антропогенным обществом созидательной самодеятельности, творящей общеинтересную и полезную новизну.

Общие контуры культуры как грядущей ступени общества служат *мерилом оценки наличного состояния* общественного развития, ценностного фонда общества, мотивов и устремлений современников и стиля их мышления, современного труда и образования.

Философским сопровождением грядущей исторической ступени общества (культуры) может быть *креативная культурная антропология* как методологический принцип. Эта антропология исходит из *универсальных* возможностей человеческого рода, проистекающих из *нравственных* основ совместной жизни, из *продуктивно-творческих* сил целостной субъективности человека и из *технологической* мощи, в которой соединяются разумные цели, искусственные органы общественной практики и *созидательные силы самой природы*, ее *самодвижные структуры*. Срастание разумной технологической мощи с созидательными природными силами актуализирует величественное чувство *космизма*.

Акцент на *антропологию* означает соответствие производимых технологических и социальных структур *телесным, душевным и духовным* измерениям бытия человека, через которые каждый индивидуум преломляет действительность, живет и потребляет богатство собственной субъективности. Внешняя действительность всегда тем или иным своим фрагментом замыкается на субъективность человека и предстает не только как нечто *внешнее*, но и как действительность самого человека, как *человеческая действительность*.

Акцент на *культурную антропологию* означает наполнение субъективности человека образцами, эталонами, творимыми в культуре.

Креативная культурная антропология акцентирует, с одной стороны, формы общения и общественных отношений, которые просторны для самодеятельности и для полноты проявления жизненных сил индивидуальности, с другой стороны, такое эстетическое оформление предметной среды жизнедеятельности, которое раскрывает творческие потенции человеческой чувственности, воображения, социальных эмоций.

За *внешней* стороной инноваций скрывается их *креативно-антропологическая* сущность. Инновационные процессы влекут к обновлению не только средств жизни, но и *самих субъектов* – утверждают

соответствующий себе образ жизни, *перманентное обновление* стиля мышления, *эмоционального* фонда общества, творческую индивидуальность, для которой престижным предстает не столько обладание вещами, сколько сам творческий *процесс самореализации в созидании общественноинтересной и полезной новизны*, сами возможности *самообновления собственной субъективности* путем обновления способов деятельности, общения, духовного возрастания. Библейский миф о райском яблочке можно осмыслить в антропологическом аспекте и с учетом современных социальных процессов, раскрыв закон самообновления людей в истории в актах их самодеятельности и соревнования.

Существует *общесоциологическая реальная тенденция*, которую можно с полным основанием назвать *законом самообновления людей* – их чувственно-эмоциональной, душевной, духовной, социокультурной областей. Этот закон имеет *биопсихические* и социокультурные основы, он не сформулирован в теории, но он пролагает себе дорогу на практике в форме *качественных перемен*, возникающих «вдруг»; такие перемены присущи всем сферам и «порам» общества: личной жизни, семье, производственным коллективам, научным школам, политическим партиям и общественным объединениям, товарищеским отношениям, обществу в целом. «За спиной» революций и крутых перемен скрывается общесоциологический по охвату, *социокультурный по содержанию закон самообновления*. Повод всегда найдется.

Этот глубинный креативно-антропологический закон пролагает себе дорогу в истории, как правило, в *бессознательной* форме. Стратегия инновационного общества продиктована не только технико-экономическими причинами, но и важным социокультурным мотивом – *потребностью в новизне*.

Педагогический процесс превращает культуру в способности индивидуальности.

Человек – существо *универсальное* по своим возможностям, ему присуща *целостность главных продуктивно-творческих сил* – понятийного мышления, продуктивного воображения, эстетического созерцания, нравственной воли, одухотворенной веры, совести и любви. Эти силы имеют *общекультурную* значимость и в дальнейшем дифференцируются в профессиональные умения компетентно решать профессиональные проблемы.

Дружная согласованность этих сил дарует человеку *созидательную продуктивность*, возможность самореализации в *различных видах* деятельности, общении, общественных отношениях, готовность к *перемене* видов деятельности, общения и мышления; свобода воли сообщает человеку способность к *самодеятельности*, в силу чего он постоянно *выходит за рамки достигнутого* к новым горизонтам и возможностям, к новым значениям и смыслам; поэтому человек существо *неоконечное*, трансцендирующее.

Сущность человека – свободная самореализация его творческих сил в актах самодеятельности, в силу чего человек испытывает *радость* от созидательного самоосуществления и от признания своей собственной социальной значимости. Отмеченные особенности человека можно схватить и выразить исключительно лишь в рамках диалектического мышления – и философского, и художественного.

Такой образ человека ориентирует педагогику в первую очередь на реализацию креативной культурной антропологии, *вне которой* разного рода «новации» в форме «компетентностного подхода» формируют технологически вышколенного многофункционального ролевика в системе социальной машины с атрофией совести и любящего сердца.

Гуманитарное содержание ВПО по своей значимости *равноценно* профессиональному содержанию. Такая равноценность позволяет преодолеть ту односторонность подготовки специалистов, при которой ставка делается на отношение «человек – профессия – техника». При этом упускается решающая роль отношения «человек – социальный институт – человек» с *нравственной доминантой*.

Гуманитарное образование есть передача и развитие от поколения к поколению *абсолютного* общественного богатства – *всеобщих продуктивно-творческих сил* человека. Цель гуманитарного образования – *воспитание культурного человека, который умеет избирать и развивать совершенные, объективно лучшие содержания и на этой основе достойно жить среди людей и творить в культуре*.

При такой цели это образование обретает ясную ценностную направленность, свободную от упрощения, основательность и дух *совершенства*, столь присущий культуре.

Как нет вненациональных народов и культур, так нет и вненациональных систем образования. Национальность – не «кровь», а *самоидентификация человека с той или иной культурой*. Равнодушие к на-

циональному измерению жизни есть безразличие человека к культуре, истории, традициям и святыням взрастившего его народа. Угасание чувства родного, Родины – это сущая беда человека, обрекающая его на творческое бесплодие и на скитания по чужим дорогам и под чужими окнами. За каждым человеком, как за волной, плещется океан истории его народа.

Российское национальное воспитание зиждется на опыте народа России, на отечественной культуре, на ответственности личности перед Родиной и народом. Воспитать российский характер, значит развить юную душу до духовности, укоренить душу в абсолютные ценности культуры, возжечь в одухотворенной душе любовь к совершенству, вознести эту любовь до веры и развить веру до системы конкретных ценностей как путеводителей на жизненном пути.

Цель гуманитарного образования достижима в рамках ее трехуровневой структуры:

- уровень *духовно-ценностный (аксиологический)*;
- уровень развития всеобщих по значению общекультурных способностей (*креативно-антропологический*);
- уровень социально-технологический (*праксиологический*).

На первом уровне развивается *ценностное самосознание* личности, на втором – *целостный духовный акт* в единстве главных духовных сил, на третьем – *умения* личности осуществлять социокультурные технологии по отношению к себе и к другим людям в системе социальных институтов, отношений и норм.

Эти уровни имеют *антропологическое* обоснование: они выражают устойчивую структуру человеческой субъективности, которая включает *эмоционально-ценностную, рационально-волевою и операциональную* сферы. В рамках этих уровней создается *качествообразующая* основа гуманитарного образования.

Трехуровневая структура позволяет обосновать оптимальный набор учебных дисциплин, их объем и целевое назначение (какие ценности, способности и практические умения они развивают), сообщить образованию человекотворческий, личностно-развивающий характер, ориентирует образование на классическую основу (культуру), на путь интенсивный, а не экстенсивный (многознание по предметам) и позволяет весьма точно определить показатели эффективности гуманитарного образования.

Упоминавшиеся нами всеобщие по культурной значимости способности в их *целостности* есть *самая надежная основа* формирования особенных социальных и профессиональных умений. Целостность общекультурных способностей позволяет личности понимать и переживать культуру, успешно ориентироваться в междисциплинарных связях, самообучаться, быть самоопределяемой и самодеятельной, социально мобильной, способствует творческой продуктивности, профессиональному и духовному росту и полному претворению личности в многообразных видах деятельности, общения и мышления.

Креативно-антропологический уровень есть базис гуманитарного образования. Он сообщает целевую антропологическую направленность – какие способности и как развивать, определяет дидактику и педагогические технологии. Педагог призван через знания *развивать способности и умения осуществлять духовные акты*. Сами же знания уму (т. е. умению) не научают. Без обоснованной антропологической целевой направленности педагогические технологии, «инновации» вырождаются, как правило, в формалистику, чем страдает «компетентностный подход».

Направляющая и регулятивная функция идеального в общественном жизненном процессе обязывает систему высшего профессионального образования отказаться от узкопрагматической *редукции* образования к набору многочисленных компетенций. Критика «знаниевого» подхода бесплодна потому, что умения *теоретически нагружены*, организованы теоретическим мышлением. Следует и *далее развивать* достоинства образования советского периода, его *основательность, последовательность, систематичность и полноту в подготовке специалистов*. Нужна именно *фундаментализация* ВПО, а не его дробление на надуманные формальные компетенции, критерии эффективности которых авторы государственных стандартов почему-то не решились сформулировать.

Методология исследования философских оснований подготовки педагогов профессионального обучения в системе ВПО включает следующие положения:

- преимущество деятельно-коммуникативно-когнитивного подхода в понимании философских оснований педагогической деятельности;
- неорганическое тело человека – предметная основа понимания специфики человека и историчности его мышления;

- универсальная природа человека как ориентир в педагогическом проектировании процессов образования;
- субъектность как личностное основание креативности человека;
- аксиология и акмеология духа как вектор в становлении и развитии личности педагога;
- креативная культурная антропология как методологический принцип;
- креативный человек как эталонный ориентир в педагогике;
- культура как креативная основа гуманитарного образования;
- направляющая функция идеального как неотъемлемый компонент в структуре опережающего образования;
- опережающая функция высшего профессионального образования по отношению к наличной техносфере, системам общественных отношений и управления.

Проблема подготовки рабочих кадров заключается в следующих противоречиях:

- между индустриальной, техноцентристской формой подготовки рабочих и наукоемким производством, делающим все больший запрос на скрытые резервы культуры и антропологии;
- трудом живым и опредмеченным;
- трудом совокупного работника и трудом рабочего;
- трудом духовным и материальным;
- между растущим удельным весом «всеобщего труда» (К. Маркс) и высоким удельным весом труда с низкой интеллектуальной емкостью, простым трудом.

Если кадры решают все, а кадры готовит система высшего образования, то с образования и следует начинать *революцию обновления России*. «Экономика знаний» предполагает и «человека знаний». Иначе обострится противоречие между интеллектуально емкими технологиями и *«интеллектуально» стареющими* работниками, возникнут «тромбы» в реализации инноваций.

В современных условиях НПО как самостоятельная форма ведет к *стагнации* уровня профессиональной подготовки рабочего, понижает его творческий потенциал, затрудняет трудоустройство потому, что работодатель предпочитает иметь дело с выпускниками учреждений СПО.

В свое время НПО было необходимо, оно спасало значительную часть молодежи от *жизненных невзгод*. В современных условиях эта

система создает установку на *заниженные культурные и профессиональные притязания*; проектирует в реальной жизни «начального» человека.

Особенности высшего образования заключаются в следующем.

Во-первых, оно позволяет личности понимать *объективные закономерности* природной, социальной и духовной реальности и изменять реальность на основе закономерностей, используя интеллектуально емкие технологии.

Во-вторых, высшее образование включает в свой состав содержание *всеобщее* (креативно-антропологическое) и *особенное* (профессиональное). Всеобщее содержание состоит в развитии субъективности человека в ее целостности и полноте – тех всеобщих по значению общекультурных, продуктивно-творческих духовных сил, которые пронизывают все особенные проявления человека как *личности, гражданина и специалиста*. Единство этих сил составляет *всеобщий креативно-антропологический базис* для дальнейшего развития личности.

В-третьих, высшее образование позволяет личности быть не только профессионально компетентной, но и *социально компетентной* – понимать целевое назначение социальных институтов, норм и отношений, верно ориентироваться в социальной системе организации и управления, овладевать личностно-развивающими технологиями, быть сознательным субъектом социальных процессов. Ведь выпускник профессионального образовательного учреждения за пределами своей профессии имеет *социальные статусы* в зависимости от принадлежности к той или иной общности (семья, государство, партия, конфессия, нация и др.). Такие статусы для личности важны не менее профессии.

Прорыв в качественном улучшении подготовки кадров в рамках высшего профессионального образования состоит в гармоничном синтезе и равноценности двух основных компонентов – *гуманитарно-социального и профессионального, ценностей и технологий*. Результатом такой подготовки является специалист, обладающий *гуманитарно-социальной и профессиональной компетентностью*. За такой синтез выскажется и современный работодатель.

Единство этих двух основ позволяет личности успешно овладевать личностно-развивающими, социальными и профессиональными технологиями, быть самоопределяемой в системе социальных норм,

отношений и институтов, социально мобильной, открытой к переподготовке и усвоению инноваций гуманитарно-социального и профессионального характера, коммуникабельной и т. д.

Прошлый труд произведен от живого труда. Техника проектируется научным мышлением и создается рабочими; технические системы есть «органы человеческого мозга» (К. Маркс), предметно воплотившаяся наука, проводник сознательной общественной воли, властвующей над реальностью. Уровень общественного интеллекта определяет и уровень техники. *Опережающее* развитие живого интеллекта совокупного работника по сравнению с опредмеченным в технике интеллектом есть *закон в нормальном функционировании производительных сил*. Только при таком опережении совокупный работник может успешно управлять технологической сферой общества. Иначе возникает функциональное несоответствие (не в пользу работника) между интеллектом опредмеченным и живым, между импортной «умной» машиной и работником с «начальным» профессиональным и иным образованием.

В рамках совокупного работника разные виды труда имеют различную *степень сложности*. *Высший уровень сложности* присущ духовному высокоспециализированному труду. *Такой труд распредмечивает всеобщие закономерные связи объективной реальности и развивает всеобщие по значимости силы человеческой головы* (теоретическое мышление, художественное воображение и др.). Поэтому такой труд Маркс назвал *всеобщим*. *Средний уровень сложности* свойствен труду, в котором соединяются научное мышление и умелые руки. Такой труд преобразует предмет на основе сознательного использования объективных законов, а субъект этого труда имеет *теоретическую* подготовку (врач, летчик, космонавт и т. п.). *Труд простого уровня сложности* присущ работнику с *эмпирической* подготовкой, который изменяет внешнюю оболочку предмета, а не его закономерные связи. В таком труде главным являются *эмпирические навыки* и умения, привязанные к телесно-психическим и др. особенностям работника.

Существенные различия между трудом высшего и трудом простого уровня сложности порождают *рассогласование в структуре совокупного труда* – создают «тромбы» на пути реализации новейших научно-технических и экономических, управленческих и организацион-

ных разработок. Рабочие же составляют большую профессиональную группу в структуре совокупного работника России – около 9 млн чел. Ограничивать их ум и профессиональную подготовку НПО – значит закладывать «мины» разбалансировки в структуре совокупного труда. «Ограниченные» таким образом рабочие не смогут воплотить научные разработки. Последние останутся на бумаге или уйдут за рубеж, как это было в 70 – 80-х гг. прошлого века. Омертвление таких разработок ведет к интеллектуальному (моральному) старению как технико-технологической основы производства, так и экономико-организационно-управленческих технологий.

Установление для рабочих *эмпирического* уровня подготовки и ограничение их образования означает *резкое увеличение доли простого труда*. Следствием этого являются *усиление интеллектуальной неоднородности в структуре совокупного труда и функциональной рассогласованности между простым и высшим уровнями труда, блокирование оперативного внедрения инновационных технологий, усиление социально-классовых различий до степени враждебного противостояния, резкое ослабление конкурентной способности России на мировом рынке*. В настоящее время в важных отраслях промышленности России производительность труда в 20 раз ниже, чем в развитых странах!

Работники производят не только вещественный продукт, но и *социальные отношения*. Рабочие с начальным профессиональным образованием способны производить общественное богатство и социальные связи лишь на «*начальном*» уровне. Классовые же противоречия деструктивны для совокупного работника и могут парализовать единство совокупного труда.

Анализ истории подготовки рабочих, ремесленников в России свидетельствует о том, что доминирующая тенденция профессионально-педагогического образования России заключалась в подготовке кадров для воспроизводства социально-экономической модели *догоняющей экономики*. Для преодоления такой тенденции целесообразно начинать подготовку молодых рабочих кадров не с начального, а со среднего профессионального образования.

Труд *средней сложности* опосредствует собой противоречие между простым и высшим видами труда; *увеличение его доли в структуре совокупного труда способствует функциональной гибкости со-*

вокупного труда, быстрому переключению на инновационные технологии, согласованности всех звеньев совокупного труда, интеллектуальному обновлению производства и самих работников, убыстрению социальной мобильности и интеграции рабочих и инженерно-технических работников.

Доминирование труда *средней сложности* в структуре совокупного труда есть основа доминирования *среднего класса* в структуре совокупного работника и в *социально-политической* системе общества. Под средним классом здесь понимается не класс лавочников со средними доходами, а *большая группа специалистов из всех отраслей народного хозяйства, имеющих научную профессиональную подготовку*. Например, в системе военно-промышленного комплекса советского периода доминировал труд среднего уровня сложности. Ибо в этой системе соединялись высокий научный потенциал администрации и ИТР, высококвалифицированные рабочие, как правило, со средним профессиональным образованием, наукоемкие технологии.

Доминирование в совокупном труде *среднего уровня сложности* означает для России *качественный скачок во всех сферах общества – производственной и экономической, социальной и политической*. В частности, это позволило бы *похоронить идею классово-враждебности и утвердить мир и согласие в народе*. Но совокупный труд среднего уровня сложности предполагает *адекватный себе интеллектуальный уровень совокупного работника на основе высшего образования*.

Фигура непосредственного производителя общественного богатства проходит сквозь тысячелетия, и никакая революция не в состоянии отменить потребность в производстве этого богатства со стороны его *материальной* оболочки.

Рабочие выполняют необходимую функцию – производить общественное богатство на стадии *его материального оформления*, облекать идеальный образ (научные, инженерно-конструкторские разработки и иные проекты) в природный материал. При этом продукт этого труда потребляется, в общем и целом, именно с *материальной* стороны. Скульптор тоже затрачивает массу телесных усилий, но продукт его труда потребляется *духовно*, со стороны *значений*, а не материальных свойств, как и продукты деятельности балерины или пианиста, т. е. такого рода продукты потребляются со стороны тех *значений*, которые они собой представляют.

Функция непосредственного материального преобразования предмета является для рабочих родовой и основной. Она абсолютна до тех пор, пока существует материальный обмен между обществом и природой, т. е. труд.

Но из того, что функция материально-вещественного преобразования предмета труда будет сохраняться *всегда*, еще не следует, что данная функция будет всегда осуществляться в *рутинных формах*, на уровне *простого* труда.

Современный рабочий соединяет в своем труде два родовых начала – *идеальное* и *материальное*, научные разработки и природный материал. Если в труде рабочего видеть только второе начало ценой умаления первого, то и понимание этого труда будет как «физического», с позиций ограничения рабочего эмпирической подготовкой и начальным профессиональным образованием. Такой тип рабочего и воспевался в идеологизированном искусстве советского периода. Если же удерживать в памяти тот факт, что рабочий воплощает в природном материале *образы-схемы специализированного общественного интеллекта*, то становится очевидным, что подготовка рабочего должна соответствовать тому содержанию, которое он *переводит из идеальной сферы в материальную*.

Материальный труд может выступать в двух формах – быть *преимущественно физическим* или *преимущественно интеллектуальным*. В первом случае работник непосредственно изменяет материальную оболочку предмета *без понимания закономерных связей*. Такое изменение осуществляется в виде внешних манипуляций орудиями. Главными при этом являются опытные навыки, сноровка и умения, привязанные к телесно-психическим особенностям работника. Предмет и субъект труда выступают по отношению друг к другу с *внешней стороны*, а не сущности (закономерностей на стороне объекта и теоретического мышления на стороне субъекта). Это – простой по сложности труд работника с эмпирической подготовкой. Такой тип рабочего служил для социологов, писателей, партийных работников советского периода каноническим образцом.

Во втором случае *труд работника выступает материальным по форме и интеллектуальным по содержанию*: работник изменяет материальную оболочку предмета для *перестройки внутренних закономерных связей* или *управляет предметом на основе закономерности*

стей (например, пилот самолета, космонавт, врач и др.). При этом предмет и субъект труда выступают со стороны не только явления, но и сущности: предмет – в аспекте закономерных связей, субъект – в аспекте теоретического мышления.

Это – труд средней сложности; субъект такого труда имеет *теоретическую* подготовку. Идеальные модели будущего продукта на основе научного знания направляют ум и руки такого работника, и он выступает в процессе труда как воплощение всеобщего общественного интеллекта. Научное мышление и мастерство его рук соединяют воедино идеальное и материальное, духовное и природное. Доминирование такого труда *ликвидирует саму основу, на которой возникают односторонние крайности материализма и идеализма, партийно-государственной бюрократии и запуганности рабочих.*

Перспективной является вторая форма материального труда, наполненная по преимуществу интеллектуальным содержанием и предполагающая теоретическую подготовку рабочих на основе *среднего и высшего профессионального образования.*

Современная наука все больше становится непосредственной производительной силой, она вовлекает в производство закономерности природной и социальной реальности и на их основе разрабатывает интеллектуально емкие технологии, компьютерные системы регионального, национального и планетарного уровней. Рабочий воплощает такие технологии. Он – центральная фигура на стадии перевода научного знания в действительность. Чтобы адекватно воплощать это знание, он должен его понимать. Это *технологическая необходимость*. Не может слепой вести зрячего. Для понимания научно организованных технологий и заключенных в них объективных закономерностей ему необходимы высшее образование и теоретическая профессиональная подготовка.

В работах академика Российской академии образования Г. М. Романцева дано реалистическое обоснование высшего рабочего образования, они являются своего рода *прорывом* в концептуальном и практическом отношении, ориентируют на *долгосрочную стратегию поэтапного перевода профессионального образования работников материального труда на уровень, соответствующий «экономике знаний»*. В России началась подготовка высококвалифицированных рабочих, рабочих с высшим образованием – *прикладной бакалавриат*.

Итак, стратегия на реализацию *поэтапного* всеобщего высшего образования обусловлена следующими факторами.

Подобно тому, как передача машине функций движения и управления инструментами революционизировала технологический базис, экономическое основание и всю надстройку, так и передача технике *интеллектуальных* функций и ее дальнейшая *антропность* потребуют качественных изменений в экономике и политике, в образовании, освобождая все в большей мере персонал от функций *технологического агента* и делая запрос на субъектов с целостной субъективностью, изменяющих уже не внешнюю материальную оболочку предмета, а сами закономерности в предмете и управляющих ими. Материальное производство средств жизни и культурное воспроизводство поколений отделятся друг от друга. Главным станет *второй вид* производства, в котором образование станет перманентным. Такая доминанта есть тенденция культуры. Не культуру, не образование надо подстраивать под экономику, а наоборот, материальное производство средств жизни следует полагать способом реализации потребностей культуры и воспроизводства целостных индивидов.

Экономика знаний предполагает человека, «интеллектуальная емкость» которого превосходит и *опережает* интеллект, опредмеченный в технике и технологиях. Такая экономика требует опережающего образования, которое основано на *фундаментализации* и *универсализации* подготовки, на науке, на понимании работником закономерностей, устойчивых связей, на которых люди базируют свою совместную жизнь.

Закон опережающего развития профессионального мышления и живого труда по отношению к мышлению и труду *опредмеченному* обязывает к интеллектуальному опережению образования по отношению к общественному производству. Новое поколение работников должно не адаптироваться к технике, а адаптировать ее к *более эффективным возможностям ее использования* для культурного воспроизводства целостных индивидов. Традиционная тема хоздоговоров социологов с предприятиями «Адаптация молодого работника на предприятии» отражает как раз *стагнационные* явления в обществе, приспособление специалистов к наличным условиям профессиональной деятельности, которые в современных обстоятельствах требуют качественного обновления, а не приспособления к ним. Фундаментальная

роль образования состоит в подготовке специалистов для будущих экономик, готовых не только адаптироваться к постоянно изменяющимся технологическим, экономическим и социальным условиям, но и самим быть активными участниками и творцами этих изменений.

Повышение интеллектуального уровня совокупного труда до средней степени сложности на основе всеобщего высшего образования качественно усиливает его эффективность. Не производство средств производства, а *культурное воспроизводство новых поколений в системе образования становится антропогенным базисом общества*. Культурное воспроизводство людей первично, а производство вещей (средств жизни) вторично.

Работники с профессиональной теоретической подготовкой есть социальная основа проведения государственной политики по программе *всенародной справедливости и опоры государства*. Рост удельного веса таких специалистов означает усиление социальной однородности и является профессиональной основой для динамичного развития и культурного обновления всех сфер общества.

Опираясь на рассмотренные теории общественного воспроизводства, можно констатировать, что данное явление состоит из воспроизводства социальных, производственных, властных отношений, а также воспроизводства модели человека с определенным набором знаний, умений, навыков, компетенций. Во всех этих процессах участвует высшая школа, но ее значение рассматривалось исследователями преимущественно применительно к какой-либо одной сфере, которая в ту или иную эпоху привлекала к себе большее внимание. В связи с этим менялась и «идея университета», точнее, ведущее направление участия высшей школы в общественном воспроизводстве. Необходимо развитие города, общества – миссия университета предполагалась в проведении фундаментальных или/и специальных научных исследований. Требовались профессионалы для различных сфер экономики и производства – миссия виделась в том, чтобы производить и передавать полезное знание. Возникает потребность в объединении людей для осуществления общей идеи – миссия университета представляется как создание нравственного или интеллектуального общества.

Разные теории общественного воспроизводства обозначили как основные следующие функции высшей школы, которые в зависимос-

ти от того или иного периода развития общества составляли различные композиции, выделяя одну или две на первый план, и которые соответствовали «идее университета»:

- воспроизводство трудовых ресурсов;
- интеграция с производством в реальном секторе экономики;
- воспроизводство элит и социального неравенства;
- социальное «перемешивание» и обеспечение действия контролируемых легитимными властями «социальных лифтов»;
- легитимация существующей власти (в том числе посредством производства и потребления знаков, социального контроля и политической социализации);
- стабилизация социальной структуры.

Таким образом, философская мысль в силу значительности влияния платонистской традиции сосредоточивалась главным образом на поиске и рефлексии как чего-то первичного идеи (миссии, сущности) университета, высшей школы. Мыслители же, выходящие за рамки платонизма, движутся в направлении построения функционалистской ее концепции, акцентируя внимание на тех или иных выполняемых ею в конкретных исторических условиях социально значимых функциях, придавая идее, миссии, сущности производное значение или вообще отказываясь от таковых.

Действительно, выбор той или иной идеи (миссии, сущности) университета, высшей школы в значительной степени задан конкретно-историческими условиями ее возникновения и существования. Своими появлением и существованием высшая школа обязана выполнению ею и преимущественно только ею некоей важной социальной задачи (задач), удовлетворению социального запроса (запросов), которые позволили спонтанно возникшему, лишенному каких-либо значимых внешних ресурсов феномену не только не сойти с исторической арены, но распространиться по всему миру и претендовать на дальнейшую и весьма важную роль в жизни общества. Высшая школа не просто заняла «свободную» нишу, ниши в социально значимой топологии. Социум имеет в ней нужду, так что все его властные политики (государство, коммуны, церковь и подобные ей иноконфессиональные объединения, семья и др.) предоставили высшей школе место и признали за ней ее самость, автономный голос, с которым они же сами и считаются. И, возникнув в Европе, этот феномен стал все-

мирным, востребованным в странах, сильно различающихся культурой, политическими традициями, экономикой.

Для развития России, ее экономики прежде всего, целесообразны:

- инициативное общественно-государственное опосредование, «сцепка» профессионального образования с предприятиями, особенно среднего и малого бизнеса;

- постоянное «присутствие» представителей интересов предприятий, особенно среднего и малого бизнеса в учебных заведениях профессионального образования;

- *введение педагогической составляющей во всякое профессиональное образование;*

- развитие профессионально-педагогических учебных заведений, прежде всего высших, обеспечивающих кадрами педагогическую составляющую профессионального образования *на всех его уровнях.*

Прорывом в профессионально-педагогическом образовании является утверждение нового направления – *«Педагог профессионального развития»*. Выражение «педагог профессионального обучения» есть слепок с системы ПТУ, ориентирующий не на производство, а на *систему же образования*. Необходимо предложить Министерству образования и науки России *новое направление*, адекватное современным запросам – *«Педагог профессионального развития»*. Такие педагоги по договорам осуществляли бы для *предприятий и организаций* подготовку педагогов *профессионального развития*.

Такие педагоги владели бы *педагогическим, психологическим, научно-техническим, социологическим и философским компонентами* подготовки и осуществляли бы на предприятиях и в организациях *управление* профессиональным и карьерным ростом работников.

Данные педагоги были бы «смычкой» вуза с предприятиями и организациями, позволяя вузу решать проблемы профессиональной ориентации, набора абитуриентов, отбора кадров для магистратуры, аспирантуры, докторантуры.

Реализации профессионального развития содействовало бы создание в подразделениях предприятий и организаций системы научно-технических семинаров с *совместным участием* ИТР, работников вуза, мастеров и рабочих для обсуждения путей *оптимизации* производственных процессов, выявления скрытых резервов развития, ознакомления с последними достижениями науки, техники, технологий.

Для управления деятельностью данных семинаров было бы целесообразно создание на предприятиях и в организациях научно-технических советов с участием преподавателей вуза.

Последний, обобщающий вывод из всего изложенного – предлагать студенческой молодежи в системе образования *только лучшее* – лучшую литературу, лучшее общение и лучшие аудитории. Тогда молодые люди вкусят лучшее, усвоят его и *поймут преимущества объективно лучшего*. Так осуществится кадровый отбор лучших людей. *Россией должны править духовно лучшие*. Тогда осуществится тот прорыв от унижения к достоинству, от деградации к процветанию, который так необходим в современной России.

Культурный человек, нравственная личность, творческая целостная индивидуальность, профессионально компетентный специалист, социально компетентный гражданин и патриот России – таким нам видится выпускник учреждения высшего профессионального образования, которого призван готовить педагог профессионального обучения, а в перспективе – профессионального развития.

Библиографический список

- Агеев А.* Цунами инноваций / А. Агеев // *Завтра*. 2007. № 52 (736).
- Астратова Г. В.* Интеллектуальные услуги в информационном обществе: монография [Электронный ресурс] / Г. В. Астратова, А. Г. Кислов, А. А. Копченков; под общ. и науч. ред. Г. В. Астратовой, А. А. Копченкова. Челябинск: Изд-во ЧГАА, 2009. 260 с. Режим доступа: [http://hghltd.yandex.net/yandbtm?text= %D0 %BA%D0 %B8 % D1% 81%D0 %BB%D0 %BE%D0 %B2 %20 %D0 %B0 %20 %D0 %B3&url= http%3A%2F%2Fwww.gk-sp.ru%2Fstatiya%2Fmonografii%2Fintel-usl.php &fmode=inject&mime=html&l10n=ru&sign=d28b4f1b49647859cf2c9830 08ed64f6&keyno=0](http://hghltd.yandex.net/yandbtm?text=%D0%BA%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%20%D0%B0%20%D0%B3&url=http%3A%2F%2Fwww.gk-sp.ru%2Fstatiya%2Fmonografii%2Fintel-usl.php&fmode=inject&mime=html&l10n=ru&sign=d28b4f1b49647859cf2c983008ed64f6&keyno=0).
- Банникова Л. Н.* Потребление как общесоциологическая категория: предметное поле и основные аспекты анализа / Л. Н. Банникова // *Известия Уральского государственного университета*. 2007. № 51: Серия 3. Общественные науки, вып. 3. С. 154–167.
- Батищев Г. С.* Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. Санкт-Петербург: Изд-во РХГИ, 1997. 464 с.
- Батищев Г. С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // *Проблема человека в современной философии: сборник*. Москва: Наука, 1969.
- Батчиков С.* Либеральное мифологическое – 2 / С. Батчиков // *Завтра*. 2007. № 22 (706).
- Бедерханова В. П.* Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. П. Бедерханова // *Развитие личности*. 2000. № 1. С. 24–36.
- Бердяев Н. А.* Воля к жизни и воля к культуре / Н. А. Бердяев // *На переломе. Философские дискуссии 20-х годов: Философия и мировоззрение* / сост. П. В. Алексеев. Москва: Политиздат, 1990. С. 76–81.
- Бодрийяр Ж.* К критике политической экономии знака / Ж. Бодрийяр. Москва: Академический проект, 2007. 335 с.
- Бородай Ю. М.* Эротика – Смерть – Табу: трагедия человеческого сознания / Ю. М. Бородай. Москва: Гнозис: Рус. феноменол. о-во, 1996. 416 с.
- Будущее* высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова; Сиб. федер. ун-т. Красноярск, 2012.

Бузгалин А. Поймать ветер истории и стать лидером постиндустриального мира или скатиться в гетто отсталости / А. Бузгалин // Литературная газета. 2008. 13–19 февр.

Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе / А. А. Булгаков. Москва: Высшая школа, 1977. 311 с.

Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон; пер. Н. А. Шматко. Москва: Просвещение, 2007. 267 с.

Бурдые П. Социология политики: перевод с французского / П. Бурдые; сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко. Москва: Socio-Logos, 1993. 336 с.

Бухарова Г. Д. К вопросу о категориально-понятийном аппарате профессиональной педагогики и образования / Г. Д. Бухарова // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 33–37.

Валентинов Б. Крутые халявщики XXI века / Б. Валентинов // Советская Россия. 2007. 7 июня.

Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель // Сочинения: в 14 томах. Москва: Изд-во соц.-экон. лит., 1959. Т. 4. 434 с.

Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

Гидденс Э. Современная теоретическая социология / Э. Гидденс. Москва: ИНИОН, 1995. 155 с.

Гончаров С. З. Аксиология духа / С. З. Гончаров // Мировоззренческие основания современной культуры России: сборник материалов Международной научной конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогор. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2012. Вып. 3. С. 70–79.

Гончаров С. З. Дух – идеальный ген социальности и основа душевного здоровья / С. З. Гончаров // Духовные основы государственности и правопорядка: сборник тезисов докладов и сообщений на Всероссийской научно-практической конференции, Тюмень, 25 мая 2012 г. / Тюм. ин-т повышения квалификации сотр. МВД России. Тюмень, 2012. С. 3–6.

Гончаров С. З. Духовные ориентиры наследия Ивана Ильина и их значение в образовании / С. З. Гончаров // Русская философия о человекотворческой основе гуманитарного образования: сборник научных статей по материалам 9-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 15–16 нояб. 2012 г. / отв. ред. С. З. Гончаров; Рос.гос. проф.-пед.ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 7–43.

Гончаров С. З. Духовный акт как важный компонент взаимопонимания в процессах общения / С. З. Гончаров // Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов. Екатеринбург: Ажур, 2012. С. 20–25.

Гончаров С. З. Значение общественных отношений в развитии форм мышления / С. З. Гончаров, А. В. Литвинов // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 15 (269): Философия. Социология. Культурология, вып. 24. С. 53–63.

Гончаров С. З. Иван Ильин об основах художественного образования / С. З. Гончаров, А. Б. Костерина // Русская философия о человекотворческой основе гуманитарного образования: сборник научных статей по материалам 9-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 15–16 нояб. 2012 г. / отв. ред. С. З. Гончаров; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 43–65.

Гончаров С. З. Инновации в креативно-антропологическом измерении / С. З. Гончаров // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы докладов 18-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 27–29 нояб. 2012 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 93–95.

Гончаров С. З. Истоки творческих потенций русской культуры / С. З. Гончаров // 1150-летие России: от истоков – до современности (862 – 2012 гг.): материалы Всероссийской научно-теоретической конференции, 2–3 нояб. 2011 г. / гл. ред. Л. И. Пономарева; Шадр. гос. пед. ин-т. Шадринск: Шадр. дом печати, 2012. С. 188–211.

Гончаров С. З. Креативная культурная антропология как методологический принцип / С. З. Гончаров // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 7 (96). С. 5–7.

Гончаров С. З. Креативная культурная антропология как ориентир обновления России / С. З. Гончаров // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 15 (269): Философия. Социология. Культурология, вып. 24. С. 76–79.

Гончаров С. З. Лев Толстой и Иван Ильин: «этика» непротивленчества и этика воинского служения / С. З. Гончаров // Духовно-нравственный путь развития России: материалы 8-х Международных Ильинских чтений, 14–15 июня 2012 г.: [Русский экономический вестник: научно-публицистический журнал. Темат. вып. № 9–10]. Екатеринбург: Изд-во Урал. ин-та бизнеса, 2012. С. 275–305.

Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях. Ч. 1. Субъективная основа возникновения и развития мысли / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед.ун-т», 2008. 274 с.

Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях. Ч. 2. Объективная основа возникновения и развития мысли / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. 344 с.

Гончаров С. З. Логико-категориальное мышление: в 3 частях. Ч. 3. Аксиология мышления / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 609 с.

Гончаров С. З. Метафизика инноваций / С. З. Гончаров // Экономика и общество: проблемы социального творчества: материалы Международной научно-практической конференции, 18 окт. 2012 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2012. Ч. 1. С. 39–46.

Гончаров С. З. Метафизика инноваций, или О чем повествует миф о райском яблочке? / С. З. Гончаров // Подготовка инновационных кадров для рынка труда в условиях непрерывного образования: материалы Международной научно-практической конференции, Нижний Тагил, 20–21 янв. 2012 г.: в 2 частях. Екатеринбург, 2012. Ч. 1. С. 145–159.

Гончаров С. З. Общение в креативном антропологическом измерении / С. З. Гончаров, А. А. Евтюгина // Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов. Екатеринбург: Ажур, 2012. С. 26–34.

Гончаров С. З. Ориентиры креативной культурной антропологии / С. З. Гончаров // Многомерность и целостность человека в философии, науке и религии: материалы Международной научно-образовательной конференции, Казань, 20–21 апр. 2012 г. / под ред. Э. А. Тайсиной; Казан. ун-т. Казань, 2012. С. 374–381.

Гончаров С. З. Основы художественного образования (по работам И. А. Ильина) / С. З. Гончаров, А. Б. Костерина // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 3 (92). С. 46–73.

Гончаров С. З. Россия нуждается в субъектной философии / С. З. Гончаров // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 6 (95). С. 93–106.

Гончаров С. З. Соревнование как эффективная форма развития креативного потенциала лиц и коллективов на промышленном предприятии / С. З. Гончаров, Н. В. Попова // АПК: регионы России. 2012. № 12. С. 46–54.

Гончаров С. З. Социально-экономическое значение высшего рабочего образования / С. З. Гончаров // Духовно-нравственные ценности рабочей молодежи: материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 17–18 нояб. 2011 г.: в 2 частях / Филиал Рос. гос. проф.-пед. ун-та в г. Первоуральске. Первоуральск, 2012. Ч. 2. С. 3–11.

Гончаров С. З. Становление творческой мысли: от метафоры к понятию / С. З. Гончаров // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 15 (269): Философия. Социология. Культурология, вып. 24. С. 95–103.

Гончаров С. З. Субъектность в аспекте инновационного стиля жизни / С. З. Гончаров, Н. В. Попова // Научные ведомости Белгородского университета. 2012. № 2(121): Серия: Философия. Социология. Право, вып. 19. С. 218–231.

Гончаров С. З. Универсальность человека как культурно-исторического существа / С. З. Гончаров // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 5 (94). С. 142–160.

Гончаров С. З. Философия совершенства Ивана Ильина / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Урал. ин-т бизнеса, 2007. 551 с.

Гончаров С. З. Человек в измерении креативной культурной антропологии / С. З. Гончаров // Человек креативный: способности, ценности, культура: сборник научных статей по материалам 8-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 17–18 нояб. 2011 г. / ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2011. С. 6–58.

Грицанов А. А. Цивилизация / А. Грицанов // Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: В. М. Скакун, 1998.

Гумбольдт В. К. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / В. К. фон Гумбольдт // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22). С. 5–10.

Денисевич М. Н. Наука и образование: стратегический ресурс национального развития: монография / М. Н. Денисевич; Урал. гуманитар. ин-т, Ин-т соц.-экон. развития. Екатеринбург, 2010. 140 с.

Догоняющая экономика: причины, методы и результаты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.russiafederation.ru/general/336.html>.

Доценко И. Г. К преодолению гетерономности педагогики / И. Г. Доценко, А. Г. Кислов // *Философия образования и традиции русской школы: тезисы докладов и сообщений Всероссийской научной конференции, 17–18 мая 1995 г.* Санкт-Петербург: Изд-во Рус. христиан. гуманит. ин-та, 1995. Разд. III: Теория и практика русской школы. С. 55–56.

Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. Москва, 1925.

Жукоцкий В. Д. Маркс после Маркса: материалы по истории и философии марксизма в России / В. Д. Жукоцкий. Нижневартовск: Приобье, 1999. 184 с.

Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2005. 208 с.

Закон бедности // Литературная газета. 2007. 16–22 мая.

Зборовский Г. Е. Образование: от XX к XXI веку / Г. Е. Зборовский. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.

Иванова В. А. Педагогика: учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В. А. Иванова, Т. В. Левина. Режим доступа: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html.

Ильенков Э. В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1984. 320 с.

Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. Москва: Политиздат, 1968. 319 с.

Ильенков Э. В. Диалектика идеального / Э. В. Ильенков // *Логос: философско-литературный журнал.* 2009. № 1 (69). С. 6–62.

Ильенков Э. В. Проблема идеального / Э. В. Ильенков // *Вопросы философии.* 1979. № 6. С. 128–140; № 7. С. 145–158.

Ильенков Э. В. Учиться мыслить! / Э. В. Ильенков // *Ильенков Э. В. Истоки мышления. Диалектика идеального.* Москва: Либроком, 2010. С. 16–29.

Ильин В. Потребление как дискурс / В. Ильин. Санкт-Петербург: Интерсоцис, 2008. 352 с.

Ильин И. А. О воспитании в грядущей России / И. А. Ильин // *Ильин И. А. Собрание сочинений: в 10 томах.* Москва: Русская книга, 1993. Т. 2, кн. 2. С. 178–192.

Ильин И. А. Основы христианской культуры / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: Русская книга, 1993. Т. 1. С. 285–330.

Ильин И. А. Основы художества. О совершенном в искусстве / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: Русская книга, 1996. Т. 6, кн. 1. С. 53–182.

Ильин И. А. Стань цельным / И. А. Ильин // Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: Русская книга, 1998. Т. 8. С. 433–439.

Кант И. Предполагаемое начало человеческой истории / И. Кант // Кант И. Трактаты и письма. Москва: Наука, 1980. С. 43–59.

Карлье Я. Пьер Бурдьё и воспроизводство классового общества / Я. Карлье // Современная западная социология: теория, традиции, перспективы. Санкт-Петербург: Питер, 1992. С. 383–386.

Каррье Г. Культурные модели университета / Г. Каррье // *Alma mater*. 1996. № 3. С. 28–32.

Кислов А. Г. Высшее общее образование в России: коценке перспектив / А. Г. Кислов // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2003. № 6 (24). С. 124–129.

Кислов А. Г. Духовные ориентиры современной педагогики / А. Г. Кислов // *Магистр: международный психолого-педагогический журнал*. 1996. № 5. С. 49–59.

Кислов А. Г. Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы / А. Г. Кислов, О. В. Шмурыгина // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 8. С. 96–122.

Кислов А. Г. Изоляционизм в профессии педагога [Электронный ресурс] / А. Г. Кислов, Е. В. Плотникова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 2. С. 12–16. Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17693691>.

Кислов А. Г. Инженер в контексте культуры / А. Г. Кислов // Инженер и культура: тезисы докладов Международной научной конференции, окт. 1993 г. Пермь: Изд-во Перм. техн. ун-та, 1993. С. 15–17.

Кислов А. Г. Институционализация высшей школы: ретроспектива / А. Г. Кислов, О. В. Шмурыгина // *Право и образование*. 2012. № 11. С. 17–31.

Кислов А. Г. К апологии профессионально-педагогического образования / А. Г. Кислов // *Профессионально-педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теории и практика: материа-*

лы Всероссийской научно-практической конференции, 25–26 окт. 2007 г. Санкт-Петербург: Ин-т профтехобразования РАО, 2007. С. 233–238.

Кислов А. Г. К дефиниции профессионально-педагогического общества / А. Г. Кислов // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Вып. 5. С. 159–167.

Кислов А. Г. К определению современного образования / А. Г. Кислов // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. Вып. 3. С. 270–290.

Кислов А. Г. К определению современного образования как объекта правоотношения / А. Г. Кислов // Право и образование. 2003. № 2. С. 76–95.

Кислов А. Г. К педагогизации профессионального образования / А. Г. Кислов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тезисы докладов 18-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 27–29 нояб. 2012 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 25–27.

Кислов А. Г. К совершенствованию терминологии законодательства о профессиональном образовании / А. Г. Кислов // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: сборник научных трудов / под ред. Г. Д. Бухаровой, О. Н. Арефьева. Екатеринбург: Трудиздат, 2009. Вып. 11. С. 85–87.

Кислов А. Г. К формированию государственной политики России в сфере ремесленного профессионального образования / А. Г. Кислов // Становление и развитие ремесленного профессионального образования в России: тезисы докладов 1-й Международной научно-практической конференции, 16–18 дек. 2002 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2002. С. 52–53.

Кислов А. Г. Модернизация образования в эпоху постмодерна / А. Г. Кислов // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: перспективы модернизации: материалы 6-й Международной научно-практической конференции, 17 мая 2002 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2002. С. 25–28.

Кислов А. Г. Об автономной педагогике / А. Г. Кислов // Инновационная деятельность в системе образования: научно-практическая конференция, 16–17 окт. 1995 г.: тезисы докладов. Псков: Изд-во Обл. ин-та повышения квалификации работников образования, 1995. С. 46–48.

Кислов А. Г. Об опережающем характере современного профессионально-педагогического образования / А. Г. Кислов // Национальная образовательная стратегия. Формирование современной модели образования, ориентированной на достижение целей опережающего развития: материалы окружной научно-практической конференции, 17 апр. 2009 г. / Ин-т развития регион. образования. Екатеринбург, 2009. С. 94–98.

Кислов А. Г. Образование педагога: приоритеты и условия / А. Г. Кислов, Е. В. Плотникова, Л. А. Савельева. Екатеринбург: Учебная книга, 2001. 68 с.

Кислов А. Г. Образование versus креативность: истоки демистификации/ А. Г. Кислов // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 9. С. 90–105.

Кислов А. Г. О менеджменте качества высшего образования / А. Г. Кислов // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2012. № 7. С. 98–112.

Кислов А. Г. О перспективах профессиообразования / А. Г. Кислов // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–12 апр. 2006 г.: в 3 частях. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. Ч. 1. С. 75–80.

Кислов А. Г. О перспективах российского педагогического образования / А. Г. Кислов // Культура. Образование. Право: материалы Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 28–29 апр. 2010 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. С. 52–57.

Кислов А. Г. О постакадемических перспективах университетов / А. Г. Кислов // Право и образование. 2008. № 1. С. 34–46; а также: <http://www.lexed.ru/pravo/notes/conf/?kislov.html>.

Кислов А. Г. О профессионально-педагогическом образовании в современной России / А. Г. Кислов // Современная Россия: путь к миру – путь к себе: материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 10–11 апр. 2008 г.: в 2 томах. Екатеринбург: Гуманит. ун-т, 2008. Т. 2. С. 238–240.

Кислов А. Г. О субъектах управления профессиональным образованием / А. Г. Кислов // Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки. Екатеринбург: Изд-во УГТУ – УПИ, 2009. С. 417–422.

Кислов А. Г. Правовые основания социальной ответственности в современном образовании / А. Г. Кислов // Образование человека. Пути становления социальной компетентности (по материалам областных педагогических чтений): в 2 частях. Екатеринбург: Изд-во Ин-та развития регион. образования, 2002. Ч. 1. С. 7–9.

Кислов А. Г. Право на достойное человеческое существование в современной России / А. Г. Кислов, Е. М. Кропанева // Новая Россия в мировом политическом процессе: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 21–23 апр. 2011 г. / УрФУ. Екатеринбург, 2011. С. 361–364.

Кислов А. Г. Принципы образовательного законодательства / А. Г. Кислов // Проблемы и перспективы законодательства об образовании и его кодификации: материалы 6-й Международной научно-практической конференции. Москва: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. С. 143–147.

Кислов А. Г. Социально-топологическое оправдание провинции / А. Г. Кислов, И. В. Шапко // Социс: Социологические исследования. 2000. № 8. С. 118–122.

Кислов А. Г. Становление новоевропейской традиции права / А. Г. Кислов // Логика толерантности и права: материалы Международной научной конференции, 24–25 дек. 2001 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та. С. 221–227.

Кислов А. Г. Университет эпохи постакадемизма: «Все еще только начинается» / А. Г. Кислов // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 3 (45). С. 107–118. 456 с.

Кислов А. Г. Университет эпохи постакадемизма: «Закат?» / А. Г. Кислов // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 2 (44). С. 107–118.

Кислов А. Г. Университет эпохи постмодерна / А. Г. Кислов // Университетское управление: практика и анализ. 2007. № 3 (49). С. 18–24.

Кислов А. Г. Условность социальности / А. Г. Кислов // Социокультурное пространство России: общество, образование, язык: сборник научных трудов. Екатеринбург: Ажур, 2012. С. 59–62.

Кислов А. Г. Цель социального образования в концепции О. Розенштока-Хюсси / А. Г. Кислов // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2004. № 6 (30). С. 81–88.

Комлева Ю. Е. Кризис современного университетского образования / Ю. Е. Комлева // Известия Уральского государственного университета. 2010. № 3 (79). С. 248–255.

Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин // Философия науки: хрестоматия. Москва: Наука, 1974. 588 с.

Креативные основы гуманитарного образования: сборник научных статей 10-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 15–16 нояб. 2013 г. / отв. ред. С. З. Гончаров; Рос. гос. проф.-пед.ун-т. Екатеринбург, 2013. 438 с.

Круглый стол: И новый Сталин – впереди! // Завтра. 2009. № 53 (841).

Крупская Н. К. О клубе / Н. К. Крупская // Собрание сочинений: в 10 томах. Москва: Изд-во АПН, 1960. Т. 8. С. 128–131.

Кузьмин Н. Н. Низшее и среднее специальное образование в до-революционной России / Н. Н. Кузьмин. Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1971. 280 с.

Культура и цивилизация: материалы Всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 17–18 апр. 2001 г.: в 2 частях / Урал. гос. ун-т. Екатеринбург, 2001. Ч. 1. 335 с.

Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научно-творчеству / В. С. Леднев. Москва: МГАУ, 2002. 120 с.

Ленин В. И. Великий почин / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений. Москва: Гос. изд-во полит. лит., 1970. Т. 39. С. 1–29.

Ленин В. И. Экономика и политика в эпоху диктатуры пролетариата / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений. Москва: Гос. изд-во полит. лит., 1970. Т. 39. С. 271–282.

Лившиц Р. Л. Духовность и бездуховность личности / Р. Л. Лившиц. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1997. 152 с.

Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития. Москва: Наука. Сиб. отд-ние, 1987. 225 с.

Львов Д. Справедливость и духовный мир человека / Д. Львов // Завтра. 2007. № 15 (699).

Любутин К. Н. История западноевропейской философии / К. Н. Любутин, Ю. К. Саранчин. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 800 с.

Мангейм К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. Москва: Юристъ, 1994.

Маркс К. Из рукописного наследия / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1958. Т. 12. С. 709–738.

Маркс К. Капитал: в 3 томах. Т. 1. Критика политической экономии / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1960. Т. 23. 900 с.

Маркс К. Математические рукописи / К. Маркс. Москва: Наука, 1968. 639 с.

Маркс К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 7–544.

Маркс К. Процесс капиталистического производства, взятый в целом / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. Москва: Политиздат, 1962. Т. 25, ч. 2. 551 с.

Маркс К. Результаты непосредственного процесса производства / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Москва: Политиздат, 1974. Т. 49. С. 3–498.

Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1968. Т. 46, ч. 1. 553 с.

Маркс К. Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1969. Т. 46, ч. 2. 612 с.

Маркс К. Экономическая рукопись 1861–1863 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1973. Т. 47. 657 с.

Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 41–174.

Межуев В. М. Социализм – пространство культуры / В. М. Межуев // Социализм – 21. 14 текстов постсоветской школы критического марксизма. Москва: Культурная революция, 2009. С. 113–164.

Межуев В. М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации [Электронный ресурс] / В. М. Межуев // Знание. Понимание. Умение: информационный гуманитарный портал. 2009. № 1: Философия. Политология. Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/ezpu/2009/1/Mezhuev/>.

Мертон Р. К. Явные и латентные функции / Р. К. Мертон // Структурно-функциональный анализ в современной социологии. Москва: Изд-во Сов. социол. ассоц., 1968. С. 128–129.

Многоуровневые вариативные модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров, К. Ю. Комаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 178 с.

Мухамадаев М. О. Образование: Введение в дискурс социальной политики / М. О. Мухамадаев. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. 233 с.

Нечволодов А. Сказание о русской земле: в 4 книгах / А. Нечволодов. Москва: Православная книга, 1992. Кн. 3. 338 с.

Нечволодов А. Сказание о русской земле: в 4 книгах / А. Нечволодов. Москва: Православная книга, 1992. Кн. 4. 664 с.

Новиков А. М. Профессиональное образование России. Перспективы развития / А. М. Новиков; Рос. акад. образования. Москва, 1997. 254 с.

Нотин А. Бизнес в Боге, или Новые русские ... люди / А. Нотин // Завтра. 2007. № 23 (707).

Образование и наука. Будущее в ретроспективе: научно-методический сборник / авт.-сост. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. 434 с.

Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред В. Д. Симоненко. Москва: Вентана-Граф, 2006. 368 с.

Осовский Е. Г. Альтернативная педагогика 20-х гг. / Е. Г. Осовский // Педагогика. 1992. № 3–4. С. 74–81.

Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Педагогика, 1981. 352 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э. Д. Днепров [и др.]. Москва: Педагогика, 1991. 448 с.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. Москва: Педагогика, 1989. 480 с.

Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России (Историко-педагогические очерки) / Ф. Г. Паначин. Москва: Педагогика, 1979. 216 с.

Парсонс Т. Система современных обществ: перевод с английского / Т. Парсонс; науч. ред. М. С. Ковалева. Москва: Аспект Пресс, 1997. 270 с.

Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Пед. о-во России, 1998. 640 с.

Педагогические технологии реализации многоуровневых вариативных моделей формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров, К. Ю. Комаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 135 с.

Платова Г. Мы окажемся в стране недоучек / Г. Платова // Советская Россия. 2008. 27 марта.

Прибыль и народ // Литературная газета. 2007. 21–27 нояб.

Профессиональная педагогика / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Эгвес, 2010. 456 с.

Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Профессиональное образование, 1997. 512 с.

Профессионально-педагогические понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

Прохоров Г. М. Древняя Русь как историко-культурный феномен / Г. М. Прохоров. Санкт-Петербург: Изд-во О. Абышко, 2010. 320 с.

Пруель Н. А. Образование как общественное благо: воспроизводство, распределение и потребление / Н. А. Пруель. Санкт-Петербург: Изд-во НИИХ СПбГУ, 2001. 320 с.

Пугачев В. День грядущий на закате / В. Пугачев // Советская Россия. 2008. 10 янв.

Родичев Н. Ф. Профориентационно значимая компетентность старшеклассника [Электронный ресурс] / Н. Ф. Родичев // Эйдос: интернет-журнал. 2007. 30 сент. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-17.htm>.

Романов Б. А. Люди и нравы Древней Руси: историко-бытовые очерки XI–XIII вв. / Б. А. Романов. Москва; СПб.: Наука, 2002. 240 с.

Романцев Г. М. Проблемы и перспективы развития высшего рабочего образования / Г. М. Романцев // Профессионально-педагогическое образование: сборник научных трудов: в 2 частях / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 1994. Ч. 1. С. 83–89.

Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.

Романцев Г. М. Теория профессиональной педагогики: вопросы определения предмета и развития методологии / Г. М. Романцев, Н. О. Вербицкая // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–12 апр. 2006 г.: в 3 частях / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Ч. 1. С. 15–19.

Ронжина Н. В. Предмет профессиональной педагогики / Н. В. Ронжина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2012. № 5. С. 236–239.

Русская доктрина / под общ. ред. А. Б. Кобякова, В. В. Аверьянова. Москва: Русский предприниматель, 2005. 363 с.

Семенов Е. В. Кооперация деятельности как проблема исторического материализма / Е. В. Семенов. Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1983. 176 с.

Симчера В. Где ресурсы модернизации / В. Симчера, А. Нагорный // Завтра. 2010. № 3 (844).

Скурат К. Е. Православные основы культуры в памятниках литературы Древней Руси / К. Е. Скурат. Москва, 2003. 128 с.

Стариков Н. Кризис: как это делается? / Н. Стариков. Санкт-Петербург: Лидер, 2010. 304 с.

Федоров В. А. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева / В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 10. С. 126–140.

Хаматнуров Ф. Т. Интегрированная подготовка квалифицированных рабочих: проблемы и перспективы / Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука: известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 3. С. 37–41.

Хаматнуров Ф. Т. Этические знания педагога: исторический аспект / Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 58 с.

Человек креативный: способности, ценности, культура: сборник научных статей 8-й Всероссийской научно-практической конферен-

ции, Екатеринбург, 17–18 нояб. 2011 г. / отв. ред. С. З. Гончаров; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. 254 с.

Чистякова С. Н. Твоя профессиональная карьера: Методика: книга для учителя / С. Н. Чистякова, И. А. Умовская, Т. И. Шалавина; под ред. С. Н. Чистяковой. Москва: Просвещение, 2006. 160 с.

Что такое модернизация и как ее понимает президент Медведев [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://liberty.ru/Themes/СНто-такое-modernizaciya-i-kak-ee-ponimaet-prezident-Medvedev>.

Энгельс Ф. Общественные классы – необходимые и излишние / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1961. Т. 19. С. 296–299.

Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства / Ф. Энгельс. Москва: Политиздат, 1976. 240 с.

Энгельс Ф. Развитие социализма от утопии к науке / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 50 томах. 2-е издание. Москва: Политиздат, 1961. Т. 19. С. 185–230.

Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. Т. 2. 388 с.

Ясперс К. Идея университета / К. Ясперс; пер. с нем. Т. В. Тягнуновой / ред. пер. О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2006. 159 с.

Clark B. R. Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation / B. R. Clark // *Issues in Higher Education*. Paris: IAU Press: Pergamon, Elsevier Science, 1998.

Flexner A. Universities: American, English, German / A. Flexner. New York: Oxford University Press, 1930.

Giddens A. Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis / A. Giddens. London: Macmillan Press, 1979.

Giddens A. New rules of sociological method / A. Giddens. London: Hutchinson, 1976.

Giddens A. Power, the dialectic of control and class structuration / A. Giddens, G. Mackenzie // *Social class and the division of labor*. Cambridge. UK: Polity Press; USA: Blackwell, 1998. P. 89–93.

Parsons T. Higher Education, Changing Socialization and Contemporary Student Dissent / T. Parsons, G. M. Platt // *Aging and Society*/ ed. by M. Riley [et al.]. New York: Russel Sage, 1971. P. 78–117.

Thurow L. Investment in Human Capital / L. Thurow. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1970. 183 p.

Сведения об авторах

Андреев Юрий Петрович, доктор философских наук, профессор кафедры философии, культурологии и искусствоведения факультета искусств РГППУ, gsz2004@mail.ru

Гончаров Сергей Захарович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, культурологии и искусствоведения факультета искусств РГППУ, gsz2004@mail.ru

Кислов Александр Геннадьевич, доктор философских наук, профессор, декан факультета социологии и права РГППУ, akislov2005@yandex.ru

Кропанева Елена Михайловна, кандидат философских наук, доцент, заведующая кафедрой образовательного права факультета социологии и права РГППУ, kropaneva-elena@yandex.ru

Попова Наталья Викторовна, кандидат философских наук, заместитель начальника социального отдела ОАО «СинТЗ» (Синарский трубный завод), NV_Popova@mail.ru

Ронжина Наталья Владимировна, кандидат философских наук, доцент, докторант кафедры права факультета социологии и права РГППУ, obrpravo@yandex.ru

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра информатизации профессионального образования РГППУ, khamatnurov@gmail.com

Шмурыгина Ольга Владимировна, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры права факультета социологии и права РГППУ, shmur-olga@yandex.ru

Научное издание

ТРУД И ОБРАЗОВАНИЕ НА ПУТИ
К КРЕАТИВНОМУ ОБЩЕСТВУ

Коллективная монография

Редактор Т. А. Кузьминых
Компьютерная верстка О. Н. Казанцевой

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 21.11.14. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 23,9. Уч.-изд. л. 25,7. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогичес-
кого университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
