**Доклад**

**На тему**

**Кризис образования в контексте глобальных проблем**

**ПАХОМОВ Н. Н.**

**1. Эффект присутствия**

Мы всматриваемся в реалии социального окружения как в собственное лицо. Поэтому даже кардинальные перемены, иной раз и явственные признаки увядания воспринимаются нами как преходящие симптомы плохого самочувствия.

Много лет он был молодым, а потом вдруг оказался старым; - заметил один из прозаиков о своем герое. Точно также и наше общество с органически присущей ему системой образования обнаруживает все больше примет социального склероза.

Представляется своего рода маньеризмом писать об этом в резко утвердительной форме. Действительно, ведь неоспорим многопорядковый рост технологической мощи современной цивилизации. Столь же неоспорима его теснейшая взаимосвязь с успехами в сфере образования, превратившегося во влиятельную общественную силу.

Однако динамика развития - и технологического, и культурно-образовательного - оказалась такова, что незамедлительно обнаружила пределы этого роста. Они дали о себе знать в виде комплекса так называемых глобальных проблем современности - угрозы ракетно-ядерной катастрофы, экологической, сырьевой, продовольственной, демографической и др. Как бы подчеркивая их безысходность, к ним прибавилась проблема СПИДа, которая, несомненно, носит не только медико-биологический, но и социально-культурный характер.

При всей очевидности, наглядности, измеримости и предсказуемости глобальных проблем человечество столкнулось с ними неожиданно. Более того, по сию пору их анализ не доходит до причин, а предвидение последствий - до реальных действий по предотвращению назревающего кризиса. Само по себе это свидетельствует о том, что человечество столкнулось не просто с пределами своего существования -оно подошло к границам типа познания и практики, свойственного данному способу существования.

Столь же внезапно и столь же неотвратимо разразился кризис образования, проявляющий себя как одна из глобальных проблем современности. Эффект присутствия выразился здесь в том, что этот кризис развился на глазах практически одного поколения представителей академического общества, ощутимая часть которого, кстати, продолжает пребывать в эйфории сравнительно недавнего культурно-образовательного подъема.

Однако кризис образования уже выявлен и описан в качестве свершившегося факта. О нем свидетельствуют: дальнейшее увеличение числа неграмотных в мире, приблизившегося к 1 млрд. человек; относительное, а иногда и абсолютное свертывание систем образования (к примеру, в СССР с 1986 г. сокращается охват населения всеми видами обучения, а в 1988 г. На 1 тыс. жителей приходилось всего 174 студента против 196 в 1980 г.); разрастание такого сравнительно нового явления, как функциональная неграмотность, ставшая бичом экономически развитых стран; наконец, очевидные дисфункции систем образования, породившие повсеместное снижение его качества.

Итак, наличие и углубление этого кризиса, равно как и его глобальный характер, больших сомнений не вызывают. Исследования требует иной, более радикальный вопрос: является ли кризис образования только лишь кризисом развития, преодолимым за счет изменения его рамок, например путем резкого увеличения инвестиций, или он имеет куда более глубокие корни? В последнем случае необходим не только пересмотр наших концепций, но и их оснований, т.е. возникает потребность в философствовании в прямом - первичном - смысле этого слова.

**2. Прорыв или тупик?**

Оптимистическое видение современной эпохи рядоположенно с глобальными проблемами усматривает черты прорыва к новым измерениям прогресса цивилизации. Отмечается устремление политиков к новому международному порядку, основанному на этике солидарного развития и ведущему к безопасному ненасильственному миру. Тяжелые технологии индустриальной эры, требующие физического труда и перегружающие природу, будто бы заменяются мягкими, интеллектуальными технологиями. Зеленая революция снимает продовольственную проблему, а рациональная демографическая политика обещает сделать регулируемым прирост народонаселения. И опять-таки повсюду фактором благотворных перемен выступает именно образование, разумеется, вместе с наукой.

Нетрудно показать, однако, что все эти решения носят локальный, а значит, и мнимый характер. Новое политическое мышление в международных делах привело не более чем к улучшению отношений по линии Восток - Запад, точнее к втягиванию экономически и политически дозревшего социалистического лагеря в орбиту европейской цивилизации как ее отсталой, но, тем не менее, вполне органической части.

Что же касается социокультурной не-Европы (без Японии и ее карликовых подобий), то она ныне конфликтна, милитаризована и непредсказуема, как никогда прежде. По мере освобождения Европы от тяжелых технологий они перемещаются в ту самую не-Европу, где экономически невыносимые условия жизни соседствуют с резким обострением экологической ситуации. Применительно к этой же части мирового сообщества нет никаких оснований говорить о малейших сдвигах в решении продовольственной и экологической проблем. И именно здесь сосредоточены 98% всех неграмотных, которых отделяет от современной цивилизации глубочайшаяпропасть.

Таким образом, основные противоречия, вызывающие глобальные проблемы, не столько преодолеваются благодаря новой технологической волне, сколько разводятся по разным углам нашей все уменьшающейся планеты. И их географическая и социокультурная поляризация ведет не к уменьшению, а к увеличению напряжения между полюсами. Более того, если на полюсе процветания рядом со сверхпотреблением наблюдаются явные приметы разложения и культурной деструкции, то на полюсе нищеты нарастают ожесточение и агрессия, копится взрывчатый материал, способный привести к куда более разрушительным последствиям, чем уходящее в прошлое противостояние по линии Восток - Запад, ибо прежняя конфронтация носила рациональный, институционализированный и регулируемый характер в противовес конфронтации новой - иррациональной, неинституционализированной и стохастической.

Но внашу задачу не входит нагнетание апокалиптических видений. Важно другое. А именно то, что в политических, экономических, научно-технических и культурно-образовательных новациях последнего периода нет оснований видеть те обнадеживающие ростки, которые позволили бы рассматривать нынешний кризис лишь в качестве кризиса развития. Напротив, они говорят об углублении корней и расширении кроны этого кризиса, когда из общеевропейского он превращается в общепланетарный.

А применительно к нашей теме принципиальное значение имеет констатация того, что общество знаний не может существовать без общества невежества.

Более того, тормозя распространение знаний на своей периферии, охватывающей, кстати, четыре пятых человечества, поддерживая режим научно-информационной зависимости третьего мира, общество знаний подрывает свои собственные предпосылки, закладываемые в сфере образования.

В чем же это выражается?

Во-первых, в кризисе социализации.

Если традиционная образовательно-воспитательная практика обеспечивала более или менее органическое вхождение новых поколений в так называемую «взрослую»» социальную жизнь, то в обществе знаний (и даже еще раньше, на позднеиндустриальной фазе) из-за изменении функций семьи, распада ближайшего социального окружения, превращения религиозности в ритуал чуть ли не единственным общественным институтом, ответственным за социализацию, осталась школа.

Но школа, классическая система образования менее всего пригодна для освоения детьми, подростками, юношами и девушками всего многообразия предстоящих им социальных ролей. Уделом учебных заведений остались жалкие попытки соединения обучения с производительным трудом, преподавания домоводства, закона божьего (Великобритания, многие штаты США), даже этики и психологии семейной жизни (СССР).

Проблем а адаптации молодежи к реальной действительности - это одно из тех порождений европейской цивилизации XX века, которые обрекают ощутимую часть начинающих самостоятельную жизнь членов процветающих сообществ на маргинальное существование и девиантное поведение. Решения этой проблемы, если не считать таковым прямое насилие над личностью, пока не найдено.

Во-вторых, в нарастании разрыва между образованием и культурой.

Сложившаяся в Европе школа учит знаниям, но не ценностям и нормам, а влучшем случае - лишь приличиям. Духовность, искусство, самосовершенствование и мораль проникают в сферу образования в виде уродливых суррогатов учебных предметов: рисования, нения, физической культуры и т. д.

Отсюда еще один феномен - становление молодежной субкультуры, где все регуляторы поведения сведены до релаксации. Эта убогая культура, при нередкой усложненности технического исполнения и вычурности форм, уже фактически оторвала Европу от ее многовекового гуманистического наследия. Главное же заключается в том, что она варварски бедна ценностями и смыслами, уступая здесь духовному миру коренных обитателей Тасмании.

В-третьих, в год от года увеличивающемся отставании образования от науки.

Это - одно изсамых парадоксальных последствий синергетического взаимодействия кризиса школы и кризиса цивилизации. Ведь известно, что современное образование - продукт Просвещения, оно выросло из выдающихся открытий первой фазы научной революции.

Но если наука к XX веку кардинально переменилась, признан множественность истины, увидев случайность в необходимости и необходимость в случайности, соединившись с промышленностью, отказавшись от универсальных притязаний и обратившись к этическим исканиям, то система школьных дисциплин застыла в шорах картины мира XX века.

Мало того. Приобщение даже к этим тощим познаниям вызывает у учащихся наших дней нарастающую тошноту. Авторитет школ и университетов, тяга к знаниям, интерес к учению падают во всем мире, называющем себя цивилизованным.

Результаты отнюдь не однозначны. Одичание огромного большинства, прикрытое, впрочем, благопристойными ризами изобильного прозябания в рамках общества потребления соседствует с возвышением малочисленной элиты, концентрирующей знания, власть и Богатство. Демократические институты, партии, парламенты и общественные движения приобретают мишурные черты. Но главное - рушится прежняя социальная структура. Малообразованная молодежь, утратившая связь с прошлым и настоящим, инстинктивно осознает себя новым сословием. Стихийный бунт этого сословия выливается в жалкий эпатаж, наивный мистицизм, террористическое левачество, мелкотравчатый паразитизм, в псевдораскованность хиппи, панков и пр.

В создавшихся условиях, отличающихся небывалым еще измельчанием человеческого материала, движущей силой общественных процессов становится широкомасштабное манипулирование людьми. И, пожалуй, одна из немногих функций, с которой все еще справляется современная система образования, состоит именно в том, чтобы подготовить не субъектов‚ а объектов такого манипулирования, расчеловечить и обезличить молодое поколение.

Вот здесь, в этом занижении человеческого в человеке, по-видимому, кроется самый главный источник всех глобальных проблем наших дней. Собственно говоря, кризис человека есть причина и следствие всех остальных кризисов современности. А предзаданность, предопределенность этого кризиса во многом определяется кризисом системы образования, представляющим собой лишь свое иное кризиса человека. Вот почему и выход видится в сов тесном преодолении двух этих кризисов, заключающемся в переделке человеческой природы.

**3. Бегство от цивилизации?**

Многое из сказанного выше уязвимо для критики, а следовательно, сомнительно. Втом числе и потому, что во имя качественного демонстративного описания были принесены в жертву фактичность и аналитичность. Однако аналитических и фактологических картин нынешнего кризиса образования более чем достаточно. Вспомним лишь доклад о состоянии дел в школе США, представленный конгрессу под броским названием «Нация в опасности».

Так что дело не в фактах. Дело в их интерпретации. Еще точнее, в прояснении духовных и онтологических оснований происходящего в сфере человеческого бытия, в сфере образования и в обществе в целом.

Быть может, дополнительный свет на эти основания прольет историческая аналогия. Существует некая тайна в феномене падения античной цивилизации, когда столь мощная конфигурация духовной жизни и социальной организации, как Римская империя, после многовекового торжества в исторически сжатый срок подвергалась чуть ли не добровольной, чуть ли не желанной варваризации под знаком нарождавшегося христианства.

Г. К. Честертон по-своему приоткрывает эту тайну, усматривая ее в прохождении античным человеком границ морально дозволенного, в попрании им своей человечности. Отсюда и тысячелетнее покаяние, тысячелетняя аскеза, прерванная нахождением новой гармонии, прообраз которой философ увидел во Франциске Ассизском.

Мы склонны согласиться с умозрением Честертона, предложив более рационалистическую и соответственно более приземленную трактовку. думается, на закате Римской империи античность преступила доступные человеку пределы бытия, закрепив эту запредельность в своих социальных структурах, культурно-нравственных нормах, типе образования и воспитания личности.

Что это означает? Грубо говоря, то, что идеалы, цели, ценности и смыслы античного мира были как бы истрачены, следование им не предполагало внутренней жизни, а таило духовную гибель. Это также означает, что трансцендентное для человека стало трансцендентальным, отложившись затем в формах обыденного сознания. «К несчастью античной цивилизации, - отмечает Честертон, - для огромного большинства древних не было ничего на мистическом пути, кроме глухих природных сил - таких, как пол, рост, смерть».

Не то ли наблюдается и ныне в рамках современной цивилизации? В России, правда, вошло в моду покаяние по поводу уничтожения Храма Христа Спасителя. Но это не более чем фарс. Храмы давно взорваны во всей Европе, точнее, они представляют собой могильные камни на теле умершей культуры прошлых столетий.

Как и во времена позднего Рима, современную цивилизацию определяет явное преобладание людей, которые, во-первых, не ведают никаких запретов, не знают ответственности перед прошлым и будущим, перед ближними и дальними и которые, во-вторых, необычайно деятельны и могущественны, невероятно настойчивы и упорны как в создании, так и в разрушении вечных Богатств, в стремлении ко всем формам обладания и власти.

Этот массовый человеческий тип является образцовым питомцем классической школы. Эта школа, с одной стороны, перегружает его память прагматическими знаниями, учит его суровой дисциплине труда и накопления. С другой стороны, она подавляет его сознание, отделяет его от органического слоя высокой культуры, задерживает развитие чувств на самом примитивном уровне. Возможно что именно школа является самым опасным местом, самой больной зоной современной цивилизации, представляя собой своего рода капкан, выставленный человечеством на своем собственном историческом пути.

Суть же проблемы видится в следующем. В XX веке произошла смена типа культурно-исторического наследования. Если прежде, по образному выражению М. Хайдеггера, человек входил в историю пятясь, или, говоря словами К. Маркса, традиции прошлых поколений витали над ним как кошмар, то теперь, опять-таки вспоминая Хайдеггера, «время временится из будущего».

Иными словами, от веками и тысячелетиями складывавшегося типа социокультурного наследования, основанного на передаче свода прошлых образцов, которые столь удобно было преподносить в виде логически завершенной системы знаний и правил, человечество в считанные десятилетия совершило поворот к совершенно новому и одновременно новаторскому типу социокультурного наследования, в рамках которого главным стало не усвоение прежних рецептов, а подготовка к овладению методами и содержанием познания и практики, которых никогда ранее не существовало.

Этому коренному перевороту отвечает радикальное изменение функций школы вкупе со средствами массовой коммуникации. Они стали полностью определять чуть ли во весь социокультурный опыт, доступный личности

Но классическая система образования оказалась полностью не готова, к этой своей новой роли. Ее потенциал целиком исчерпывается передачей знаний, информации. Она не сумела адекватно заменить семью, церковь, социальные и профессиональные группы и поэтому готовит человека знающего, но не сознающего, морализующего, но безнравственного, воспитанного, но не культурного. В конечном счете современной системе образования не удается в полной мере справиться ни со своей новаторской миссией, ни реализовать отвечающие этой миссии регулятивы мышления и поведения, т.е. этики жизни. Напротив, нынешняя школа, скорее, осуществляет тотальное подавление культуры, она преподносит расчеловеченные знания.

Собственно говоря, классическая система образования в дошедшем до нас виде по своему происхождению и назначению и не может быть иной. Она антигуманна и безлична, Потому что ее рассудочный, знаниевый характер, вся ее дидактика были рассчитаны на так называемое просвещение индивида, на разрыв его неосознаваемой связи с культурой и традициями. Проблему ресубъективизации или интериоризации культуры, возвращения. К традициям через рефлексию классическая школа не решала или решала, но совершенно иначе, чем нужно в наши дни, ибо такой проблемы в прошлом не было в силу естественной приобщенности каждого к определенному культурному микрокосмосу.

Уместно заметить, что разрыв между школой и культурой, дегуманизация образования - это составная часть конца света, после которого нам довелось жить. В определенном смысле мы находимся сейчас в загробном царстве, существуем в период реально совершающегося над вами Страшного суда. Нужны ли этому доказательства или достаточно посмотреть программу телевизионных новостей?

Но вернемся к нашей исторической аналогии, выбранной нами отнюдь не случайно. После К. Ясперса античность символизирует для нас осевое время, отличительное прорывом разума, появлением самосознательного, автономного субъекта. Финалом же осевого времени явилось новое наступление иррационального, овладения им человеком. Еще раз напомним, что не варвары разрушили Римскую империю, а ее собственные жители предпочли пустыни и пустыни моральному запустению своих городов. Не исключено, что большие города, брошенные без видимых причин майя Центральной Америки, также являются воспоминанием о культурно-нравственном кризисе другой, далекой от нас цивилизации.

Возрождение и последовавшие за этим столетия духовного взлета также принято относить ко второй волне осевого времени. Не присутствуем ли мы при затухании ее творческого порыва? Ведь и сегодня, как мы знаем, распространяются алармистские настроения, всевозможные суеверия, наблюдается стремление уйти от кризиса в кусты, причем в буквальном смысле «возвращения к природе».

Думается, однако, что подобный исход ныне невозможен, он просто неосуществим практически. Чтобы решить главную проблему современности - проблему выживания человека и человеческого рода, - требуются более рациональные и конструктивные действия.

Дело в том, что на этот раз, впервые за всю историю человеческого рода, пределы человеческого бытия интеллектуально, биологически и технологически вышли за границы естественной среды обитания вида homo sapiens на нашей планете. Поэтому любое изменение locus vitalis человека чревато серией непредсказуемых последствий - столь же драматичных, как и продолжение развития по прежнему пути. История закончится.

Следовательно, нужна сознательная реинтерпретация проблемы развития человека и человеческого рода. Прежние способы смены типов развития, связанные с изменением способов орудийной деятельности, преобразованием социальных институтов, себя исчерпали. Человек должен пойти на осмысленное самоизменение, а вместе с ним - выработать новую культуру.

Собственно говоря, сдвиги в этом направлении уже происходят. Впервые предпринимаются попытки конструктивно-проективного задания новых идеалов, целей и ценностей существования и развития личности и человеческих сообществ. В числе героев деяний этого рода назовем хотя бы Альберта Швейцера. Другое измерение - деятельность международных организаций, например ЮНЕСКО, где выношена этика солидарного развития.

Эти и другие попытки не укоренены в устройстве современной цивилизации. Но они тем не менее являются ее необходимым и обнадеживающим духовным продуктом, который мы позволим себе назвать постнеклассической культурой в отличие от новоевропейской классической эпохи Просвещения и неклассической культуры XX века. Коренное отличие постнеклассической культуры от предшествующих и существующих культурных форм состоит, на наш взгляд, в разумности, т.е. в том, что она может и должна быть создана только на основе и только за счет сознательного проектирования духовной жизни на базе высокого разума.

Это не означает, конечно, что придет некто и откроет новую культуру, как консервную банку. Просто природа императивов, вставших перед человечеством, ныне такова, что не оставляет иного пути, кроме индивидуальных и коллективных рациональных поисков обновления своего культурного мира.

**4. Некоторые наметки**

Итак, на наш взгляд, кризис цивилизации и кризис человека может быть разрешен только и исключительно на путях преобразования человеческой природы; на путях формирования (я не боюсь использовать дискредитировавшую себя формулировку) нового исторического типа личности в рамках новых культурных форм. А для этого необходима радикальная перестройка исторически сложившейся системы образования как ядра системы социокультурного наследования.

Эта задача может быть интерпретирована и в рамках классической для марксизма и близких ему учений трактовки процесса социального развития Как диалектики производительных сил и производственных отношений. Ведь и те, и другие воплощаются в человеке, здесь тайнаих единства ипротивоположности. Сегодня они действуют как бы «на разрыв»» личности, отчуждение приобрело, как показали экзистенциалисты, онтологический характер, оно подрывает устои человеческого бытия. И решение этого противоречия, равно как и трамплин для «прыжка из царства необходимости в царство свободы», могут быть найдены лишь посредством переделки человека, в том числе и в сфере образования. Как писал Эрих Фромм, «впервые путь к спасению человеческого рода проходит через человеческое сердце».

Речь идет отнюдь не о гипостазировании роли образования. Нужны, конечно, всеобъемлющие, общецивилизационные сдвиги. В более широком смысле суть проблемы состоит, по-видимому, в том, что прорыв к постнеклассической культуре как масштабная социально-историческая акция может быть осуществлен только и исключительно средствами образования. Образование здесь мост, ведущий к новому устройству нашего культурного мира, так как только переводя каждого по этому мосту можно что-то изменить в человеке.

На этом хотелось бы закончить освещение общего хода мысли, который положен в основу представленных в настоящей статье подходов к интерпретации кризиса образования, и кратко сказать о вытекающей из них позитивной программе.

Составная часть постнеклассической культуры и одновременно одна из задач ее становления - формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. По нашему мнению, развитие, укоренение в сфере образования этого способа мышления представляет собой один из основных инструментов ее перестройки, так как прежде всего необходимо возродить и сделать содержательной Педагогическую рефлексию. Без такой достаточно спонтанной и в то же время сознательно выстраиваемой рефлексии невозможны ни институционные, ни содержательные изменения.

Одна из центральных идей нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления - переход от знаниецентрической к культуросообразной школе. При этом сам новый образ культуры должен, во-первых, проектироваться, во-вторых, осваиваться человеком рефлексивно, как его личный жизненный проект (скрипт). Таково одно из коренных отличий традиционного способа присвоения индивида культуры от искомого способа сознательного овладения личностью культурой.

Отсюда вытекает интенция на умеренный школоцентризм и педоцентризм. Вслед за Ключевским и более близкими к нам по времени представителями гуманистической педагогики и социологии образования мы считаем, что на нынешнем этапе школа должна стать одним из центральных институтов общества, а все общество в целом необходимо педагогизировать. К примеру, не школа для экономики, а экономика для школы. Такая перемена мест рассматривается как одно из важнейших структурных преобразований, конституирующих постнеклассическую культуру. Естественно, что одновременно должны произойти коренные изменения в социально-педагогическом укладе самой школы, его необходимо в значительной мере освободить от насилия, хотя полностью избавиться от него, видимо, не дано.

Представляется также, что критика современной науки как одной из сил, обусловивших кризис цивилизации, не должна приводить к отказу от идеала научности образования. Необходимо найти новое содержание этого идеала и новые формы его реализации. В частности, сфера образования должна освоить целостность неклассической науки, синергетический и проективный характер ее развития, полевую структуру научного Знания, системно-алгоритмический способ мышления, множественность истины, новую этику науки и т. д.

Эти и некоторые другие идеи, выраженные, разумеется, более конкретно, составляют особый предмет философской работы, в итоге которой можно рассчитывать на развитие некоторого методологического корпуса, если угодно - метатеории образования, весьма полезной для реконструкции педагогики и социологии образования и, следовательно, уже и для самой практики.

Наконец, с учетом изложенного следует сделать несколько констатаций по поводу реформ в области образования, Проводимых в СССР и других странах.

На наш взгляд, резкое увеличение числа этих реформ, а также их повсеместный характер могут служить косвенным подтверждением части гипотез, высказанных в настоящей статье. Во всяком случае, среди широкой общественности, в академических кругах, а также у государственных и политических деятелей наблюдается редкостное совпадение взглядов о неблагополучии в сфере образования и о необходимости безотлагательного исправления создавшегося положения.

Весьма примечательно и то, что реформам этого рода придается судьбоносный характер. Аргументация, правда, редко бывает основательной: обычно она не идет дальше общихрассуждений о пользе званий. Тем не менее общий вектор Общественных перемен она отражает.

Безусловно позитивным явлением, в высшей мере присущим Перестройке образования в СССР, можно считать развитие педагогической рефлексии. После долгого застоя советской педагогической мысли предпринимаются попытки предложить концепции развития системы образования и ее отдельных звеньев.

На самом деле, концептуальность, как правило, не идет дальше систематичности. Новые идеи на поверку оказываются лишь хорошо забытыми старыми принципами. И если в СССР наблюдается возрождение классических свобод и либеральной педагогики, то в США, напротив, отмечаются рецидивы академического фундаментализма с присущей ему «жесткой»» педагогикой гербартианского стиля, идущей вразрез с американскими традициями.

Нелишне заметить, что в Советском Союзе попытки модернизации и либерализации классической системы образования привели к резко выраженным деструктивным тенденциям. Некоторые из них, безусловно, связаны с нестабильной обстановкой в стране в целом. Тем не менее расширение академических свобод само по себе способствовало возникновению конфликтов между теми, кто учится, и теми, кто учит; обусловило падение учебной дисциплины, сказалось на качестве знаний. Словом, отрицательную мотивацию к учению за счет либерализации преодолеть не удалось.

В ходе реформ повсюду отмечается повышенное внимание к инновационному процессу стандартного типа: освоение новых информационных технологий, модификации методов преподавания, воздействие на мотивацию к обучению и т. п. Отдавая должное этим по своей сути методическим поискам, все же заметим, что связываемые с ними порой чрезмерные надежды представляют собой характерные для деятелей образования суеверия, некую педагогическую алхимию, обещающую вот-вот все превратить в золото или драгоценные камни.

К числу получивших широкое хождение идей, которым придавалось действительно кардинальное значение и которые в принципе могли привести к смене парадигм педагогической деятельности, можно отнести лишь концепцию непрерывного образования. Однако ее общеметодологическая трактовка, представленная, в частности, в докладе ЮНЕСКО "Учиться быть», где под непрерывным образованием понималось такое изменение способа бытия человека, когда он открывается новому опыту, было быстро вульгаризировано традиционной педагогикой. Фактически эта педагогика стала понимать под непрерывным образованием возобновляемое обучение или нудное пожизненное векование всех и вся за аудиторными столами, что представляет собой, конечно же, блеф, очередное дорогостоящее педагогическое прожектерство.

Отдельными педагогами и психологами ведутся работы прорывного плана, которые можно назвать своего рода «реформами в пробирке» ж Это, например, новаторские эксперименты видного последователя Пиаже Лауро де Оливейро Лима, выразившего свое кредо в эссе «Обучение архаическое»» творческое», где фактически раскрыта смена культурно-исторических типов образования на современном этапе. Это также деятельность советского психолога Ш. А. Амонашвили, которому удалось изменить эмоцнонально-психологическую обстановку в начальных классах и заложить основы так называемой «школы радости». Наиболее многообещающим среди экспериментов такого рода, на наш взгляд, является развитие Вальдорфских школ, представляющих собой сочетание академического, социально-психологического и культурного сообщества.

Итак, поиски ведутся. Но реформаторство на государственном уровне пока остается в плену тех педагогических воззрений и той педагогической практики, которые в конечном счете лишь усугубляют кризис образования. И только отдельные локальные инициативы свидетельствуют о возможности иных путей, о наличии иных педагогических сил, о неисчерпанных еще резервах «самовозрастания логоса», пусть находящихся за пределами устоявшихся форм бытования современной цивилизации. А это не просто еще раз подчеркивает потребность в серьезной философской работе, но и говорит в пользу ее плодоносности. Все новые усилия мысли, их этический накал, устремленность к новым целям и ценностям, способным придать осмысленность человеческой жизни, - вот что более всего необходимо вашему времени, нашей культуре, нашей системе образования.