

**Министерство Общего и профессионального образования РФ  
Институт развития регионального образования  
Свердловской области**

*На правах рукописи*

**НЕКРАСОВ Вадим Станиславович**

**ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ФИЛОСОФСКО-СОЦИАЛЬНОМ  
ИЗМЕРЕНИИ: ПАРАДИГМЫ И ЖИЗНЕННЫЙ СМЫСЛ**

**Специальность 09. 00. 11. – Социальная философия**

*А в т о р е ф е р а т*  
**диссертации на соискание ученой степени  
кандидата философских наук**

**Екатеринбург - 2003**

Работа выполнена в Институте Развития Регионального Образования (ИРРО).

Научный руководитель:

доктор философских наук,  
профессор **Л.М. Андриухина**

Официальные оппоненты:

доктор философских наук, профессор  
**Л.А. Беляева**  
кандидат философских наук, доцент  
**Е.В. Иванова**

Ведущая организация:

Российский государственный  
профессионально-педагогический университет  
(кафедра философии)

Защита состоится «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2003 г. в \_\_\_\_\_ час. на заседании диссертационного совета Д 063.78.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора философских наук в Уральском ордена Трудового Красного Знамени государственном университете имени А.М.Горького (620083, г. Екатеринбург, К-83, проспект Ленина, 51, комн. 248).

Автореферат разослан «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2003 г.

Ученый секретарь диссертационного совета  
доктор философских наук, профессор

**В.И. Плотников**

### **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ**

**Актуальность темы исследования.** В начале Третьего тысячелетия личность, общество, государство предъявляют к образованию принципиально новые требования. Уже к концу XX

в. в полной мере проявилась фундаментальная зависимость цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые закладываются в образовании. Тектонические сдвиги в мировом сообществе, происходящие в последние десятилетия, в полной мере и наглядно убеждают в том, что демократическое волеизъявление масс и ответственность политических лидеров за принимаемые ими судьбоносные решения могут быть оправданы и способны дать благодатные плоды только в опоре на подлинную образованность. Сегодня образование превратилось в источник жизненных благ, утверждающий человека в качестве хозяина своей судьбы. В достижении экономического благополучия ведущих стран мира играет приоритетное внимание к проблемам подготовки специалистов, и поскольку стратегии будущего начинаются в школе, то ныне эти стратегии реализуются в социуме так, что все общество становится школой в самом широком смысле этого старого слова.

Общеизвестно, что современные стратегические доктрины прогресса лидирующих стран мира основываются на принципах всемерного развития человеческого потенциала, в результате чего роль образования непрерывно возрастает и становится доминирующей во всех сферах общественной жизни. В связи с утверждением однополярного мира соперничество стран переходит из военной и экономической областей в область соревнования национальных систем образования. Центральное место в реформах образовательной системы стран, претендующих на мировое лидерство, занимают дискуссии об образовании взрослых. Экспансия сложившейся системы начального и среднего образования на сферу образования взрослых невозможна. Между тем сами теоретические рассуждения об образовании взрослых находятся в зародышевом состоянии и напрямую зависят от методологии современного обществознания.

Естественно-историческая взаимосвязь образовательной практики и образовательного знания выявляет характер педагогического воздействия, его глубокое социальное содержание. В результате формируется необходимость социально-философского подхода к образовательному процессу, в котором индивид не рассматривается как ребенок, но понимается как социализированный взрослый человек, находящийся под влиянием практик реальной андрагогики и системы манипуляций со стороны медиа-картелей. Таким образом, необходимо сформировать теорию образования индивидуума в едином образовательном комплексе, а не в искусственном пространстве педагогического процесса. В этом комплексе зеркалами для людей выступают другие индивиды и объективные предметные формы, поскольку человек рождается не «фихтеанским философом с зеркалом в руке». Сама педагогическая и андрагогическая практика в существующем западном культурном поле всегда структурируется определенным набором социально-философских и психологических парадигм, задающих эволюцию выявления жизненных смыслов индивидами в их образовательных процедурах. Именно поэтому нас интересует этот скрытый набор парадигм, детерминирующих в последней инстанции идеологический образ субъекта, который возникает в ходе социализации индивида посредством запроса господствующей идеологии к индивиду.

В 2002 г. исполнилось 10 лет российскому закону «Об образовании». Статья 8 этого Федерального Закона гласит: «Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций». Закон открыл возможности многоуровневого образования, он юридически закрепил многоукладность высшего образования, которое стало пониматься как основное право человека. В рамках новой системы образования педагогическая рефлексия превращается в философскую. Механизм рефлексии основан на социальной двойственности: на взаимодействии субъекта-исполнителя и субъекта-контролера, что позволяет индивиду выработать критическое отношение к своей исполнительской деятельности. В результате отношение учитель-учащийся становится отношением воспитателя и общества, что требует

социально-философского мышления. Целесообразно выделить критерии, по которым можно судить об условиях готовности рефлексивного мышления у взрослого обучающегося. Эти критерии носят различный характер в зависимости от подхода к образованию. Речь идет о деятельностном подходе, когда учитываются метакогнитивные умения, диалоговом подходе (освоение культуры и совместная деятельность), личностном подходе (познание собственного Я). Однако педагогическая рефлексия как механизм социальной коррекции самоизменения и саморазвития взрослого человека, включенного в образовательную деятельность, не всецельна.

Современное образование постиндустриального общества вписано в социальные технологии, а технологии тесно связаны с культурой особого типа поведения, которое М.Вебер назвал «целерациональным поведением». Человек становится цивилизованным в новоевропейском смысле, когда в его поведении господствует целерациональность. Если первоначально технология создавалась как ограниченное средство для достижения конкретных целей, то сегодня через техническое созидание человек ощущает свою космическую миссию. И роль образования сегодня относительно миссии человека заключается в воспитании неутилитарного взгляда на технологию. В этом отношении само образование приобретает космический смысл инновационной технологии, позволяющей освободить человечество от власти слепой природной и социальной необходимости и перейти от предистории к подлинной истории, совершив тем самым «скачок из царства необходимости в царство свободы».

#### **Степень разработанности проблемы.**

Образовательная деятельность успешно рассматривалась в отечественной литературе и педагогической практике в плане работы с культурой как текстом, языком и совокупностью знаковых форм. Именно здесь формулировались педагогические тональности и создавались экспериментальные педагогические площадки (Л.М.Андрюхина, Н.С.Автономова, М.М.Бахтин, В.С.Библер, Ю.М.Лотман, Е.Г.Трубина, Е.А.Юнина).

Образовательная практика как специфическая человеческая деятельность, имеющая диалоговый характер, исследовалась в работах Ш.А.Амонашвили, А.А.Брудного, А.Маслоу, А.П.Огурцова, С.С.Розовой, В.Д.Шадрикова. Диалог мировых культур и его влияние на образование рассматривался в трудах Т.П.Григорьевой, С.Н.Иконниковой, М.С.Кагана, В.Н.Топорова, Г.В.Старовойтовой.

Проблемы стиля эпохи, стиля мышления, менталитета как основы педагогических вариаций изучались в работах: Л.М.Андрюхиной, П.П.Гайденко, В.Д.Губина, А.Ф.Зотова, В.В.Лапицкого, М.К.Мамардашвили, Н.В.Мотрошиловой, Л.А.Микешинной, И.Б.Новика, Ю.В.Сачкова, В.С.Степина, а в зарубежном постпозитивистском направлении философии науки – в трудах Д.Агасси, Т.Куна, И.Лакатоса, М.Вартофского, С.Тулмина, П.Фейерабенда. Особый интерес представляют работы практиков образования, связывающих концепции с изменением людей, – А.Г.Асмолова, Л.И.Божович, Л.А.Беляевой, А.В.Вехова, А.М.Лобока, Л.Я.Рубиной, Г.П.Щедровицкого и участников Московского методологического кружка, президента Международной Академии наук высшей школы В.Е.Шукшунова. Вместе с тем из перечисленных авторов лишь социологи по образованию и профессии обращали внимание на различие образовательной практики с детьми и взрослыми. В результате индивиды понимались либо слишком абстрактно, либо слишком конкретно, индивидуально-психологически, а потому нигде не вводился термин «образователи взрослых» - «учителя взрослых».

Изучение образовательного знания как важнейшей подсистемы личности проводится в работах Л.Б.Баженова, П.Бергера, Т.Лакмена, А.А.Бодалева, В.В.Кима, В.Л.Рабиновича, Г.И.Рузавина, В.Н.Садовского, Э.М.Чудинова, В.С.Швырева. Глубоко философский анализ образования как системы социальной деятельности и отражения проводится в работах из области философии познания и социологии знания Ю.П.Андреева, К.А.Абульхановой-Славской, М.Бубера, М.Вебера, Г.Г.Гадамера, Э.Гуссерля, В.И.Копалова, К.Маннгейма, Л.Н.Москвичева, В.В.Налимова, А.М.Руткевича, Б.С.Шалютина, М.Шелера. Проблемы

социализации и индивидуализации в контексте социальной реальности, в реальном глобализационном процессе изучаются в работах: Б.Г.Ананьева, В.П.Андреевской, Ю.М.Борода, А.В.Брушлинского, А.В.Бузгалина, Л.П.Будевой, Ю.Р.Вишневецкого, М.Н.Грецкого, И.А.Гобозова, Г.Е.Зборовского, Л.Н.Когана, И.С.Кона, А.Н.Леонтьева, Г.В.Мокроносова, С.Н.Некрасова, А.С.Панарина, А.В.Петровского, Ю.К.Плетникова, В.И.Плотникова, О.Ф.Русаковой, В.И.Толстых, В.Г.Федотовой, И.Т.Фролова, Г.К.Чернявской, Л.А.Штудена. При всей современности проблематики работы большую пользу имело обращение к педагогическому опыту русской религиозной философии. Исторические и геополитические исследования, взятые в самом широком диапазоне также оказали влияние на автора и его работу (Ф.Бродель, Л.Февр, Г.Д.Гачев, А.Г.Дугин). Следует выделить труды традиционалистов - критиков современного мира упадка - Р.Генона и Ю.Эволю. Эти авторы предвидели, что формирование постиндустриального общества останавливает процессы взросления людей, инфантилизирует социум, создает угрозу деградации и дезобразования масс и превращения демоса в популос по модели поздней Римской империи. В связи с этим в работе вводятся термины «новых мнимых взрослых», «новой псевдообразованности».

Методологическую основу работы дали произведения Б.М.Кедрова, В.Е.Кемерова, П.В.Копнина, С.Э.Крапивенского, В.А.Лекторского, И.Я.Лойфмана, К.Н.Любутина, С.Р.Микулинского, Н.Н.Моисеева, Д.В.Пивоварова, М.Н.Руткевича. Особое значение для работы имеет весь корпус трудов К.Маркса, Л.Ларуша, А.А.Зиновьева и их интерпретаторов – Л.Альтюсера (и соавторов), Л.Сэва, Т.В.Муранивского. Особо необходимо отметить крупных политических деятелей и публицистов, поднимающих до уровня национальной дискуссии вопросы образования – С.Ю.Глазьева, С.Г.Кара-Мурза, Р.И.Косолапова, К.Г.Мяло, А.А.Проханова, Д.О.Рогозина. Эти авторы показывают, что отставание системы образования от уровня развития общества ставит вопрос о реформировании самих реформ системы образования.

**Цели и задачи исследования.** Основной целью диссертационного исследования является построение социально-философской, социально-антропологической концепции образовательной (андрагогической) деятельности как практического и познавательного преобразования человеком самого себя. Для достижения поставленной задачи необходимо:

- Представить философско-методологический анализ становления отечественной и зарубежной философии образования взрослых как теоретической рефлексии образовательной практики.
- Реконструировать парадигмы образования взрослых и на этой основе сформулировать философско-концептуальные основания образования взрослых, реализуемые в практике западного образования.
- Исследовать общегуманитарную методологию андрагогики в контексте постсовременности.
- Выявить политическую генеалогию андрагогики и рассмотреть футурологические сценарии развития образования взрослых.
- Выявить критерии подлинной взрослости и настоящей образованности.
- Рассмотреть перспективы развития национального образования взрослых в рамках глобализационного культурного обмена постсовременности.

**Методологическая основа диссертации.** Основными идеями, задающими логику работы, выступают положения марксистской философии (труды «раннего Маркса») о единстве и диалектическом тождестве личности и общественных отношений, о существовании общественных отношений в виде потребностей и способностей индивидов. В трудах зрелого Маркса этапы становления человеческой индивидуальности были рассмотрены в контексте классовой борьбы против отчуждения и перспектив освобождения человечества. Именно в этом глубоко социально-философском контексте мы рассматриваем реализацию проекта создания свободного общества и образованного взрослого человека в ходе преодоления постсовременности как утопии постиндустриального информационного общества и перехода к неоиндустриализму как процессу становления человеческого общества.

Другой фундаментальной методологической идеей для нашей работы является социально-философская концепция «физической экономики» президента Шиллеровского Института науки и культуры Л.Ляруша, формулирующая необходимые образовательные условия для свободного развития неоиндустриального общества, опирающегося на когнитивные неограниченные ресурсы человека. Концепция исходит из необходимости развития национальной экономики и культуры, роста производительности труда на базе фундаментальных научных открытий, создаваемых в ходе кооперации евразийских держав как «государств-наций». В свете этой идеи работа носит междисциплинарный характер.

**Научная новизна исследования.** Диссертация формулирует концепцию образовательной деятельности взрослых как андрагогически реализованного практического и познавательного преобразования человеком самого себя в условиях здорового общества. На защиту выносятся следующие, обладающие новизной, результаты исследования:

1. Выявлены и определены ведущие парадигмы образования взрослых, обнаружен феномен «войны парадигм» и зафиксированы основные сферы знания в философии образования взрослых в США.
2. Определены философско-социологические основания андрагогики, в рамках которых образовательная философия функционирует как лингвистический анализ и легитимизация исследований за и против манипулятивной практики дезобразования. В работе рассмотрена специфика субъекта, объекта, средств образовательной деятельности – объектом образовательной деятельности служит субъектность человека, его саморефлексия и идеологическая форма индивидуальности. Средствами андрагогического воздействия оказываются образовательные способности личности и развиваемые (либо деформируемые) обществом образовательные потребности.
3. Показано, что в зависимости от стадии развития личности и ступени социальной эволюции на первый план в андрагогическом воздействии может выдвигаться духовно-ценностная сторона, креативно-антропологическая сторона и прагматическая сторона субъекта, соответствующие в разных проекциях эмоциональной, когнитивной и поведенческой структурам индивидуальности, а значит включающим либо ролевую (адаптивную) функцию личности, либо активно-преобразующую функцию. Доминанта личности обычно задается социальной функциональной доминантой (религия, искусство, право, наука) и формирует - на основе генетической детерминации в последней инстанции - матрицы личности как исторические формы индивидуальности.
4. Исследована политическая генеалогия андрагогики и на основании этого проанализированы утопические и антиутопические сценарии развития постсовременного образования.
5. Поставлен вопрос о преодолении губительной культуры постсовременности посредством возвращения к критериям и ценностям классического образования.

**Научно-практическое значение работы.** Результаты исследования могут быть использованы в аналитических программах и экспертных заключениях по моделям реформы и модернизации высшей школы России (на предмет соответствия моделей национальным традициям образования, менталитету, парадигмальной структуре мышления и результату андрагогического процесса). Основные положения работы были использованы в курсах «Культурология», прочитанных в Экономическом Лицее УГТУ-УПИ, а также в ходе преподавательской работы на кафедре Социально-гуманитарного образования Института менеджмента и рынка. Выводы диссертации могут быть использованы в курсах по проблемам современной философии, психологии, социальной философии, акмеологии, педагогики, андрагогики.

**Апробация работы.** Основные результаты исследования отражены в 19 публикациях автора. Содержание работы апробировано в докладах и выступлениях на международных и Всероссийских научно-практических и научных конференциях в Перми (2000), Екатеринбурге (1999, 2000, 2001, 2002), Челябинске (2001), Москве (2002), Ростове-на-Дону (2002).

Основные результаты исследования прошли апробацию на Всероссийских и межрегиональных научных и научно-практических конференциях: «Отечественная культура в

контексте мирового культурно-исторического процесса» (Екатеринбург, 1999), «Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические аспекты» (Екатеринбург, 2001), «Культура.Творчество.Личность» (Екатеринбург, 2001), «Новые идеи в философии» (Пермь, 2001, 2002), «Социально-экономические проблемы региона в XXI столетии» (Челябинск, 2001), «Масс-медиа в XXI веке» (Екатеринбург, 2001), «Образование взрослых - ключ к XXI веку» (Екатеринбург, 2001), «Россия в III тысячелетии: прогнозы культурного развития. Наука, Культура, Искусство, Власть, Государство» (Екатеринбург, 2001), «Проблемы кича в современной визуальной культуре» (Екатеринбург, 2001), «Глобализация: реальность, противоречия, перспективы» (Екатеринбург, 2002), «Наука и оборонный комплекс – основные ресурсы российской модернизации» (Екатеринбург, 2002), «Россия и Советский Союз в локальных войнах и вооруженных конфликтах XX столетия» (Екатеринбург, 2002), «Екатеринбург: от завода-крепости к евразийской столице» (Екатеринбург, 2002), «Гуманитарная наука и образование как фактор национального развития» (Екатеринбург, 2002), «Альтернативы глобализации: человеческий и научно-технический потенциал России» (Москва, Государственная Дума РФ, 2002), «Марксизм, обществоведческая мысль современности и социалистические тенденции развития человечества в XXI веке» (Москва, Институт Философии РАН, 2002), Третьем Российском философском конгрессе (Ростов-на-Дону, 2002), а также в журнале «Человек и Вселенная» (Санкт-Петербург, № 2 (12), 2002).

В 2002 г. получен диплом Неправительственного экологического Фонда имени В.И. Вернадского за 2 место в открытом конкурсе студенческих и аспирантских работ по проблеме «Миссия России в развитии цивилизации», проведенного Фондом в рамках подготовки к Всемирному саммиту по устойчивому развитию (РИО+10).

**Структура и объем диссертации.** Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения. Список литературы включает 227 наименований. Содержание работы изложено на 185 страницах текста.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **ВВЕДЕНИИ** обосновывается актуальность темы, показывается степень разработанности заявленной проблемы, ставится цель, формируются задачи и методологические принципы исследования, раскрывается практическая значимость полученных результатов.

**В первой главе «ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ: ОНТОЛОГИЯ НОВОЙ ВЗРОСЛОСТИ»** образование взрослых понимается как способ и форма духовного производства постиндустриального общества, возникшая на почве сдвига культурной парадигмы индустриальной цивилизации и преодоления роли универсантов в западной культуре. Образование взрослых становится доминирующим идеологическим аппаратом государства постиндустриализма. В конечном счете, образование взрослых оказывается ведущим фактором обеспечения национальной безопасности в условиях глобализационных процессов в мире.

**1. Образование в индустриальном обществе как идеологический аппарат государства: философский анализ.** В параграфе показывается, что западная цивилизация в интересующем нас аспекте изучения взрослости и образования «так называемых» взрослых, существует в начале XXI в. в двух основных формах: европейской и американской. Европа является обществом победившей геронтократии, ролевые модели молодежи здесь подчеркнута инфантильны. Это связано с отменой традиционных ролевых моделей и нагнетанием образа инфантильного потребителя, отчасти – с утечкой мозгов в Америку, эмиграцией интеллектуалов.

В отличие от геронтократических государств Западной Европы, все американское общество, начиная с 60 гг., болезненно ориентировано на подростковую модель поведения и мышления. Здесь молодежь предлагается в качестве универсальной ролевой модели для всех. Этот образ играет положительную роль в американском производстве и образе жизни,

поскольку всемерная культивация мироощущения подростка полезнее, чем культивация образа человека «третьего возраста» («старикана – oldy»). Образование оказывается единственным жизненным ресурсом Запада, который интенсивно уничтожается дезобразованием взрослых, инфантилизацией населения со стороны медиа-картелей и большого бизнеса, ориентацией населения на спекулятивную непроизводительную деятельность.

В индустриальном обществе воспроизводство квалификации рабочей силы имеет тенденцию обеспечиваться не «на ходу», но все дальше от производства: посредством школьной системы и иных инстанций и институтов. Школа (также как другие институты государства) обучает «умениям», но в формах, обеспечивающих подчинение господствующей идеологии. В связи с этим следует подвергнуть критике марксистское понимание государства. Марксистская традиция категорична: государство представляется как репрессивный аппарат. Необходимо добавить к «марксистской теории» государства новый взгляд: чтобы развивать теорию государства, необходимо учитывать не только различие между государственной властью и государственным аппаратом, но также и другую реальность. Эту реальность мы обозначим как «идеологические аппараты государства» (ИАГ, по определению Л.Альтюсера). Их не следует смешивать с государственным (репрессивным) аппаратом. Назовем ИАГ определенное число социальных реальностей, которые непосредственно предстают в форме дифференцированных и специализированных институтов: религиозный ИАГ (система различных церквей); образовательный ИАГ (система различных публичных и частных «школ»); семейный ИАГ; юридический ИАГ; политический ИАГ (политическая система с различными партиями); профсоюзный ИАГ; информационный ИАГ (пресса – радио – телевидение); культурный ИАГ (литература, искусство, спорт).

Основное различие между государственным аппаратом (подавления) и ИАГ заключается в следующем: государственный аппарат (подавления) функционирует посредством насилия, в то время как государственные идеологические аппараты функционируют посредством идеологии. Нам представляется, что идеологический аппарат государства, занявший господствующее положение в зрелом капиталистическом обществе в результате борьбы против старого господствующего государственного идеологического аппарата, является образовательным идеологическим аппаратом. Лишь кажется, что господствующим идеологическим аппаратом государства в индустриальном обществе является не школа, а политический государственный идеологический аппарат – парламентское демократическое правление, к которому добавляется всеобщее избирательное право и борьба партий. Можно утверждать: пара Школа – Семья сменила пару Церковь – Семья.

В ансамбле ИАГ лишь один государственный идеологический аппарат играет господствующую роль – школа. Действительно, школа сменила церковь в ее роли господствующего идеологического аппарата государства, она соединилась с семьей точно также как когда-то церковь. Для того, чтобы состоялось воспроизводство производственных отношений, вплоть до процесса производства и обмена, индивиды должны занять в обществе свои места. Реальность оказывается воспроизводством производственных отношений и тех отношений, которые из них вытекают. Это воспроизводство осуществляется в пределах самого процесса производства и обмена. Оно реализуется с помощью механизма этого процесса, в котором достигается воспитание людей – им доверяются определенные посты. Именно во внутреннем механизме этого процесса осуществляется воздействие различных идеологий и, прежде всего, либерально-правовой идеологии. Но эта точка зрения остается абстрактной. Воспроизводство производственных отношений как конечная цель господствующего класса не может быть простой технической операцией, формирующей и распределяющей индивидов по различным постам технологического разделения труда. Это разделение труда существует только в идеологии: всякая технологическая организация труда – форма и маска общественного разделения, объединения и организации труда. С точки зрения научной социальной философии ошибка физиологизма и спиритуализма в понимании образования заключается в недооценке роли общественного труда. Очевидно, что в

образовательной теории и практике следует различать теорию конкретного индивида (теорию личности) и теорию общих форм индивидуальности, относящихся к общественным наукам и социальной философии.

**2. Взрослые в постиндустриальном обществе: социология взрослости в ломке культурной парадигмы.** В параграфе фиксируется, что в конце XX века угроза гибели человечества возникла вновь: финансовая олигархия во второй раз после заката Средневековья толкает планету в темные века голода, эпидемий, смерти и войны. Именно этот короткий период следует именовать началом постсовременности и рождением культуры постсовременности. Постсовременность часто называется «Новым Веком» – по аналогии с харизматическим псевдохристианским движением «Новый Век». Постсовременность рассматривается как сдвиг глобальной политики в направлении ускоренного разрушения национальных экономик и национальных государственных образований, уничтожения населения суверенных стран и искоренения традиционных культур.

В период с 1964 по 1970 гг. в США и Западной Европе произошел отход от традиционной культурной и экономической политики антиолигархической направленности. Лондонский Тэвистокский институт называет это «сменой культурной парадигмы», которая является ключом к пониманию разворачивающейся спирали разрухи внутри мировой валютной и экономической системы. Это была попытка повернуть назад часы истории – вспять к древним устоям варварства. В истории она получила название «контркультура рокнаркосекса», а фонд Форда назвал это в 1964 г. «тройной революцией». Известно, что в месяцы, предшествующие убийству президента Д.Кеннеди, сторонники наступления «новой эпохи» усиленно доказывали – опора на науку и технологию более не нужна и впредь нежелательна. Необходимо постиндустриальное развитие, что было озвучено фондом Форда, в результате люди стали верить, что рациональность в образовании, необходимая для поддержания индустриального общества, также нежелательна. Своеобразной лабораторией для выращивания иррациональности вкупе с культом самореализации личности и прав человека, послужило массовое движение контркультуры в недрах антивоенного протестного движения.

Все это довело западное общество до состояния безрассудства, что внешне выглядело как увеличение разрыва между накоплением бумажной финансовой массы и ростом реальной экономики. В результате за период 1964-1999 гг. европейская цивилизация по влиянием сдвига культурной парадигмы совершила инволюцию – обратное развитие. В теории «третьей волны» Э. и Х.Тоффлер, в модели постиндустриального общества Д.Белла, происходит конвергенция двух одновременно родившихся идеологий – информационного общества и постиндустриализма.

Хотя по мере становления раннего капитализма происходили быстрые изменения экономической структуры общества, в современном обществе наиболее сложной для изменения остается экономическая структура и наиболее простой – ментальная. Так, по мере стабилизации капитализма модернизм тривиализировался, стал обыденным явлением, существующим в интересах экономической стабилизации. Победа модернизма создала условия для «затмения постсовременности», когда в 60 гг. XX в. возникла контркультура. Этот «крестовый поход детей» против культуры отцов был направлен на стирание граней между фантазией и реальностью под флагом освобождения личной пульсации. Азартные игры взрослых стали ведущим видом большого бизнеса на Западе – в протестантском, католическом и даже конфуцианском мире. Наиболее импульсивные и богатые игроки играют в глобальном казино – на международных финансовых рынках, где уровень доходов неизмеримо выше тех, которые встречаются в обычных игорных домах. Такое казино для масс взрослых людей называется Casino Mondiale.

Другим средством интерактивной работы с взрослым населением является телевидение. Телевидение впервые использовалось в рамках широкомасштабного эксперимента в нацистской Германии: в этот момент Т.Адорно решил, что телевидение синтезирует радио и фильм и его возможности столь велики, что позволяют реализовать вагнеровскую мечту о слиянии всех искусств в одной работе – Gesamtkunstwerk. Исследования 70 гг. показали, что

телезрители впадают в трансное состояние самоуверенности: в сумеречном сознании они оказываются внушаемыми. Дети ветеранов Второй Мировой Войны получили название «бэби-бумеры», это было первое поколение выросшее без нянь, но с «одноглазым бэби-ситтером». Телевидение следует понимать, как неадекватную реакцию на устрашающую реальность: не случайно и определение роли телевидения как «церкви современности». Уже в 1972 г. американская общественность в ряде резолюций и докладов правительству прямо связывала насилие в сфере медиа и насильственное поведение детей.

Ключевой формулой мягкого промывания мозгов становится введение масс в состояние беспокойства и неуверенности, чем достигается прежний эффект пытки и введения наркотиков. Такова простая технология шокового изменения сознания масс XX столетия. Прогноз Д.Оруэлла реализовался полностью. Правда, вместо жесткой переделки сознания происходит мягкое промывание мозгов, а вместо насильственной индоктринации осуществляется информирование населения. Но результат один – двоемыслие, являющееся сущностью так называемой «управляемой реальности».

За обучением и воспитанием двоемыслия в университетах стоят научные школы. Задачи этих школ формировались в недрах и за счет образовательного идеологического аппарата государства. Так, ассоциативная психология создавалась для обеспечения систем воспитания «полезного работника», в результате была разработана система внедрения в долговременную память стереотипного поведения методами предъявления, опирающимися на принципы удовольствия-страдания. Бихевиоризм также создавался для воспитания «нужного человека» с заданными свойствами. Открытия бихевиористов позволили сформировать в памяти воспитанника алгоритмы поведения на базе причинно-следственных связей, поскольку в основу бихевиористской практической педагогики были положены методы побуждения и поиска закономерностей. Другая базовая отрасль психологии – гештальтпсихология была нацелена на создание «умного человека». В результате был выработан феноменологический метод, ориентированный на формирование способности к инсайту, творческому подходу в организации поведения посредством переструктурирования элементов изучаемой ситуации. В XXI в. возникла необходимость выйти за традиционные системы представлений о человеческих потребностях и перейти к формированию мотивов. Сегодня получение образования людьми в различных учебных заведениях строится на разных основаниях. Еще в XIX в. были введены критерии для различения знания и понимания, ума и разума. Однако вся образовательная система строится так, что именно университет ориентирует выпускников на понимание проблем и развитие разума. Иные учебные заведения ориентированы на передачу студентам знаний и развитие их профессионального ума, который питается знанием.

**3. Взросление через образование как фактор национальной безопасности и тенденции глобализации.** В параграфе показывается, что проблема обеспечения национальной безопасности и задачи развития системы образования тесно связаны между собой благодаря тому обстоятельству, что с системой образования взрослых связаны интересы большого числа людей. В нашей стране речь идет не только о 34 миллионах молодых людей России, но о 54 миллионах их родителей и 6 миллионах преподавателей. В странах Запада не стесняются называть вещи своими именами. Так, Федеральный доклад Национальной комиссии США по качеству образования назван «Нация на грани риска. Необходимость реформы образования». В докладе ЮНЕСКО о качестве образования в мире за 1993 г. подчеркивается, что в свете нового видения развития мира, который начал зарождаться в 90 гг., в конечном счете единственными значимыми ресурсами являются лишь знания, изобретательность людей, воображение и добрая воля. Становится ясным, что без них невозможен какой-либо устойчивый прогресс в отношении мира и уважения прав человека – решающую роль в развитии этих качеств играет образование. Наши государственные структуры при подходе к образованию за исходную точку отсчета принимают долю ВВП России, вкладываемую в образование, в результате идут бесконечные споры и долях процентов ВВП, выделяемых на образование. В мировой практике в качестве альтернативы ему используется «индекс человеческого развития» (ИЧР). ИЧР представляет собой интегральный показатель из трех

компонентов, характеризующих развитие человека – долголетие, образованность и уровень жизни.

В начале 70 гг. канцлер ФРГ В.Брандт провел реформу системы образования. Это была социал-демократическая реформа, которая начиналась с изменения гимназической стадии образования (1—13 лет), которая предназначалась для подготовки студентов к университетскому образованию. В новой системе был сделан крен в сторону экологической и социологической проблематики образования, а также введена “свобода выбора”. В результате базовые знания исчезли из системы образования, их утратили не только студенты, но и их профессора. Свобода выбора создала студентов, которые не владеют собственным языком. 18-летние студенты не имеют представления о том, что должен знать нормальный зрелый гражданин из сферы истории, географии, государственного устройства и философии. В Германии конца XX в. все чаще раздавались голоса экспертов, требующих восстановления классической системы образования образца до 1972 г., возвращения к гимназической системе образования по классам, в соответствии с которой студенты учатся в одном классе с 10 по 13.

Мировая культурная парадигма была взорвана в начале 70 гг., а поколение молодых учителей, лишенных ориентиров и национальной исторической памяти, выпускников так называемых «новых университетов», разрушило остатки классической системы, ввело гедонизм, экологизм и контркультуру секса, рока и наркотиков. Поэтому сегодня восстановление классической образовательной парадигмы в национальных образовательных системах представляет собой гигантскую задачу, однако задачу абсолютно необходимую. Мир живет в многоликости цивилизаций. Здесь культурологи пользуются образами: Франция - прекрасная, Англия - старая добрая, Германия - ученая, Америка - деловая, Россия - святая.

## **Вторая глава. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА ПОСТСОВРЕМЕННОГО ЗАПАДА: ГНОСЕОЛОГИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ**

В первом параграфе - **Формирование теоретико-рефлексивной сферы образования взрослых** - выясняется, что словосочетание «образование взрослых» соединяет взаимоисключающие понятия. Действительно, образование суть единство обучения и воспитания, а взрослый, по определению, есть человек, который уже достиг совершеннолетия и пользуется всеми гражданскими правами. Последние означают суверенность взрослой личности в отличие от младенца и не предполагают какое-либо воспитательное воздействие на нее. Понятно, что образование взрослых в демократическом открытом обществе возможно только при добровольном согласии образуемого как самообразование. В любом случае образование окажется эффективным только при условии изменения убеждений, которые и объявляются неприкосновенными, поскольку учитывается плюрализм интересов и взглядов в развитом гражданском обществе. Было бы правильным в данном случае рассматривать образование как передачу, трансляцию информации о знаниях и умениях, ценностях и моральных принципах, которую взрослый может принять, а может и отвергнуть. Такое представление об образовании взрослых и праве каждого взрослого на получение и свободное распространение любой информации закреплено в международных правовых документах, которыми и руководствуется мировое сообщество.

История образования взрослых в Соединенных Штатах Америки по сравнению с Россией более давняя и насыщенная. В 1964 г. в США существовало только 16 образовательных программ для взрослых. Хотя первое отделение образования взрослых было создано в 1920 г. в Великобритании, однако только в 60 гг. в англо-саксонской цивилизации произошел резкий рост популярности образования взрослых как особой сферы академических исследований. В конце XX в., в его последнее десятилетие, образование взрослых стало более заметным благодаря деятельности Международного Совета по образованию взрослых, Европейского бюро по образованию взрослых, а также в результате работы соответствующих национальных организаций буквально в каждой стране.

Сегодня образование взрослых изучается в университетах всего мира и на эту тему издается книг и проводится конференций больше, чем когда бы то ни было. Образование

взрослых как сфера академических исследований не может быть отделено от образования взрослых как область практики. Многие практики в области образования взрослых не осведомлены об образовании взрослых как об области исследований и теоретической практике. Дело в том, что прежде чем образование взрослых стало сферой университетских исследований, такое образование существовало в форме общественного движения во многих западных странах. Это значит, что образование взрослых происходило без всякого отнесения к профессиональным знаниям в этой сфере. Так, в 30 гг. ни один из специалистов в области образования взрослых не имел ни малейшего представления о групповой дисциплине и не проходил курсов в этой области. И только с 1935 г., когда была присуждена первая докторская степень в области образования взрослых, практики в области образования взрослых могли получить какое-либо представление о существовании специфического знания в этой области. Только 20 лет спустя университетские профессора впервые встретились на предмет обсуждения того, что мы можем знать об образовании взрослых. Поэтому, прежде чем андрагогика получила развитие в университетах, практики образования взрослых играли ведущую роль в общественных школах и в ряде социальных движений. И сегодня эта традиция продолжается, поскольку большинство указанных практиков работают без малейшего представления об образовании взрослых как сфере академических исследований. Так, большинство людей, вовлеченных в движение за защиту окружающей среды, за права женщин, не рассматривают свою деятельность как сферу образования взрослых.

Демократия в высшем образовании, совместное обучение мужчин и женщин (coeducation) привела к стиранию граней между высшим и низшим, теорией и практикой, гуманитарным и техническим образованием, а значит между школой и вузом, ребенком и взрослым. Ребенок стал учиться как взрослый и взрослый как ребенок. Появилась уверенность, что каждый американец имеет право на высшее образование. Это выразилось в предоставлении ветеранам всех войн федеральных субсидий на получение образования. Возник американизм – средние школы обозначались как «high school», существующие для подготовки умов и тел учащихся для получения настоящего высшего образования – «higher». С победой «нового образования» утвердился культ образования, а новое образование стало окружаться религиозным ореолом. Возникли иллюзии относительно того, что американское образование станет великим уравнителем людей и превратится в средство устранения бедности и достижения изобилия.

К моменту опубликования «Черной книги образования взрослых» в 1964 г. эта сфера начала превращаться в область самостоятельных академических исследований. Книга подводила итог практике образования взрослых в США и была написана университетскими профессорами, которые выразили обеспокоенность отсутствием общественного признания образования взрослых. В позитивистском и функционалистском представлениях образование является видом прикладной науки, использующем эмпирически проверенные обобщения и выводы в качестве основы для решения образовательных проблем и социальной практики. Таким образом, позитивистское представление о знании описывает только то, что есть, а не то, что должно быть.

Долгое время образование взрослых проходило в рамках а-теоретических исследований, которые определяются как исследования без теоретической базы. Другой проблемой стало противостояние междисциплинарного знания и внутрдисциплинарного знания. Знание в области образования взрослых может быть разделено на два типа. Первый тип знания не основывается на заимствованной теории и является некумулятивным. Он решает узкую сферу вопросов и не затрагивает центральные концепции образования взрослых. Второй тип знания основывается на заимствованной теории, но является кумулятивным. Он описывает центральные теоретическую и практическую проблематику образования взрослых. Индуктивным методом знание получается из опыта, наблюдений и рефлексии над центральными темами всей проблематики. В результате складывается междисциплинарное поле, которое получает знания и теорию из смежных дисциплин. Следует выделить шесть предметных сфер знания в области образования взрослых: это исследования по андрагогике,

обучающие проекты, соучастие, перспективные трансформации, планирование программ и самонаправленное обучение.

Обычно образование взрослых обращается к обществознанию и всему спектру общественных наук, но почти никогда они не обращаются к естественным наукам. В результате к началу 90 гг. сложились три насущные потребности в развитии области знания образования взрослых: Потребность в создании интегрированных парадигм, Потребность в теоретическом описании глубинного развития личности, Потребность в обзоре проблемной сферы образования взрослых, выходящих за пределы планирующих техник и самонаправленного образования. Очевидно, что в области образования взрослых сложились две стабильные практики: некритическое описание образования, которое упускает из вида скрытые теоретические и рационалистические концепции образовательной деятельности в сфере образования проектов, участия и самонаправленного обучения. Вторая практика представляет собой упрощенный подход к образованию взрослых, лишенный всякой координации со стороны центральных организационных структур университетов. Проблемы перечисленных двух практических видов деятельности коренятся в природе образования взрослых как сферы деятельности. Получается, что образование взрослых нуждается в глубоком методологическом понимании как феноменологическая субъективная ориентация и выбор в системе социального действия.

Обучение взрослых отличается высоким уровнем мотивации обучающихся. Реальные жизненные проблемы, решаемые взрослыми при помощи обучения, стимулируют их учебную деятельность. Это является залогом того, что образование взрослых в России, несмотря на все трудности финансового, материального, социального, юридического порядка, развивается, и будет развиваться впредь.

**2. Парадигмы западной философии образования взрослых.** В параграфе фиксируется столкновение ведущих философских парадигм западной практики образования. Если в традиционном обществе передача культурного наследия происходила естественным путем без специально созданных структур и в совместной трудовой деятельности, игре и посредством имитации поведения авторитета, то с усложнением общественной и социокультурной динамики, при возникновении противоречия между сознанием и культурой, образование становится важной самостоятельной сферой общественной жизни. Функции общины и семьи в области аккультурации стали передаваться в условиях промышленной революции школе. Образ человека стал формироваться на фабрике и в работном доме, в доме умалишенных и в тюрьме, иных пенитенциарных учреждениях. Это открытие было сделано не только М.Фуко, но и специалистами в области здравоохранения, юриспруденции, психиатрии.

Образовательная система Запада сложилась под влиянием требований экономического базиса и основных политических сил Нового времени. Это значит, что гуманистические цели не ставились в качестве ядра деятельности учебных заведений, а задача формирования нравственных качеств явно уступала задаче подготовки к трудовой деятельности и формированию мировоззрения частичного индивида-функции в духе идеологии пришедших к власти классов и социальных групп. В итоге образование как самостоятельная подсистема общества получило одностороннюю ориентацию на воспроизводство существующего социально-экономического порядка. Содержание педагогических процессов в образовательной системе индустриального общества сводилось к запоминанию и воспроизведению учебного материала, что и составляло суть обучения, но не давало образование. В такой образовательной системе не были задействованы факторы, идущие от природы человека и его запросов, психологических особенностей личности. Переход к постиндустриальной стадии развития цивилизации во второй половине XX в. в развитых странах Запада взорвал традиционные представления о жизненных ценностях и будущем человечества.

Другим фактором, вызывающим к жизни новую образовательную систему, становится ориентация на новую модель развития. Речь идет об эффективности и окупаемости вложений в «человеческий капитал», который приносит больший доход и обладает большим

экономическим эффектом, нежели капитал в его физической форме. Теория «человеческого фактора» поразила воображение финансистов и оказала сильное воздействие на государственную образовательную политику в области модернизации системы образования и обеспечения рынка труда квалифицированной рабочей силой. Однако доставшееся западной цивилизации от метафизического материализма узкое сугубо экономическое понимание человека не позволяло время сформировать новую модель развития, которая нацелена на удовлетворение индивидуальных духовных и интеллектуальных запросов человека. Важным фактором изменения системы образования стала демократизация общественной жизни и образования. Потрясения второй мировой войны, крах колониальной системы, образование мировой системы социализма, активизация студенческой молодежи вызвали тенденцию демократизации образования в соответствии с «Всеобщей декларацией прав человека» ООН. Количественный взрыв 60 гг. охватил тех, кто прежде подвергался дискриминации или сегрегации: женщины, национальные и расовые меньшинства, инвалиды. Высокий уровень гетерогенности обучающихся, дисперсия запросов и потребностей потребовали новую образовательную систему, которая должна быть более гибкой, поливариативной и плюралистичной.

Бедность стран третьего мира не позволяет давать даже основы образования миллионам людей. Сокращение образовательных статей в бюджетах развивающихся стран восполняется поисками альтернативных путей образования. Широкое распространение с помощью ЮНЕСКО получают образование с помощью Интернет-центров, когда создаются «открытые университеты» и «общинные колледжи», широко применяющие методы дистантного образования. Серьезные демографические изменения, возникшие в ходе научно-технического прогресса, вызвали к жизни 20 лет свободного от работы времени, которое пенсионеры хотели бы провести с пользой для себя и общества и ориентируясь на духовное самосовершенствование. Спрос на образование этой категории населения чрезвычайно разнороден и не поддается планированию, в результате сфера образования максимально расширяет свои возможности в плане образования всех взрослых – как работающих, так и вышедших на пенсию. Сформировалась закономерность – работающий и учащийся человек медленнее стареет, чем отдыхающий пенсионер.

Все перечисленное заставило педагогическое сознание в развитых странах работать в плане реорганизации существующей образовательной системы на основе выполнения сверхзадачи образования – обеспечения каждому человеку получения и пополнения знаний, развитие и самосовершенствование на протяжении всей жизни. Для описания сложившейся в образовании ситуации используются термины – продолжающееся, перманентное, дальнейшее, пожизненное - образование. Термины отражают суть нового явления. Образовательная система становится целостной и непрерывной, а главное, подчиненной потребностям человека. Термин «пожизненное образование» возник одновременно с понятием «вэлфэра» - пожизненного социального обеспечения. Сегодня термином пожизненное образование пользуются все международные организации, включая ЮНЕСКО. Основным признаком предлагаемой системы – широкая доступность обучения, в результате чего образование станет подлинно массовым движением. ЮНЕСКО в реализации этого проекта 70 гг. тесно сотрудничало с рядом международных организаций – Международной организацией труда, Европейским экономическим сообществом, Организацией экономического сотрудничества и развития, с неправительственными организациями – Римским клубом, Международной ассоциацией образования взрослых и другими.

В 70 гг. была разработана модель «обучающегося общества», значительно расширяющая понятие непрерывного образования за счет включения в него всех видов формальной и неформальной образовательной деятельности. Звучит это буквально так: образование не должно ограничиваться стенами учебного знания. В этом тезисе явно присутствует влияние американской образовательной традиции. Образование здесь рассматривается как сфера услуг, особая форма бизнеса, которая должна в изменившихся условиях предоставлять как школьные, так и внешкольные услуги. Концепция «обучающегося общества» стремится

вернуть образованию и воспитанию их естественный характер, авторы концепции возвращают образование к ранним стадиям развития человечества, когда накопленная культура осваивалась в ходе повседневной жизни.

В рамках психологизированного направления фрейдистского толка и в рамках социологизированного направления символического интеракционизма, академической социологии структурного функционализма по-разному ставится и решается один основной вопрос: что первично, индивид или общество как социальная группа? Именно поэтому в западных моделях образования присутствует конвергенция противоположных идей. Здесь и психоаналитическая концепция социализации как развития и контроля базовых систем человеческого поведения, и анализ вытеснения, учение об идентификации как механизме социализации. Все это сумма разнородных моделей. Однако наибольшие возможности для объяснения образования как социализации предоставляет школа структурного функционализма. Сдвиг в сторону деятельностного подхода к обучению основывался на достижениях отечественной философии и психологии, на успешном эксперименте по обучению слепоглухонемых детей. Творчество педагогов-новаторов позволило сместить ракурс педагогического мышления с вопроса «Что преподавать?» на вопрос «Как учить учиться?». Основная масса исследователей в области образования взрослых основывается на позитивистской парадигме. С точки зрения позитивизма научное знание состоит из фактов, которые могут быть подведены под общие законы. Научное знание образуется при переходе от чувственного, наблюдаемого опыта к логическому мышлению. В логическом позитивизме самые очевидные аргументы и есть парадигма истинного знания о мире. Задачей исследователя является выявление скрытых знаков, объясняющих аспекты этой реальности. В Северной Америке эта парадигма была господствующей, поскольку исследование понималось как использование универсальных стандартизированных процедур поиска знания.

Другая парадигма (интерпретационная) отвечает на многие вызовы, которые были брошены позитивистскому исследованию. Она берет свое начало из истории, антропологии, герменевтики, чикагской социологической школы. Исследования в рамках этой парадигмы являются субъективистским, именуемым натуралистическим полевым исследованием. Эта парадигма претендует на замену научных понятий, унаследованных от естественных наук, таких как предсказание и контроль, объяснение. Вместо них вводится понятие понимания, значения и действия. Реальность предстает в свете позитивистской парадигмы как объективная, статичная, единственно возможная, в то время как в интерпретационном исследовании предполагается множественная реальность. Здесь реальность не есть объект, который должен быть открыт, взвешен и измерен, но он выступает как результат деятельности человеческого ума. Данная тематика тесно связана с феноменологической социологией познания 80 гг. Мир выглядит в духе постмодернистской парадигмы как субъективное явление, которое надо интерпретировать, а не измерять. В данной парадигме особое, ведущее внимание уделяется контексту и значению контекста человеческого поведения. В отличие от бихевиоризма два похожих действия могут иметь различные значения, в зависимости от их контекста. Аналитики этой парадигмы задают вопрос: «Почему образовательные исследования являются столь не образовательными?»

Причину этого они видят в господстве позитивистской парадигмы, в которой внимание исследователя уводится от «актера» (исследователя) к внешнему миру. В прежней парадигме исследования человек учится только после постановки эксперимента и сбора данных, но не в процессе обучения. На наш взгляд, интерпретационная парадигма (ИП) дает динамическую, а не статистическую картину мира, в которой знания непрерывно меняются и новые конструкции создают новые перспективы видения. Главный вопрос интерпретационного исследования, сосредоточенного на процессе - это знание того, каким образом люди определяют смысл жизни, как они интерпретируют свой опыт и как они структурируют свои социальные миры. Это значение проходит через собственное восприятие исследователя и, в отличие от естествоиспытателя, дистанцированного от предмета изучения,

интерпретирующий исследователь не может быть вне феномена. Он вовлечен в то, что исследует.

В рассматриваемой парадигме выделяются две важнейшие темы исследования образования взрослых: участие в образовании, включающее мотивацию и самонаправленное образование. В этих исследованиях взрослые учащиеся понимаются как изначально целеориентированные, направленные на активность и заинтересованные в обучении. Исследователь, работающий в этой парадигме, задает различные вопросы относительно мира и может получить разнообразные ответы. Существует и глубокий порог интерпретационного подхода, присущий всякой интерпретации релятивизм, который не позволяет создать механизм реанимирования ценностей и выделения большей значимости одной субъективной интерпретации над другой.

Последний вид парадигмы, называемый в источниках «критическая», проистекает из теории Франкфуртской школы. Критические социальные науки, в частности, феминистское направление, основывающееся на постструктуралистской философии, стремится перейти от критики к критической практике или от просвещения «актеров» к изменению социального действия. Очевидно, что понятие практики как синтез рефлексии и действия является главным в этой парадигме. Сторонники этой парадигмы полагают, что совершенно недостаточно иметь информацию о практике или знать, какое значение люди придают социальным явлениям. Критические исследования предполагают необходимость организации социального действия для улучшения социальной ситуации. Очевидно, что критическая парадигма отвергает позитивистские понятия рациональности, объективности и истины, поскольку интерпретация мира и самопонимание рассматривается как основа для развития знания. При этом новая парадигма предполагает, что интерпретации мира могут быть идеологически искаженными и, следовательно, неизбежно противоречие между тем, как люди ведут себя на практике и тем, какие мотивы своего поведения они осознают. Такая парадигма имеет принципиально иные цели и методы, нежели интерпретационная парадигма. В первую очередь критическая и социальная наука отделяет себя от позитивистского подхода и от позитивистского обществознания в вопросе понимания общества, человека, человеческой природы, происхождения знания, формы научного знания, роли исследователя. Вспомним, что общество и природа человека рассматриваются адептами позитивистской парадигмы (теория социального обмена, теория конфликта, структурно-функциональный анализ) как объективные и внеисторические явления.

В статьях о «войнах парадигм» выделяются три сценария развития отношений парадигм до 2010 г. Первый сценарий прогнозирует гибель позитивистской, стандартной, ищущей объективность парадигмы от ран, нанесенной ее критиками. Во втором сценарии все три подхода гармонично взаимодействуют и поднимают дискуссию на новый уровень понимания. В третьем сценарии ничего не меняется и война парадигм продолжается. Многие авторы, обеспокоенные войной парадигм, призывают к честному и продуктивному сотрудничеству парадигм, поскольку исследование образования не является простой интеллектуальной игрой, дорогой к академической карьере, более высокой зарплате - это путь к здоровому обществу, который накладывает моральные обязательства.

В этом смысле образование взрослых является нравственной деятельностью, в ходе которой исследователь вторгается в реальную жизнь людей и не разрушает эту жизнь. Образование взрослых должно следовать не просто медицинскому принципу «не навреди», но, зная, что при любой парадигме вмешательство неизбежно, возникающие изменения следует направлять исключительно в позитивную сторону. На практике возможны смешанные исследования, исходящие из всех типов парадигм. И хотя каждая из трех парадигм имеет свой набор этических проблем в практической деятельности трудно выделить и типологизировать посредством атрибуции тот или иной тип парадигмы. Следует задавать вопросы: «Как мы представляем себе исследования, что мы думаем о природе реальности, о знании, о взрослых как учащихся?», «Как эти вопросы структурируют наши исследования и наш взгляд на теорию образования взрослых?»

**3. Концептуальные основания практики образования взрослых.** В параграфе доказывается, что необходимо превратить разобщенные формы образования взрослых в России в гибкую, разнообразную по направлениям и уровням обучения подсистему непрерывного образования. Для осуществления этого пожелания необходимо создать специальные структуры и советы, координация деятельности которых может быть возложена на Национальный комитет образования взрослых. Проведение государственной политики в сфере образования взрослых должно осуществлять Министерство образования России. В развитии образования ведущее положение должны занимать именно университеты с их мощной материально-технической базой и высоким уровнем подготовки и профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава. При переходе от старого доиндустриального экономического базиса в связи с возрастанием физической производительности работников на единицу рабочей силы, усложнением социального разделения труда и ростом плотности энергопотока, резко возрастают потребности в увеличении занятости населения в науке и технологии. Однако при переходе к постиндустриальному обществу формируются программы «результативного образования», направленные на уничтожение накопленного за индустриальный период когнитивного потенциала всеобщего общественного образования. Так, в США предлагается и реализуется реформа под названием «outcome-based education» – в ее рамках предусматривается замена традиционных форм обучения (исследуются конкретные предметы) так называемыми результатами.

Несмотря на то, что кризис образования в условиях наступления постсовременной разрухи в течение последней трети XX в. достиг апогея, выяснилось, что развитые страны для поддержания прогрессивного развития должны затрачивать до пяти и более процентов своего национального бюджета на создание новых технологий в науке и образовании. В ближайшем будущем, чтобы мир не скатился в новое Средневековье, высокое качество образования должно позволить всем овладеть общими научными принципами – сама производственная занятость персонала будет основана на новейших научных открытиях и соответствующих технологиях. Не богатство или наследственное имя станет определять положение человека в обществе, но в соответствии с республиканским нравом лишь потенциал творческого разума. Такая перспектива неприятна олигархии, власти и богатству которой зависит от ростовщичества и примитивной финансовой спекуляции.

Очевидно, что само познание и есть образование (не надо двух слов – это одно и то же в подлинно человеческом обществе при отсутствии тренинга и манипуляции). В конце XX в. в западных странах образовательные требования для выпуска рабочей силы установлены между 16 и 18 годами – и это невзирая на ухудшение качества преподавательского состава, и учебных планов в последней трети столетия. Дополнительное обучение в техническом училище дает еще 2 года учебы, а получение степени выпускника колледжа задает возрастную планку в 21-22 года. Более того, выпускная степень в университете требует еще 4-5 лет, а обучение специалистов для получения ученой степени занимает дополнительно от 4 до 6 лет. всего получается 32-33 года. Однако время обучения может быть безболезненно сокращено и без применения политики «дескулеров». Последние предлагали отказ от школьной дисциплины и настаивали на введении приближенных к жизни форм обучения – таких как плетение корзинок вместо изучения физики, математики и литературы. Восстановление классического образования позволило бы сделать выпускников средних школ более компетентными, нежели сегодняшние выпускники университетов.

Однако было бы неверно полагать, что накопление знаний предполагает изучение их в той же последовательности – прогресс в фундаментальных науках упрощает понимание больших информационных массивов и сокращает время обучения. Это значит, что возраст окончания школы не увеличивается бесконечно и не превращается в непрерывное образование – он лишь приближается к своему максимуму и остается в пределах 16-25 лет, за которыми могут следовать эпизодические курсы дополнительного образования, необходимость в которых задается требованиями технологического и социального прогресса. Только соединение

обучения с научными исследованиями обеспечивает высокое качество специалистов, то же утверждение относится и к воспитательной работе со студентами.

Для нас, индивид не есть обособленный «актор», как это имеет место в современной западной «социальной робинзонаде», называемой ныне модным словом «социология», индивид всегда является продуктом соответствующих условий, обстоятельств, социального воспитания и совпадающего с ними изменения этих обстоятельств и социальной среды. Грандиозность стоящих перед образованием задач и низкая эффективность традиционной системы образования заставляют ученых всего мира искать не только новые формы и методы обучения, но и новую образовательную парадигму. Тот факт, что образование становится центральным фактором социального развития, приводит к мысли о необходимости трансформации учебных учреждений в более «ответственную образовательную среду», доминирующей метафорой которой было бы не механическое мировоззрение XX в., а органическая концепция самоорганизующегося мира.

### **Третья глава. ГУМАНИТАРНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПЕРСПЕКТИВЕ ПОСТСОВРЕМЕННОСТИ: К ПОДЛИННОЙ ВЗРОСЛОСТИ И НАСТОЯЩЕЙ ОБРАЗОВАННОСТИ**

**1. Гуманитарные науки как основа менеджмента образования взрослых.** В параграфе показывается, что в странах Запада существует сеть исследовательских центров и учреждений, консультационных служб и специализированных на образовании взрослых издательств. В нашей стране также разрабатываются учебные программы стандарты подготовки менеджеров образования, применяемые с учетом региональных особенностей и индивидуального опыта практикующих менеджеров. Существуют образовательные программы высшего профессионального педагогического образования. Управленцы системой образования реализуют в своей деятельности принцип «от образования на всю жизнь – к образованию через всю жизнь».

В 60 гг. образовательная философия начала рассматриваться преимущественно как лингвистический анализ. Образовательное мышление рассматривалось как часть дискурса в рамках особой формы науки со своими формами жизни, в которых значение доступно для понимания только в данной форме жизни. Возник культурный релятивизм. Данный подход не вводит критерия различения концепции образования, знания, обучения, поскольку рассматривает их в едином потоке образовательного дискурса. Основной причиной такого видения оказывается нормативная концепция образования. Источник нормативизма - либерально-демократическое общество как итог развития западной цивилизации. Сама философская традиция либерализма восходит к платонической мысли. В ней ни один человек заранее не может определить, что является добром для другого - вводится право на выбор как самоочевидное. Каждый человек оказывается целью, но не средством. Поэтому не имеет смысла задавать вопрос, почему свобода выбора и саморазвитие принципиально важны в этой модели. Получается, что нравственность ускользает от господства власти и прямо вытекает из сознания индивидов. В результате образования индивиды оказываются способны выбрать, кем быть и кем они могут быть. Это этическая точка зрения, которая приводит к принципу волюнтаризма в образовании взрослых, поскольку рассматривает целью образования взрослых самореализацию и саморазвитие, предпринимаемое в свободном режиме «трудного пути к самому себе».

В англоязычной культуре социология не играла большой роли в образовании взрослых, сравнимой с ролью психологии и нравственной философии. Это связано, прежде всего с тем, что благодаря контракту между школьным образованием и образованием взрослых социология США и Великобритании занималась в первую очередь школьной подготовкой. Напротив, социологические исследования деятельности образователей взрослых затрагивали проблемы социального изменения и социальной структуры, поскольку были направлены на понимание значения образования в жизни взрослых людей. Однако, невзирая на длительную историю социологии в ее рамках не было создано какой-либо социологии образования взрослых в отличие от социологических исследований образования детей.

Социологии предстоит показать, в конечном счете, как обучение взрослых превращается в образование взрослых, наряду с этим должна быть переформулирована роль образователя как обеспечивателя, выполняющего развивающие функции консультирования, сопровождения и совета. Превращение обучения в образование фиксируется в экспериментальном обучении. Речь идет о динамике экспериментального обучения, возникающего из теории обучения взрослых посредством введения практических моделей и включения в формальную образовательную систему, в которой колледжи и университеты утрачивают контроль над стилями и содержанием обучения. Бюрократическая централизация открытого и дистантного образовательного процесса лишь создает иллюзию открытого и самонаправленного обучения, превращения обучения в образование всегда осуществляется в недрах государства, промышленности, бизнеса и профсоюзов. Под руководством профессионалов сферы управления социологам остается только описать образовательные процессы и программы в конкретных социальных группах и странах. Это значит что концепции андрагогики, андрагогии, личностного роста, экспериментального обучения, которые индифферентны по отношению к классу, полу должны быть связаны с конкретными системами распределения жизненных шансов.

Идея самостоятельного автономного обучения лежит в основе психологии образования взрослых и получает различные интерпретации. С одной стороны, это обучение реализуется, когда учащиеся определяют свои цели и перспективы, планируют образовательные программы, стратегии и оценивают результаты. В этом смысле самонаправленное обучение оказывается процессом совершенствования техники процедур самообразования. С другой стороны, самонаправленное обучение включает в себя понятие критической осведомленности. В этом смысле образование есть освобождение, эмансипация от психологических и культурных предпосылок. Общей чертой этих концепций является представление о психологическом росте учащегося. Обучение и психологический рост связаны, однако в свете первой позиции предполагается, что взрослые имеют психологическую потребность к самоуправлению и обучение лишь пробуждает эту потребность. В свете второй позиции предполагается, что ограничение обучения проистекает из социальной структуры и интериоризируется взрослым учащимся. Фиксация связей между обучением взрослого и психологическим ростом в психологической литературе фиксируется в виде изучения стадий развития, жизненного цикла, фаз и кризисов взрослой жизни. Психологи изучают такие качества как автономность, независимость, индивидуальность, интегрированность «Я».

Вторая, когнитивная концепция обучения, приписывает более активную роль учащимся, реконструирующим свой жизненный опыт для нового миропонимания. Реконструкция осуществляется в новых мыслительных категориях, которые позволяют воспринять новый опыт. В этой концепции отношение между обучением и опытом оказывается интерактивным. Третья концепция, обычно называемая психодинамической или гуманистической психологией уделяет основное внимание эмоциональной природе отношений между опытом и обучением. Новая психология восстанавливает человеческие качества личности, такие как личностный выбор, свободу и верность субъективному опыту. Эта концепция настаивает на том, что учителя должны учитывать чувства и опыт учащихся, в его прошлом и настоящем измерениях. Поэтому обучение осуществляется по предмету «умение быть».

**2. Политическая генеалогия образования взрослых и эволюция менеджмента образования.** В параграфе рассматриваются политические условия развития программ образования взрослых. Часто отмечается, что на образование взрослых влияет вера, религиозный фанатизм, революции и перевороты, миграционные потоки, научные открытия и реформации, взлеты и падения национализма и интернационализма. С этой точки зрения все образование взрослых носит глубоко политический характер. Специальное политическое образование структурирует все изучаемые предметы

В 2001 г. США объявили о начале реформы образования – самой существенной с 1965 г. Акцент делается на образовании национальных меньшинств и граждан с низким уровнем доходов. Содержательно реформа предполагает проведение множества тестов для каждой

школы и подтягивания учебных заведений до государственного уровня. Главной проблемой реформы становится превращение субъектов в граждан. Этот процесс имеет два названия: обретение гражданства и социализация. В XX столетии быстрый технологический прогресс оказал сильнейшее влияние на карьеру, доходы, половые роли во всем мире, что, ослабило национальную и культурную идентичность взрослых. В этих условиях во весь рост встала проблема ресоциализации. Третьей проблемой образования взрослых оказывается применение к образованию системного образования или теории систем. Этот системный подход позволяет увидеть взаимодействие общественного, частного, личного в обеспечении образования в западных странах. В целом связь между образованием взрослых и гражданским правом фиксируется следующим образом: образование объявляется антонимом личностного роста и находится в центре всех социальных изменений. Задачей закона является определение отношений между группами и индивидами - в конкретном праве, отношений между индивидами и государством в конституционном праве, отношений между государствами в международном праве. Все законодательство имеет прямое или косвенное отношение к обучению. Наконец, последняя проблема образования взрослых в свете политических наук – проблема теории и идеологии. В развитых обществах образованность и способность манипулировать информацией во все большей мере становится основой власти и благосостояния, а потому роль образования взрослых все более и более начинает становиться предметом политического анализа.

Нельзя обойти молчанием вопрос о международном влиянии на развитие образования взрослых. С падением Берлинской стены завершилась «холодная война», мир стал более взаимосвязан и толерантен. Аналогичную эволюцию прошла проблема расизма. После убийства президента Д.Ф.Кеннеди были приняты законодательство в области гражданских прав - Adult Basic Education Act - «Базовый образовательный акт для взрослых» и акт экономических возможностей. Президентом Л.Джонсоном провозглашалась война с бедностью, в рамках которой было принято законодательство об образовании как инструменте национальной политики, что обеспечило общинные программы финансированием. Все эти программы были созданы в ответ на вспышку движений за гражданские права как результат растущей бедности, расовой дискриминации. В результате учителя были включены в общественную образовательную систему взрослых.

Феминистская тематика была ведена в проблематику всех видов знания. Однако, рассмотрение женщин поставило вопрос о переосмыслении половой роли мужчин. На повестку дня встал вопрос об освобождении мужчин от контрпродуктивной половой социализации, которая ограничивает мужскую психологическую, социальную и моральную зрелость, делает их бездушными и инфантильными Бэби-бумерами. Исследование этой проблемы учеными – женщинами позволило связать вопросы пола с причинами, вызывающими бедность, расовую дискриминацию, гонку милитаризма. Образование взрослых в 70-80 гг. развивалось на фоне гонки вооружений и движения за мир, поскольку военные расходы сверхдержав и развивающихся стран резко сократили затраты на образование и развитие.

Американское вторжение во Вьетнам вызвало массовое движение за мир с публичными дебатами, образовательными усилиями религиозных конфессий, учебными курсами. Другой стороной войн США стал рост средств, отпускаемых на военное образование взрослых и ветеранов. Возникло движение военных образователей взрослых, которые приняли участие в заседаниях Ассоциаций по образованию взрослых и создавали обычно самую крупную секцию по образованию взрослых на национальных конференциях. В 80 гг. в школах и университетах стали вводиться «парные образовательные программы», на которых изучались вопросы ядерного разоружения, международных отношений религиозного пацифизма, международного терроризма, геополитики и конфликтологии.

Параллельно с этим возникли три общих стратегии, благодаря которым образование взрослых было включено в систему высшего образования. Первая стратегия называется «выживание за счет политических избирателей». Она обеспечивает образование взрослых за

счет политической поддержки продолжающегося образования по профессиям от растущего электората за пределами академических учреждений. Вторая стратегия называется «выживание через специализацию» и основывается на применении специализированного знания к специфическим формам образования взрослых. Третья стратегия называется «возрастное господство» и настаивает на признании того, что образование взрослых столь же важно, как и обучение детей. Социальные влияния в конце XX в. становятся все более глобальными, что во все возрастающей степени требует стратегического планирования образования. Сущностью такого планирования является вовлечение внешних и внутренних факторов в комбинацию долгосрочного планирования с целью обеспечения консенсуса относительно желаемых целей и процедур.

**3. Футурология постсовременности и проблема возвращения к классическому образованию.** В параграфе анализируются сценарные проекты развития образования в XXI в. Так, в СССР проект создания Всесоюзного совета по образованию взрослых, в состав которого входили бы руководители министерств, ведомств и общественных организаций, не был реализован. В результате не была создана единая общесоюзная система подготовки кадров на общественно-государственной основе. Само образование взрослых, в отличие от дополнительного образования, рассматривалось как подготовка кадров, которая могла бы осуществляться Государственным комитетом по образованию взрослых и под эгидой Всесоюзного совета. Система подготовки кадров имела бы четыре звена. Первое – производственно-техническая и экономическая пропаганда средствами массовой информации, общества «Знание» и научно-популярной литературы. Второе – производственная научно-техническая и экономическая информация, передаваемая из ГКНТ во вновь создаваемый комитет. Третье – повышение профессиональной квалификации в ИПК и ФПК с определенной периодичностью с отрывом и без отрыва от производства. Четвертое – оперативное удовлетворение познавательных потребностей с помощью различных курсов, семинаров и народных университетов.

В отличие от советского опыта западный опыт футурологического сценарирования носит частный и частичный характер. Здесь первым методом предсказания будущего футурологами является простое предсказание, в ходе которого определяются ведущие тенденции, тщательно документируются достоверность этих тенденций путем скрупулезного их выделения в исследовательской литературе и, наконец, проектирование этих тенденций в будущее на основе статистически полученных таблиц вероятности. Другой тип предсказания используется научными фантастами и неакадемическими футурологами. Возьмем западный вариант «полностью контролируемой сферы». В этом возможном мире все образование взрослых протекает в рамках четко установленных целей, правил, процедуры и регуляции и контролируется неким национальным агентством, установленным законодательным путем. Вся образовательная работа идет в рамках официально установленных образовательных учреждений, включающих общественные и частные школы, университеты и колледжи, технические университеты. Вместо учителей, советников и библиотекарей системы обладают следующими организациями персонала: 1. Образовательные диагносты, специализирующиеся на раннем детстве, детстве, ранней юности, юности, ранней зрелости, средней зрелости, старшей зрелости. 2. Образовательные планирующие консультанты с аналогичными специализациями как у диагностов. 3. Специалисты – предметники. 4. Информационные медиа-специалисты. В этом сценарии пожизненная учеба становится высшей национальной и глобальной ценностью.

Это не информационное общество постсовременности, но учащееся общество свободных индивидуальностей будущего. Объективно историческое развитие выстраивает фундаментальную оппозицию «обществу учебы» против информационного общества. Новый привлекательный образ будущего вовсе не отвергает стандарты в образовании и их рациональное обоснование. В основе рационального обоснования стандартов лежит забота о качестве образовательного продукта, которая лежит в основе планирования и прогнозирования развития образования.

В **ЗАКЛЮЧЕНИИ** показано, что для повышения эффективности всей сферы образования взрослых необходимо, чтобы учебная и научно-методическая деятельность профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений строилась на базе андрагогических принципов и технологии обучения взрослых. Образовательные учреждения дополнительного образования, сохраняя свою самостоятельность, должны быть теснее связаны с высшими учебными заведениями. При этом возникает противоречие между системой образования и целями общества, поскольку все механизмы промывания мозгов, созданные Тавистокским проектом, изначально были нацелены на парадигматический сдвиг к постиндустриальному мировому порядку.

Система образования больше не может рассматриваться как фабрика по производству специалистов, способных исполнять с большей или меньшей точностью профессиональную роль по заученному сценарию. Она должна выступать как институт, в котором индивиды могут интернализировать не только звание, но и ценностные ориентации, что важно в условиях стремительных перемен. Противоречие между подготовкой специалистов в системе высшего образования и школой, ориентированной на «широкое» образование по «всем предметам», не должно сниматься путем узкой специализации еще в школе, т.к. это может привести лишь к изготовлению «полуфабрикатов» для системы высшего образования и забвению принципа воспитания человека, способного коммуницировать с гуманитарной культурой, и усваивать как ценности нового социального окружения, так и гуманистические ценности и идеалы.

В сознании лидеров ведущих стран мира настоящее образование настолько тесно связано с модернизацией, что даже вводится термин «образовательная революция». Такая революция преобразует общество, ибо образование оказывается предпосылкой технологического и экономического прогресса, на образование возлагается функция формирования ценностных установок, адекватных требованиям модернизации, образованию приписывается роль фактора, активизирующего общество и создающего социальную структуру, способствующую требованиям модернизации. Все перечисленное заставляет ставить вопрос о модернизации самой сферы образования за счет включения в нее взрослого населения, ибо необразованные люди не могут влиять на общественную жизнь и остаются при этом легкоуправляемыми. Опыт России в XX в., прошедшей через крушение ряда образовательных систем и идеологий, показывает, что модернизация требует эпистемологического содержательного разрыва с прошлым при сохранении формальной преемственности образовательной системы и общества.

#### **Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:**

1. Смена культурной парадигмы Запада - последний «Закат Европы» // Отечественная культура в контексте мирового исторического процесса. Екатеринбург: УрГУ, 1999, 0,1 п.л.
2. Социальная андрагогика: новый курс // Образование взрослых - ключ к XXI веку. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Екатеринбург: ИРРО, 2001. 0,2 п.л. (в соавторстве)
3. Антигуманизм новой масс-медиа: сигналы тревоги // Проблема нового гуманизма в мировом и российском контекстах. Том 2. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2001. 0,2 п.л. (в соавторстве).
4. Пределы деградации образа человека и задачи научной философии // Новые идеи в философии. Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 10. Пермь: ПГУ, 2001. 0,3 п.л. (в соавторстве)
5. Новое насилие в постсовременной культуре и защита прав человека // Культура. Творчество. Личность. Труды Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2001, 0,1 п.л.
6. Новый курс в культурологической подготовке специалистов для XXI века // Социально-гуманитарное образование в средней и высшей школе: методологические и методические аспекты. Материалы Пятой региональной конференции. Екатеринбург: УГПУ, 2001. 0,3 п.л. (в соавторстве)

7. Медиа-картель и дети Запада как «собаки Павлова» // Человек и Вселенная. Санкт-Петербург, №2 (12), 2002, 0,1 п.л.
8. Войны России в XX веке. Войны За и Против России: сценарии и реальность // Россия и Советский Союз в локальных войнах и конфликтах XX столетия. Доклады научной конференции. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2002. 0,5 п.л. (в соавторстве)
9. Падение глобализации // Наука и оборонный комплекс - основные ресурсы российской модернизации. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Екатеринбург: УрО РАН, 2002. 0,2 п.л.
10. Новая столица Евразии // Екатеринбург: от завода-крепости к евразийской столице. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: МУ «Столица Урала», 2002 г. 0,3 п.л. (в соавторстве)
11. Культура как опыт нелиберального реформирования экономики // Конкурентоспособность территорий и предприятий - стратегия экономического развития страны. Тезисы V Всероссийского форума молодых ученых и студентов. Екатеринбург: УрГЭУ, 2002. 0,1 п.л.
12. Войны «третьей волны»: новые мифы и условия для России // Гуманитарная наука и образование как фактор национального развития. Материалы Российской научно-практической конференции Екатеринбург: УрГИ, 2002 г. 0,6 п.л. (в соавторстве).
13. Псевдообразование и смысловые галлюцинации в играх утопистов XX века // Гуманитарная наука и образование как фактор национального развития. Материалы Российской научно-практической конференции. Екатеринбург: УрГИ, 2002 г. 0,4 п.л.
14. Глобализм и антиглобализм: логика управляемого конфликта // Глобализация: реальность, противоречия, перспективы. Т.1. Екатеринбург, Гуманитарный университет, 2002. 0,4 п.л. (в соавторстве).
15. Неоиндустриализм и новый статус образования в России // Научные труды II отчетной конференции молодых ученых ГОУ УГТУ-УПИ. Сборник статей. Ч. 1. Екатеринбург, 2002. 0,1 п.л.
16. Методология неоиндустриализма для России и мультицивилизационный статус образования // Альтернативы глобализации: человеческий и научно-технический потенциал России. Доклады и выступления на Международной научной конференции в Российской государственной публичной библиотеке. Т. 1. Москва: Слово, 2002. 0,3 п.л. (в соавторстве).
17. Культура в постиндустриальном обществе // Россия в III тысячелетии: прогнозы культурного развития. Наука. Культура. Искусство. Власть. Государство. Материалы межрегиональной научной конференции. Екатеринбург, 2001. 0,2 п.л.
18. Модели неоиндустриализма против постиндустриализма // Россия в III тысячелетии: прогнозы культурного развития. Наука. Культура. Искусство. Власть. Государство. Материалы межрегиональной научной конференции. Екатеринбург, 2001. 0,1 п.л. (в соавторстве)
19. Китч-мода в контексте постсовременности // Проблемы кича в современной визуальной культуре. Материалы научно-практической конференции. Екатеринбург: УрГУ, 2001, 0,2 п.л. (в соавторстве)

---

Подписано в печ. .2002

Формат 60x84 1/6

Печать офсетная. Бумага писчая. Зак. №

Усл. Печ. л. 1,16 Уч. изд. 1.

Тираж 100.

---

620083, Екатеринбург, К-83, пр. Ленина, 51, Типография УрГУ.