

## **М.Н.Кожевникова. 100 лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи»**

*(фрагменты из статьи)* Статья опубликована: Кожевникова М.Н. 100 лет спустя: современное образование «перед лицом Дьюи» // Педагогика 2017. – С.115-125.

**Аннотация.** *Статья посвящена философскому осмыслению ситуации в современном образовании в свете 100-летней ретроспективы влияния и развития революционных идей Дж. Дьюи. Базируясь на материалах международной конференции по этой тематике, автор выявила единство и многообразие мира образования, реализующего принципы Дж.Дьюи. При этом, как демонстрирует автор, XXI в. характеризуется не только применением ИКТ, интерактивной дидактики, совместных стратегий обучения, инклюзивного образования, взаимной учебы между поколениями, диалога цивилизаций и т.д., но и появлением проблем, обусловленных доминированием ментальности неолиберализма, ведущей к отступлению от идей прогрессивного образования.*

Подобно тому, как, только поднявшись на самолете, мы начинаем в целом видеть и оценивать ландшафт местности, где долго жили, так же у нас появляется шанс заметить и оценить происходящее, взглянув на него в перспективе времени. Подобный опыт представила состоявшаяся в конце 2016 г. в Кембридже Международная конференция «Джон Дьюи "Демократия и образование" 100 лет спустя: Прошлое, настоящее и будущее. Актуальность». Чтобы понять значение поднятой темы, необходимо взглянуть на современное российское образование. Оно характеризуется рядом кардинальных преобразований. Это личностно-ориентированная педагогическая модель; деятельностный подход; дидактика УУД (универсальных учебных действий) с трактовкой качеств личности как проявляющихся в действиях; исследовательская учебная деятельность; принцип проблематизации в стимулировании мотивации ученика и, конечно же, метод проектов. Источник каждого из этих принципов – это идеи Дж.Дьюи, и в особенности – его революционная книга «Демократия и образование» [1].

### **Единство и многообразие мира образования – с идеями Дьюи**

Идея образования как «роста–развития» (growth), значимая для Дьюи начиная с раннего периода его творчества и составившая системообразующий центр книги «Демократия и образование» [2], продолжает оставаться в центре внимания в современном опыте и теории образования. Для Дьюи эта идея сложилась на основе базовых категорий прагматизма: *жизни*, понимаемой как действие, и *опыта*, фундаментально осмысленного философом [3]. Думая о природе жизни и выводя из нее свою концепцию образования как «роста–развития», он писал: «Жизнь – это развитие, а развитие, рост – это жизнь. ... Сознательная жизнь – это непрерывно продолжающееся возобновление» [4]. И важно, что жизнь – это самообновляющийся процесс в масштабах сообщества: образование – русло этого самообновления, и оно существует в контексте и посредством сообщества. Для отдельно взятого человека образование – это реорганизация, которая «увеличивает смысл опыта», расширяет восприятие связей и

потоков тех действий, в которые вовлечен индивид, преобразует «качество опыта». Так, цель образования не обнаруживается вне его: это продолженная способность к образованию, и рост–развитие на каждой стадии означает не что иное, как «прирастающую способность к росту». В этических аспектах, в воспитании Дьюи утвердил способ развития такого учащегося, который был бы не просто способен к конкретным действиям, исходящим из нужд общества, но и «заинтересован в непрерывной перенастройке, существенно важной для роста».

Идя от этих оснований и определяя критерии идеальной для образования социальной среды, философ пришел к характеристикам демократического общества. Образование как рост–развитие возможно лишь при позиции обучаемого как *участника, проявляющего интерес*, а не *наблюдателя*, и при включении изучаемого предмета в подлинно развивающую ситуацию.

И само мышление, по Дьюи, – это «развивающий опыт»: оно берет начало в опыте «проблемы», незавершенном и требующем решений, и представляет развивающийся процесс исследования. Эти принципы, вместе с принципом «сообщества», сказались в дьюианской модели идеальной школы с *классами–лабораториями и методами исследований и проектов*.

Как же идеи, заложенные в основу современного образования, трактуются и воплощаются в жизнь сегодня? Т.Ригли (Великобритания) осмыслил вошедшую в демократическое образование «**открытую архитектуру**» образовательных процессов, сотворенную Дьюи на примере «**метода проектов**». Я.Граннэс и А.Фрелин (Швеция) рассмотрели современную значимость концепта «образовательная среда»; Р.Хейлбронн (Великобритания) продемонстрировала, как ключевое дьюианское понимание образования в качестве **бесконечного роста** воплощено в опыт работы учителя сегодня. В.Б.Нгалим (Камерун) выявил возможности соотнесения концептов «**интерес**» и «**развитие**» применительно к актуальным сегодня вопросам. Дж.Бланкен-Уэбб (Финляндия) и др. проанализировали **принцип роста–образования** как ведущий в формировании сознания гражданина на примерах образовательного опыта в Восточной Африке.

М.Т.Муньос (Бельгия) подняла тему *воспитания гражданина* по дьюианским принципам в окружении мира, представляющего повседневную жизненную опасность, на примере условий «города призраков» в штате Чиуауа на севере Мексики, где дети ставят вместе с учителем вопросы о возможности доверия в школе, об уровне их собственного участия в принятии решений.

М.Ретзл (Швейцария) предложил модель, которая воплощает идеи Дьюи в развитии возможностей конкретных школ путем проработки их проблем в **демократических процедурах** совместно с педагогами, администраторами, учениками, родителями, в результате чего перестраиваются их способы отношений и действий.

Ю.Ямагучи (Япония) умение **совместного решения проблем** в образовании представил как ключевое для формирования в меняющемся обществе «великого сообщества». Это происходит, когда в образовании вопрос «Как мы учимся?» связывается с составляющими его контекст тремя другими: «Что мы знаем, что мы можем делать?»;

«Как мы используем то, что знаем, и что можем делать?»; «Как нам включиться своим участием в общество, мир и прожить свою жизнь лучше?»).

(...) Китайские коллеги подняли проблему «разных демократий Запада и Востока на основе разных культур и идеологий». Впрочем, в дискуссиях при более пристальном рассмотрении действующей в Китае образовательной модели было отмечено, что ее основу составляет старый конфуцианский образец. Стандартизированное тестирование просто укладывается в канон императорской системы кэджу, существовавшей в обучении правительственных чиновников. Китайское образование отличается авторитарным характером, базируется на механических упражнениях и заучивании, духе послушания, приоритетах порядка и единообразного мышления, но приносит успешные результаты по тестам PISA [5].

(...)

Каковы *особенности нашего времени в образовании*? Над этим вопросом задумались многие докладчики. Г.Тиффани (Великобритания) осмыслил их как условия неопределенности, в связи с чем особо актуальна концепция Дьюи, утверждающая отсутствие заданности в педагогической практике. М.-Р.Г.Мартин, Г.Ховер (Испания) обнаружили дополнительные возможности ИКТ, используемых как средство *интерактивного перепрочтения* классических текстов разных культур в гражданских и межкультурных проектах.

В секции «Дьюи, демократия и ситуация в Великобритании в образовании XXI в.» С.Хиггинс (Великобритания) отметил в качестве наиболее значимого педагогического направления *совместные стратегии обучения*, принимая в расчет возможности технологических достижений в обучении. В.Баумфилд (Великобритания) развернула тезис о том, что сегодня «совместное размышление» составляет самую суть демократической педагогики.

М.Филдинг (Великобритания) сформулировал, что демократическое образование означает для школы жить демократией как «*инклюзивный орден человечества*», и прояснил основания такой жизни.

(...)

Но Дж.Форстензер (Великобритания) на примере британских университетов поднял проблему *утраты академических свобод* студентами и профессурой в XXI в. в условиях провозглашенной неолиберализмом «экономики знания». Так, под прессом «рейтингов» студенты теряют возможность учиться, университет покидают преподаватели, привыкшие работать не по формальным требованиям, а согласно собственным творчески определяемым профессиональным задачам.

А Дж.Джексон (США) относительно образования в США обозначил *ситуацию стандартизированного тестирования* и образовательной сортировки как «опасность внешних целей» – по сути, на новом уровне возврат к позициям, опровергнутым Дьюи.

Таким предстал мир образования в его единстве и многообразии, «открытый ключом» идей Дьюи.

(...)

## Проблемы современного образования: в свете Дьюи

Еще более рельефно проблемы современного образования очертились в дискуссионной панели и пленарных докладах конференции. Доклад Б.Стенглер (США) носил провокационное название «Мы можем совершать ошибки... и мы можем их исправлять: в противопоставление *безжалостному оптимизму* и ради поддержки государственного образования». Опираясь на ценностные основания [8], докладчик трактовала свое выступление как поддержку *возможностей учителей и демократии в массовой школе* в эпоху, которую «большинство считает удручающей»: эпоху позднего капитализма и неолибералистской идеологии. Она базировалась на примере своего трехлетнего опыта работы с одной из наиболее проблемных школ, контингент которой состоит из 90% афроамериканцев и стольких же учащихся, получающих бесплатные обеды (это показатель уровня бедности в США), в основном жителей социального квартала, где выстрелы раздаются еженедельно. Б.Стенглер рассмотрела опыт директора и учителей, взявшихся переломить ситуацию в школе, опираясь на веру в себя, педагогическую самостоятельность и командную работу, при которой они разделяли ответственность, проводили совместное планирование и рефлексию обучения. На примере их надежд, успехов и поражений (директор был уволен, школа под угрозой закрытия) она проанализировала, как педагоги вынуждены противостоять образовательной системе, проникнутой «*безжалостным оптимизмом*»: безжалостным в том смысле, что сам предмет этого оптимизма активно препятствует тем образовательным целям, которые изначально ведут учителей в профессию. По Стенглер, состояние педагога можно выразить так: «Каждый день я работаю все больше и больше, чтобы достичь целей, которые кажутся мне все менее и менее удовлетворительными. При этом я правильно внедряю научно обоснованные практики в контекстах, которые, мне кажется, требуют чего-то отличного от того, что предписано. Я делаю это для того, чтобы завоевать желанный рейтинг “эффективного учителя”. Эта пиррова победа позволяет мне сохранить свою работу учителя, но она оставляет меня в недоумении, что же я за учитель».

Пленарный доклад Э.Пикок был назван, как и ее педагогическая модель – «Учение без ограничения» [9]. Она делилась опытом работы учителем и директором «в школе, где ценится каждый ребенок и взрослый» и никого «не маркируют как имеющего те или иные "способности"». Опыт и альтернативная *концепция «слушающей школы»* сосредоточены на том, чтобы поощрять голос ребенка и создавать доверительные условия для диалога, обогащающего понимание. Эти же подходы Э.Пикок использовала и в педагогическом администрировании, взявшись в свое время за преобразование бесперспективной начальной школы, получавшей продление лицензии «на особых условиях».

Комментируя свои принципы, она заявила: «Мы нашли способы стимулировать рост изобретательности и открытости к новым идеям. Наш императив “пробиться к каждому ребенку” сопровождается в качестве иллюстраций примерами действий и подходов, которые характеризуются настойчивым расспрашиванием и сопереживанием детям, взятым во всей их сложности. Политики хотят, чтобы мы верили, что родители ценят баллы и уровни превыше всего другого. Наш опыт противоположный. Мы находим, что родители в действительности хотят знать, понимают ли в школе, ценят ли и вдохновляют

ли их детей. Они хотят знать, что их дети счастливы и жизнерадостны, что им нравится учиться и что они прогрессируют. Благодаря подходу “слушающей школы” мы создали культуру, в которой дети и взрослые знают, что ими дорожат, и в которой инновации и командная работа оцениваются намного выше, чем соответствие и рейтинг».

Превратив школу в учебную педагогическую площадку, Э.Пикок стремится вывести этот подход на системный уровень. Однако перед лицом системы баллов и рейтингов она вынуждена решать теперь и другую сложную проблему – вырабатывать способы, позволяющие «слушающей школе» проходить спускаемые сверху стандартные процедуры оценивания [10].

М.Филдинг в обсуждении этого опыта заявил, что он готов продемонстрировать, что «повестка дня» стандартов должна неминуемо проиграть, и предложил альтернативный путь.

*«Битвой за образование»* [11] назвала эту ситуацию выступившая в дискуссионной сессии М.Бенн (Великобритания). По ее мнению, последние годы стали периодом колоссального отступления от прогрессивных идей движения за всеобщее образование, вдохновленного Дьюи, и, более того, даже их злонамеренного перетолкования, жертвами чего становятся родители и центры педагогических инноваций, наталкивающиеся на ортодоксальную жесткость нынешней системы образования и отсутствие в ней автономии. Среди школ немногие «смельчаки, которые бросают ей вызов», опираются на идеи Дьюи новым образом.

(...)

Г.Биеста (Норвегия) заявил, что о судьбе прогрессивного образования следует размышлять особо, поскольку неолибералистское образование сегодня выглядит очень на него похожим, однако ему противоположно.

(...)

Г.Биеста говорил о «дефицитах» демократии в концепции Дьюи. Первый дефицит: образование, по Дьюи, – это функция демократической жизни, а не программа обучения и воспитания для демократии. Второй: трудность обоснования демократии в рамках инструментализма. Для Дьюи демократия – не политический проект, но социальная жизнь в целом, выводимая из природы человека и человечества. (...) Дьюи интересовало, как в условиях демократии возникают «индивидуализированные самости» и как они растут во взаимодействии с обществом и культурой. Вопрос о том, будут ли это субъекты, преданные демократическим ценностям или ценностям шопинга, остался открытым.

(...)

Г.Биеста отметил: для Дьюи основным проектом к концу жизни стало сопротивление гегемонии современной науки (дарвинизму) ради расширения понимания рациональности в пользу всего того, что имеет отличительный характер человеческого. С нашей точки зрения, именно это направление в развитии интересов Дьюи принципиально важно для сегодняшней проблематики и должно быть учтено в дальнейшем.

**«Менеджеристская парадигма» в образовании: что скрывает в себе «эффективность»? Практицизм vs прагматизма**

Представшая картина требует общего осмысления. Авторская трактовка происходящего в образовании прозвучала на конференции в докладе о проблеме учительской автономии в свете российских образовательных реформ [13]. Учительская автономия, ее смысл и нужда в ней – крайне важные вопросы, но они уже достаточно были представлены в наших публикациях [14; 15], поэтому изложим ключевые тезисы относительно ситуации в образовании, соотнося их с поднятыми выше проблемами; озвучим магистральные вопросы и сделаем возможные выводы.

*Первый тезис* состоит в том, что обсужденные выше процессы и проблемы следует понимать как результат скрыто развивающегося в политике, теории и практике образования *конфликта двух парадигм*. Когда с 1970-х гг. в образовании широко критиковалась «знаниевая парадигма», то декларированный отказ от нее (в России – в 1990-е гг.) подразумевал переход к «гуманитарной парадигме»: личностно-ориентированным образовательным позициям и моделям и опоре на гуманистическую психологию. Однако все сложилось иначе, и сегодня при анализе законодательных, теоретических и практических оснований текущих образовательных реформ обнаруживаются элементы разной природы – двух парадигм: «менеджеристской» и «собственно гуманитарной». Результат слома «знаниевой парадигмы» мы понимаем следующим образом: там и тогда, где эта парадигма, с фундаментом обеспечивающих ее ценностей, рушилась, на ее доминирующее место внедрялась «менеджеристская». А «собственно гуманитарная» (которую надо отличать от декларируемой «гуманитарной», оказывающейся зачастую де-факто менеджеристской) слабо пыталась и пытается отстаивать свои позиции в неравной борьбе.

Именно этот процесс определяет изменения в образовании во всем мире. И это мы замечаем по представленным докладам в области философии и теории образования, в деятельности педагогов и даже в области педагогических исследований, где гуманитарная качественная методология должна противостоять методологии исследовательских центров, подобных созданному Министерством образования США в 2002 г. Институту педагогических наук с характерным названием The What Works Clearinghouse (*Расчетная палата, [проясняющая], что работает*. Clearinghouse – обычно учреждение банкиров, «проясняющее» финансовые дела, для обмена чеков и векселей).

Что такое менеджеристская (в переводе – управленческая) парадигма? Под этим подразумевается диктат управленцев и управления. Два ее полюса – это Сцилла экономических принципов и Харибда бюрократии, и оба спускают образованию требования «эффективности»: по экономическим критериям и бюрократическим «показателям» планов и отчетов. Тот и другой определены логикой глобально распространившейся идеологии неолиберализма, этого симбиоза «новой институциональной экономики» и «нового государственного управления», обретшего в разных странах свою специфику: в КНР это «неолиберализм с китайским лицом» [16, с. 286], в России – неолиберализм с «российским лицом» [17].

Нас интересует не экономика, а ментальность неолиберализма, и относительно нее важны этические критерии. Такими в прошлую экономическую эпоху «менеджеристского капитализма» стала административная и конкурентная эффективность, а в нынешнюю эпоху «венчурного капитализма» – возврат к критерию личной выгоды по Смиту, но

только без его теории нравственных чувств, т.е. критерий – это имущественные права, исходящие из договора между акционерами [18]. Это ментальность, вырастающая из понимания человека как «человека конкурирующего» (*Homo competitivus*) и, по сути, человека экономического (*homo economicus*) – рационального «извлекателя максимальной прибыли», денежной или социальной.

Неолибералистская ментальность сверху проводится в жизнь элитами и снизу формируется в масс-культуре на основе эгоистического практицизма массового человека. В сфере образования ее распространению способствуют условия глобализации, диктующие стандартизацию, и ориентация на «экономику знаний», с подходом к знанию и человеку как экономическому ресурсу. Все эти подходы активно внедряются и в образование в качестве норм. Главные ценности этой идеологии и ментальности – высокое качество (*excellence*) и эффективность.

**Второй тезис:** в подоплеке этой ментальности лежит *вера в «факты»*, а «фактичность», по А.Макинтайру, – это запущенная в оборот в XVII–XVIII вв. обманчивая идея объективного (ценностно нейтрального) элемента человеческого бытия, породившая механистическую социально-научную картину мира. На ней и возведена концепция управленческой эффективности, довлеющая сегодня в обществе и в образовании. Деятели социальных наук, включая педагогические, утверждая «фактичность» разного рода экспертизами, поддерживают фикцию ценностной нейтральности. Однако процессы их деятельности переходят «не в достижения (науки), но в социальные действия» [19, с. 121–122]. Л.Фендлер в своем анализе американских педагогических исследований определил эту ситуацию как «объединение науки с социальным управлением» [20, р. 438].

Каковы следствия «социальных действий» концепции фактичности в образовании? Или иначе: какая основная беда «управленческой парадигмы»? Ради «опоры на факты» возникает *всеобщая ориентация на измеряемые «показатели»*. В итоге только они делаются важны, само содержание оказывается не существенно: это объясняет многое из прозвучавшего в критических докладах (а в научной деятельности, к примеру, это выглядит так: *что* было понято в исследовании и написано в статьях, не важно, важно только их количество и рейтинги). И деятели оказываются не важны: так, преданных своему делу учителей и профессоров увольняют по формальным показателям, исходя из «отсутствия незаменимых».

Такая регуляция «показателями» ограничивает деятелей образования, лишая их свободы быть творцами, – из них выковываются исполнители, которые, в свою очередь, способны воспитывать исполнителей.

Кроме того, в «менеджеристской парадигме» происходит манипулирующее управление мотивациями педагогов в логике ментальности «человека экономического» – так подрываются самые основы собственной прямой субъектной мотивации учителей к педагогическому действию: это забота о нуждающихся в ней; любовь к детям; ответственность взрослого; желание поделиться своим интересом; стремление передать опыт: в своей профессиональной квалификации – знания, умения, общий жизненный, нравственный и т.д.; потребность в интеллектуальном диалоге поколений; тяга к совместному творчеству и т.д.

А в целом, надо говорить о трактовке рациональности в этой парадигме как об истоке проблемы, причем эта трактовка, объявляющая себя в образовании зачастую прагматистской (дьюианской), в действительности была вульгаризирована до практицистской. Дьюи в своей теории рациональности шел от понимания мышления как интеракционного исследования, толкающего человека в каждом шаге на «рост–развитие». И хотя, как полагают его критики, он переоценивал значение рациональности относительно моральных действий (а мы бы добавили: сферы мотивации), он шел по пути сведения рациональности с областями «специфично человеческого» (в авторской концепции: это специфично расширенная, за счет способности к сопереживанию, мотивационная сфера и сфера смыслообразования, в значении «смыслов» как жизненных смыслов). Менеджеристский практицизм же утверждает главенство рациональности, в ее узко-практическом применении к вопросу: «Что работает?», в особенности с управленческих позиций.

**Третий тезис** связан с необходимостью разобраться: что такое *эффективность*? Это результаты, соотнесенные с процессом, с точки зрения целей (первое, что надо заметить). Как раз с этим связан вопрос исследований: «*Что* (в процессе) *работает* (на результат)?» Цели – это желаемые, планируемые результаты. В свете эффективности процесс, понятый не как таковой, в его особенностях, но как ведущий к цели–результату, видится как включающий те элементы, которые составляют прямые причины результата, – это «эффективные средства» и те, которые «не сработали» на цель–результат, оказались неэффективны.

И тут встает поднятая еще Дьюи проблема «внешних целей». По Дьюи, результаты образования не могут быть предвосхищены – так они окажутся внешними для процесса. Чтобы образование разворачивалось как рост, цели должны определяться в процессе – до него может быть сделан лишь набросок целеполагания, а все внимание должно быть вложено в процесс [1]!

Эффективность как понятие обретает действительность, лишь когда может быть измерена, ведь она подразумевает пропорцию. Из этого и вытекает обязательность измеримости и для процесса, и для результата. В процессе измеряются «затраты», и наиболее понятные параметры – это время. Но как-то нужно измерять и результат (хотя опыт размышления, радость открытий, сопереживание и т.д. не бывают измерены). В итоге «нужды измерения», не относящиеся к сути происходящего в деле образования, формируют, как мы видим, концептуальные основания педагогической теории сегодня; задают количественную методологию исследований и, в конце концов, начинают влиять на то, что педагоги стараются добиться требуемых измеряемых показателей в кратчайшее время (что грубо зовется «натаскиванием»).

### **Кардинальный вопрос: «Какова цена вопроса?» Судьба цивилизации**

В эпоху экономического мышления зададимся вопросом в духе времени – не в модусе идеалов, норм, но практицистски, с точки зрения того, какова «цена вопроса». Вопрос о цивилизационном самоопределении был поднят уже в прошлые десятилетия и осмыслен как выбор между двумя основными постиндустриальными сценариями: технократо-информационным и гуманистически-ноосферным. Но цена этого выбора конкретизировалась в прошлый год свидетельствами успехов Искусственного интеллекта



(ИИ). В 1997 г. IBM's Deep Blue обыграл гроссмейстера Гарри Каспарова в шахматы, а 12 марта 2016 г. нейросеть AlphaGo в турнире из пяти партий разгромно обыграла чемпиона мира по Го – игре, считавшейся непосильной для ИИ, намного более сложной, чем шахматы (в Го больше позиций, чем атомов во Вселенной), требующей, как традиционно считалось, не только просчета ходов, но интуиции [21]. ИИ, превзойдя интеллектуальный уровень человека, продолжает развиваться, увеличивая за двое суток разрыв в тысячу раз, благодаря способности нейросетей к самоорганизации и самообучению.

Как бы ни трактовать опасности развития событий, очевидно следующее: мы в человеческом мире все больше сосуществуем и сотрудничаем с интеллектуальными машинами, передавая им все больше и больше работ, задач, проблем, которыми раньше занимались люди, и нас должно волновать, как пройдет (или должна быть проведена нами) черта водораздела в сфере правомочий. И это вопрос о понимании специфической природы человека. С этим вопросом прямо связано образование – институт воспроизведения человечеством себя как такового. Этот вопрос должны считать своей ответственностью не только философы, другие мыслители и политики, но вся сфера образования, начиная с философов образования и вплоть до воспитателя детского сада.

Менеджеристская же парадигма, с ее пониманием человеческой природы и ее ставкой на упрощенно понимаемую рациональность, по сути, гигантскими шагами ведет нас к «проигрыванию» человека искусственному интеллекту: ведь она мало приспособлена для развития именно человеческой природы: а) соперничания; б) истинно субъектных мотиваций – вплоть до уровней личностных ценностей, решений, ответственности; в) творчества; г) выработки смыслов. И напротив, любой искусственный интеллект, будучи помещенным в эту парадигму, пройдет свое обучение вполне успешным образом.

С нашей точки зрения, это и есть симптом самой главной опасности, возникающей в результате того, что люди ориентируются на машины и по их примеру трактуют свою рациональность в человеческом образовании. Это опасность сокращения, потери собственно человеческой территории развития. А не собственно-человеческая территория интеллекта очень скоро неминуемо окажется занята.

### **Заключение**

Отталкиваясь от представшей на кембриджской конференции картины, мы рассмотрели общие устремления и проблемы в многообразном мире образования и вывели в центр обсуждения вопрос о «менеджеристской парадигме», генетически связанной с идеологией неолиберализма. Мы определили ее основания – веру в «факты», практицистскую трактовку рациональности, упускающую «специфично человеческое», концепцию «эффективности», провоцирующую утрату «внутреннего» характера образования, из-за воцарения *внешних целей* и *измеряемых «показателей»*. Мы поставили кардинальный вопрос о том, какова цена нашего парадигмального выбора.

Каковы же должны быть выводы для образования из всего сделанного анализа? Что можем сделать мы, деятели образования? Мы можем и должны осознавать свою миссию в обществе как критическую: это дело и философии образования, и педагогики, и практики образования. Наше дело – противостоять навязываемой практицистской, техницистской модели и удерживать, культивировать «специфично человеческое» в образовании. В

первую очередь это сфера личностной мотивации, что может начинаться лишь при высвобождении собственной мотивации педагогов.

Неолиберализм как рамка образования не есть что-то данное, природное. Он конструируется и, без сомнения, не будет существовать вечно, как есть, но изменится или исчезнет под давлением другой политико-экономической системы, а также в борьбе интерпретаций социального мира. Имея в виду возможности, сформулированные А.Гидденсом в его теории социальной «двойной герменевтики» (поняв, мы начинаем влиять на понимаемое) [22], образование как особая область общественной жизни, с ее спецификой точки зрения, целей и ценностей, может и должно критически участвовать в этой борьбе идей.

### Литература

1. *Dewey J.* Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. The University of Virginia American Studies Program 2002-2003 Available at: <http://xroads.virginia.edu/~hyper2/dewey/cover.html> (Accessed 27.04.2017).
2. *Кожевникова М.Н.* Концепт «Роста–развития» у Дьюи как метод и результат // Философия образования. 2013. № 5.
3. *Dewey J.* Experience and Education. NY: Touchstone (Simon and Schuster), 1997. 91 p.
4. *Dewey J.* Education, its nature aims and principles // Philosophy of Education. NY: University of Michigan, 1965.
5. *Yong Zhao.* Who's Afraid of the Big Bad Dragon? Why China Has the Best (and Worst) Education System in the World. Jossey-Bass, 2014. 272 p.
6. *Wickman P.-O., Östman L.* Learning as discourse change: a sociocultural mechanism // Science Education. 2002. Vol. 86. Issue 5.
7. *Maivorsdotter N., Quennerstedt M.* The act of running: a practical epistemology analysis of aesthetic experience in sport // Qualitative Research in Sport, Exercise and Health. 2012. Vol. 4. Issue 3. Available at: <http://dx.doi.org/10.1080/2159676X.2012.693528> (Accessed 02.05.2017).
8. *Stengel B., Tom A.* Moral Matters: Five Ways to Develop the Moral Life of Schools. NY: Teachers College, 2006. 192 p.
9. *Swann M., Peacock A., Hart S., Drummond M.J.* Creating Learning without Limit. Maidenhead: Open University Press, 2012. 168 p.
10. *Peacock A.* Assessment for Learning without Limits. Maidenhead: Open University Press, 2016. 176 p.
11. *Benn M.* School Wars: The Battle for Britain's Education. L.; NY: Verso Books, 2011. 233 p.
12. *Hansen D.T.* Introduction: Reading Democracy and Education // John Dewey and Our Educational Prospect: A Critical Engagement with Dewey's Democracy and Education / Ed. by David T.Hansen. Albany: State University of New York Press, 2006.
13. *Kozhevnikova M.* The problem of teachers' autonomy (The glance from inside the Russian educational reforms). Paper presented at the international conference «John Dewey "Democracy and education" 100 years on: Past, present and future. Relevance», University of Cambridge, UK, 28 Sept. – 1 Oct. 2016.

14. *Кожевникова М.Н.* Горизонты новой социальности в образовании: Кол. монография. СПб.: Изд-во РХГА, 2015. 447 с.
15. *Кожевникова М.Н.* Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. 2015. № 1 (42).
16. *Харви Д.* Краткая история неолиберализма. Актуальное прочтение. М.: Поколение, 2007. 288 с.
17. *Хмелинин А.А.* Проблема социальной справедливости в неолиберальной политической доктрине и практике: теоретический анализ // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2014. Т. 14. Вып. 3.
18. *Nielsen R.P.* Organization Theory and ethics: varieties and dynamics of constrained optimization // Handbook of Organization Theory. Meta-theoretical Perspectives / Ed. by H.Tsoukas, Ch.Knudsen. Oxford University Press, 2005.
19. *Макинтайр А.* После добродетели: Исследования теории морали. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.
20. *Fendler L.* Why Generalisability is not Generalisable // Journal of Philosophy of Education. 2006. Vol. 40. Issue 4.
21. Artificial intelligence: Google's AlphaGo beats Go master Lee Se-dol // BBC NEWS. Available at: <http://www.bbc.com/news/technology-35785875> (Accessed 28.04.2017).
22. *Гидденс Э.* Устройство общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2005. 528 с.