

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВЫСШАЯ ШКОЛА

РАКИТОВ Анатолий Ильич – д-р филос. наук, проф., главный научный сотрудник.

E-mail: rakit@yamdex.ru

Институт научной информации по общественным наукам РАН, Москва, Россия

Адрес: Москва, 117418, Нахимовский просп., 51/21

***Аннотация.** Широко распространено мнение, что современное высшее образование находится в кризисе, который выражается в том, что учебные программы и образовательные стандарты не соответствуют запросам общества. Экономический базис развитых и развивающихся стран быстро изменяется под влиянием стремительного научно-технологического прогресса. Официальные стандарты и программы высшей школы не успевают за темпом изменений. Философия образования призвана проанализировать существующую ситуацию и обосновать стратегии, которые позволили бы преодолеть последствия кризисных явлений. Современное общество является полиэлитарным, а в системе современных элит важнейшее место занимает интеллектуальная элита, основу которой составляют выпускники высшей школы. Философия образования должна стимулировать выработку новой образовательной политики, позволяющей «снабжать» общество молодыми специалистами высшей квалификации и компетентности, которые нужны для решения быстро возникающих экономических, социальных, политических и культурных проблем. Дальнейшее реформирование высшей школы требует глубокого проникновения в эпистемологическую структуру современного высшего образования.*

***Ключевые слова:** философия образования, кризис образования, эпистемологический квадрат, высшая школа, НТП, полиэлитарное общество, интеллектуальная элита, преодоление кризисных элементов в высшей школе*

***Для цитирования:** Ракитов А.И. Философия образования и высшая школа // Высшее образование в России. 2017. № 5 (212). С. 88-96.*

В 1968 г. вышла в свет книга Ф.Г. Кумбса «Кризис образования в современном мире. Системный анализ». Русский перевод появился в 1970 г. [1]. Книга сразу вызвала большой интерес и привлекла внимание многих специалистов, занимающихся историей, развитием и функционированием систем образования. В России и за рубежом поток публикаций, посвящённых острым проблемам образования – от начального до высшего, – начал стремительно расти. Очень скоро в общем потоке этих публикаций выделились монографии, лекционные курсы и отдельные статьи, а также труды международных и национальных конференций, посвященные философии образования [2–4]. Автор статьи также неоднократно высказывался по этому поводу [5; 6].

Отдельные замечания, касающиеся философии образования, можно обнаружить в трудах крупнейших европейских мыслителей начиная с XVII в. (подробнее см.: [7; 8]). Однако из-за громадного многообразия разнородных процессов и явлений, связанных с образовательной деятельностью, философия образования так и не смогла конституироваться в качестве самостоятельного чётко очерченного направления или школы философской мысли. К. Вебер вообще растворяет философию образования в традиционных философских направлениях – метафизике, аксиологии и эпистемологии [7, с. 12]. К настоящему времени философию образования можно рассматривать как некую достаточно аморфную совокупность знаний и оценок,

даваемых с позиций различных философских школ и направлений. Чтобы не запутаться в клубке разнородных взглядов и концепций, понятий и точек зрения, выступающих под общим именем «философия образования», я постараюсь дать возможно краткие и достаточно жёсткие толкования терминов и позиций, которых я придерживаюсь в этой статье.

Под обучением я понимаю передачу навыков деятельности и образцов поведения от индивида к индивиду, от социальной, профессиональной, конфессиональной и т.д. группы к другим индивидам или группам путём демонстрации чувственно, наглядно воспринимаемых образцов деятельности. В этом смысле процесс обучения не является привилегией человека. Обучение практикуется у многих, особенно у высших видов животных. Самка песца приносит в логово, где её ждут детёныши, полупридушенного лемминга. Подталкивая их к пойманному грызуну, она обучает их первым навыкам охоты. Точно так же молодые львята, наблюдая за взрослыми, овладевают приёмами охоты и со временем становятся грозными хищниками. В человеческом обществе процесс обучения также опирается прежде всего на демонстрацию образцов поведения. При этом уже на ранних этапах обучения демонстрация желательных образцов поведения или предметной деятельности сопровождается вербальными пояснениями, поощрениями или запретами. По мере взросления ребенка роль вербально-речевых актов в процессе обучения растёт. В дальнейшем в процесс обучения включаются знания о том, что и как можно и что нельзя делать. Прививаются навыки классификации окружающих явлений, процессов и событий на запрещённые и разрешённые, хорошие и плохие, полезные и вредные и т.д. Сумма соответствующих знаний и оценок образует общий инструментарий воспитания личности, формирования индивидуальности, мощное средство социализации ребенка. Возникает особая система знаний по руководству обучением и воспи-

танием детей, со временем превратившаяся из набора полезных рекомендаций, правил и образцов поведения в науку, получившую название «педагогика».

Сам термин «педагогика» возник из слияния двух греческих слов: *παιδός* – подросток и *ἄγω* – веду. Знание этимологии слова существенно в том плане, что позволяет определить возрастные границы контингента учащихся-воспитанников, к которым применяются правила, нормы и стандарты поведения, подготавливающие детей и подростков к жизни и деятельности во взрослом обществе. Возрастные границы, в которых применимы правила и закономерности педагогики, определяются интервалом примерно 14–17 лет. Эти замечания для меня важны, т.к. позволяют определить ареал аппликативности правил и стандартов педагогики, с одной стороны, и философии образования – с другой. Дело в том, что многие специалисты, пишущие по вопросам философии образования, часто отождествляют её с педагогикой. Следствием этого является игнорирование существенных различий и когнитивно-деятельностной специфики воспитания и обучения, с одной стороны, и образования разных уровней – с другой. А между тем именно эти различия существенны для выявления отличия современной высшей школы от других значимых социальных институтов, оказывающих всё возрастающее влияние на развитие современных обществ как в региональном, так и в глобальном масштабе.

Традиционно принято подразделять процесс образования на три уровня: начальное, среднее и высшее. При этом приёмы, правила, методы и стандарты педагогики играют определяющую роль лишь на первых двух ступенях. На третьей традиционная педагогическая дидактика практически утрачивает свое значение, а вместе с этим минимизируется и практически исчезает философский интерес к школьному воспитанию и обучению. За четыре столетия, прошедших со времён Яна Амоса Каменского, философские проблемы в школьной педагогике оказались

практически исчерпанными, и центр интересов философии переместился в сферу высшего образования. Философия образования, наряду с экономикой, социологией и психологией образования, стали играть всевозрастающую роль в обосновании и разработке стратегии развития высшей школы.

Процесс образования всегда осуществляется с помощью языка – особой символической системы. В быту, в повседневной практической, социальной, производственной деятельности трансляция знаний осуществляется с помощью естественных языков. Чем сложнее знание, тем более искусственным становится язык. В предельном случае мы имеем дело с максимально формализованными, например математическими, языками. На уровне начального и среднего образования мы ещё пользуемся, как правило, естественными языками. Но в системе высшего образования, особенно при преподавании естественных и технических наук, язык трансляции знаний становится всё более формализованным. Язык каждой специальной дисциплины порой приходится изучать с тем же прилежанием, с каким мы изучаем иностранные языки. Зачастую специалисты, работающие в одних научных областях и преподающие соответствующие научные дисциплины, не понимают коллег, обсуждающих проблемы, относящиеся к другим научным областям.

Меня могут упрекнуть в излишней примитивизации понятий, но я иду на это совершенно сознательно – чтобы максимально чётко обрисовать особую роль высшей школы в трансляции самых современных научных знаний. Поэтому считаю необходимым сделать ещё один шаг – в сторону симплификации самого понятия «научное знание». Воспользуемся для этого упрощённой моделью научного познания, которую я называю эпистемологическим квадратом. Чтобы понять его смысл и значение, читателю необходимо напрячь своё воображение. Представьте себе чистый лист бумаги, на котором начерчен квадрат. Образующие его стороны представляют собой обоюдозаострённые

прямые линии, а вершины маркированы буквами. Верхняя левая вершина – Т (теория), правая верхняя вершина – П (проблемы), левая нижняя вершина – М (методы) и правая нижняя вершина – Ф (факты, эмпирические данные, информация). Теперь поставьте ножку воображаемого циркуля на пересечение обоюдозаострённых диагоналей, соединяющих вершины эпистемологического квадрата, и опишите две концентрических окружности. Большую из них обозначьте буквами ОНП (объект научного познания), меньшую – ПИ (предмет исследования). Обоюдозаострённость сторон и диагоналей эпистемологического квадрата означает, что знания, заключённые в компонентах Т, П, М, Ф, движутся в обоих направлениях от одного компонента к другому. Теперь уточним некоторые термины. Под объектом познания я имею в виду некую достаточно большую систему, которую могут изучать несколько смежных научных дисциплин. Например, таким объектом для географии, геологии, петрографии, топографии и геодезии является планета Земля. Предметы же исследования у них существенно различаются и представляют собой группы различных свойств, качественных характеристик и количественных параметров, присущих объекту познания. Науки, особенно высокоразвитые, хорошо укладываются в схему эпистемологического квадрата.

Однако в современном обществе имеется несколько тысяч научных дисциплин, многие из которых носят рецессивный характер: для них характерна неполная или крайне слабая выраженность отдельных компонентов эпистемологического квадрата. Так, к примеру, в топографии теоретическое исследование, т.е. получение принципиально новых знаний на основе чисто логических умозаключений, находится в достаточно неразвитом состоянии, в то время как новые эмпирические методы описания и измерения различных участков поверхности земли хорошо разработаны и постоянно совершенствуются. Универсальной наукой, используемой при изучении различных процессов

в природе, обществе, в жизнедеятельности человека, является математика. Её фундаментальные понятия и методы широко применяются в физике, информатике, экономике, медицине, архитектуре, строительстве, языкознании и т.д. Однако собственного эмпирического базиса, т.е. фактов, эмпирических знаний, построенных на чувственных наблюдениях, она фактически не имеет, т.е. компонент Φ здесь находится в предельно рецессивном состоянии. Следует также специально подчеркнуть роль компонентов Π и M . Первый представляет собой знания, формулирующие цели и задачи данной науки, описание и перечень интеллектуальных и материальных ресурсов, необходимых для достижения целей и решения наиболее важных задач, а также перечень трудностей, которые могут встретиться на пути соответствующих исследований. Макс Планк говорил, что от правильной формулировки проблемы зависит 90% успеха соответствующего научного исследования. Компонент M содержит совокупность знаний о методах и правилах исследовательской деятельности, инструментально-аппаратных средствах, а также указания на те области реальности, в которых могут найти эффективное применение теоретические и эмпирические знания, входящие в корпус данной науки.

Максимально полное владение знаниями определяет уровень компетентности того или иного специалиста, способного получать значимые результаты в избранной им сфере деятельности. Поэтому человек, стремящийся стать квалифицированным специалистом, должен овладеть определённым объёмом знаний, заключённым в каждом компоненте эпистемологического квадрата исследуемой им науки.

И тут возникает один чрезвычайно важный философский вопрос. Должна ли высшая школа как социальный институт давать студентам узкие, предельно специализированные и вместе с тем максимально современные научные знания, или, наряду с возможностью ознакомления со специальными научными знаниями, она должна давать зна-

ния широкого культурного, гуманистического и мировоззренческого характера? Как отмечает известный специалист в области теории образования И.М. Ильинский, на этот вопрос существуют два диаметрально противоположных ответа [9]. Сторонники одного из них склонны утверждать, что высшая школа должна выполнять широкие мировоззренческие, культурантрегерские функции и не стимулировать стремление стать узким специалистом высшего класса в определённой, точно очерченной области деятельности. Этот подход опирается на утверждение, что у каждого человека «своя философия», в том числе и своя философия образования. Вот что на этот счёт писал американский профессор М. Накостен: «Каждая философия может рассматриваться как теория образования, как последовательный путь, в котором живущий и растущий индивид реализует себя. Так понимаемая философия становится в конце концов теорией человеческого поведения, ибо цель философии – учить человека искусству жить» [8]. Сторонники другого подхода считают, что главная задача высшей школы – выращивать специалистов, владеющих прежде всего самыми современными научными и техническими профессиональными знаниями. Именно они гарантируют получение желаемого результата и высокую прибыльность соответствующих организаций, учреждений и предприятий. Именно такие специалисты оказываются наиболее эффективными работниками в избранных ими отраслях профессиональной деятельности. Что же касается проблем мировоззрения, гуманизма, общечеловеческих ценностей и т.д., то они должны формироваться ещё на стадии начального и среднего образования, а в высшей школе быть содержанием дополнительных, факультативных лекционных и семинарских курсов. Противостояние двух стратегий деятельности высшего профессионального образования – общегуманистической и утилитаристской – совсем не новое явление и не продукт нынешнего общества, которое с

легкой руки Д. Белла и Э. Тоффлера называют постиндустриальным и супериндустриальным. Еще в XI веке знаменитый византийский историк Михаил Пселл писал: «Ныне, однако, большинство людей относится к образованию совсем по-иному: они признают первой причиной учёных занятий пользу и, более того, ради неё одной науками и интересуются, причем сразу же от них отворачиваются, если не достигают цели...» [10, с.15]. Пользу же большинство современников Пселла (как, впрочем, и наших современников) отождествляют с непосредственной прибыльностью или другими видами выгод.

На мой взгляд, в наши дни понятие «общественная польза» качественно изменилось. Оно предполагает не только получение определённых материальных, финансовых, политических выгод, но и включает широкий круг гуманистических знаний и представлений, большой объём социально значимых и духовных ценностей. Поэтому антагонизм двух образовательных стратегий, о которых писал М.И. Ильинский, теряет смысл. В этом пункте философия образования сливается с общей социальной философией. Дело в том, что современное общество, особенно в высокоразвитых и быстроразвивающихся странах, становится всё более полиэлитарным. Гуманисты прошлого мечтали о таком общественном устройстве, при котором будет минимизировано социальное неравенство, будут сглажены противоречия между богатыми и бедными, все будут иметь равный доступ к образованию, будут созданы одинаково благоприятные условия для развития творческого потенциала каждого члена общества. Многие из этих установок сохранились в трудах современных мыслителей, занимающихся философией образования. Теперь мы видим, что не только не осуществились утопические установки гуманистов прошлого, но и, что весьма важно подчеркнуть, многие социальные противоречия усилились. И хотя их преодоление или минимизация по-прежнему являются желанной целью идеологии гуманизма, трезвый социальный реализм за-

ставляет признать усиление противоречия между богатыми и бедными странами, между богатыми и бедными слоями населения внутри каждой, в том числе развитой, страны. Социальный реализм требует признать, что радикальных средств быстрого преодоления этих антагонизмов и противоречий в обозримом будущем не предвидится¹. Некоторые надежды в этом отношении можно возлагать на количественное и качественное расширение образования, прежде всего высшего. К сожалению, в этой области сделано далеко не всё, что можно было бы сделать.

Должен сознаться, что, отдавая должное сторонникам первого направления, я всё же симпатизирую представителям второго, т.к. именно оно, на мой взгляд, полнее отражает запросы современного общества и способно содействовать преодолению так называемого кризиса образования. Прежде чем подробнее остановиться на этом утверждении, приведу пару гротескных примеров. Первый пример касается человека, который, испытывая сильную зубную боль, приходит к молодому стоматологу, усаживающему его в кресло и включающему бормашину для обработки больного зуба. Однако необходимого обезболивания больной не получает, т.к. молодой специалист не обладает необходимыми знаниями в области анестезии. И хотя он неплохо разбирается в общих вопросах научного мировоззрения и научной картины мира, а также в проблемах гуманизма, больному от этого легче не становится. Я понимаю, что мой пример весьма уязвим, мне могут сказать, что пробелы в образовании молодого стоматолога зависят от деканата, неправильно составившего расписание и неверно распределившего учебные часы по разным дисциплинам. Суть дела оказывается в дефекте самой стратегии про-

¹ Авторы сборника «Вызов 2035» единодушно настаивают на том, что в ближайшие несколько десятилетий эти противоречия как внутри большинства стран, так и в отношениях между развитыми, развивающимися и стагнирующими странами будут неуклонно обостряться и усиливаться [11].

фессионального образования. Общеобразовательные дисциплины и какое-то время, уделяемое мировоззренческим вопросам, должны иметь место, но ни в коем случае не за счёт профессиональных дисциплин, дающих информацию о новейших достижениях в избранной специальности как теоретического, так и практического характера. Вторая иллюстрация, оправдывающая мои предположения, так сказать, технократическому варианту профессиональной подготовки молодых специалистов в высшей школе, касается информатизации некоторых производственных процессов. Предположим, что выпускник факультета электронно-управляющих систем назначен оператором, контролирующим деятельность роботизированной автоматической сборочной линии на машиностроительном предприятии. Контрольные приборы показывают, что в работе линии наблюдаются сбои и требуется их устранить путём исправления каких-то алгоритмов в новейшем программном продукте. Но как раз необходимых для этого знаний молодой специалист получить не успел, т.к. учебные лекционные часы и практические занятия были урезаны в интересах проведения лекций по общим проблемам гуманитарного характера. Нет сомнения, что в подобных случаях умения и знания, необходимые для построения более эффективных алгоритмов, гораздо важнее и практически нужнее, чем компетентность в проблемах общего мировоззрения и гуманизма в частности.

Современное общество во всевозрастающей степени нуждается в подготовке в высшей степени компетентных специалистов, и именно этим в первую очередь должна заниматься высшая школа. Опасения же, что жёсткая специализация высшей школы приведёт к дегуманизации, не имеют под собой серьёзных оснований. Во-первых, во всех больших университетах существуют гуманитарные факультеты, где готовят профессиональных историков, литературоведов, культурологов, психологов, социологов, философов и т.д. Во-вторых, гуманистическое воспитание под-

растающего поколения – это задача общества в целом, функционирующих в нём политических и гражданских институтов.

Теперь несколько соображений о связи современной высшей школы с полиэлитарным обществом. Всякая элита представляет собой социальную группу, своего рода «избранных» – лучших, наиболее влиятельных представителей какого-либо вида социально значимой деятельности. Можно говорить о военных элитах, политических элитах, научных элитах, об элитарных представителях в области искусства, художественной литературы, инженерной деятельности и т.д. Задача высшей школы – создание современных интеллектуальных элит, и в этом смысле важно подчеркнуть, что в самой системе высшей школы отчасти стихийно, отчасти – под влиянием господствующих политических структур довольно чётко прослеживается процесс выделения элитарных высших учебных заведений. К ним относятся те, что взимают наиболее высокую плату за предоставляемые образовательные услуги. Понятно, что элитарное образование доступно выходцам из экономически наиболее обеспеченных слоев населения. Чрезвычайно важно, что общество как бы само ранжирует молодых специалистов, выпускников высшей школы – на тех, кто получает элитарные специальности, и тех, кто получает специальности, пользующиеся меньшим социальным спросом и являющиеся менее престижными. Ясно, что вузы, взимающие высокую плату за образование, способны приглашать для педагогической и исследовательской деятельности преподавателей и учёных высшей квалификации, способных передавать студентам научные знания, так сказать, с передовых позиций фронта научных исследований. Этим, естественно, обеспечивается закрепление перспективы будущего элитарного положения выпускников элитарных вузов.

Возвращаясь к началу статьи, считаю полезным подчеркнуть, что главным маркером так называемого кризиса образования является факт, что с каждым годом профессио-

нальный уровень преподавания в высшей школе становится в среднем всё хуже, а следовательно, ниже становится и уровень профессиональной компетентности её выпускников. Ф.Г. Кумбс указывает пять причин кризиса образования: «1) Наплыв учащихся. 2) Острая нехватка средств. 3) Рост стоимости образования. 4) Несоответствие выпуска специалистов потребностям общества. 5) Инертность и неэффективность» [1, с. 189–190]. Считаю, что все эти признаки имеют место в действительности. Вместе с тем мне представляется, что само понятие кризиса образования заслуживает принципиального пересмотра и переосмысления с точки зрения философии образования и социальной философии. Дело в том, что начиная примерно с середины прошлого века резко изменились темпы и содержание социально-экономического и исторического развития в целом. Еще К. Маркс почти два столетия назад, в гораздо более «спокойное» время, указывал, что общественно-политическая и правовая надстройка общества опирается на систему производственных отношений, образующих базис общества. В свою очередь, он детерминирован состоянием, уровнем и темпами развития производительных сил. В наши дни, как хорошо известно, темпы развития последних многократно ускорились, и производственные отношения как базис социально-экономического и исторического процесса «не успевают» за этими изменениями. Отсюда перманентная цепочка всевозможных кризисов, потрясающих мир на протяжении последних десятилетий. Пора признать, что эта «кризисность», перманентная изменчивость, я бы сказал – революционность современного общества – это не временный, нежелательный перерыв в плавном развитии цивилизации, не аномия, а именно некая норма нового типа социально-экономического и культурно-исторического развития человечества.

Независимо от того, как называть современное общество и происходящие в нём изменения, бесспорный факт заключается в том, что темпы модернизации в социаль-

но-экономической сфере, в сфере промышленности, производства инновационной продукции и услуг, в сфере прикладных и фундаментальных исследований, а также в области опытно-конструкторских исследований и разработок происходят гораздо быстрее, чем в образовательных стандартах и учебных программах. Поэтому многие виды научных знаний и многие образовательные стандарты, на базе которых создаются современные образовательные программы, с которых начинается высшее образование сегодняшних первокурсников, через пять–шесть лет, когда они будут выпускниками, окажутся устаревшими. Именно эти обстоятельства и фиксируются в понятии «кризис образования». Высшее образование, являясь одним из наиболее важных институтов надстройки всех развитых и развивающихся обществ, как и другие юридико-политические и духовные институты, несколько отстают в своём развитии и модернизации от темпов развития базиса и лежащих в его основе производительных сил. При колоссальном изменении темпов социально-экономического развития такое отставание является исторически неизбежным. Поэтому когда речь идёт о том, что образование не соответствует запросам общества, в этом нет ничего непоправимо трагического. То, что сейчас воспринимается как кризис, является объективным, но вполне преодолимым явлением. Нынешним общественно-политическим и профессиональным элитам нужно сознательно изменить стратегию и темпы модернизации высшей школы, преодолеть её известную инертность и минимизировать разрыв между качеством выпускников высшей школы и запросами общества.

Требуется сформулировать новую стратегию развития высшего образования. В соответствии с ней уже первокурсники должны знакомиться с новейшими достижениями науки, с самыми современными методами исследования. Студентов надо информировать не только о том, что уже сделано в науке и технике, но и о том, что в ней сейчас де-

ляется, что проектируется, к исследованию чего только приступают. Иными словами, надо сформулировать стратегию опережающего образования в высшей школе и не сдерживать его консервирующими, быстро устаревающими профессиональными стандартами. Кроме того, было бы чрезвычайно важно создавать консорциумы вузов с соответствующими профильными академическими и ведомственными научно-исследовательскими институтами, обсерваториями, государственными научными центрами и конструкторскими бюро. Философия образования должна смелее требовать пересмотра традиционной, во многом устаревшей дидактики и сделать перманентной модернизацию стандартов, особенно в области профессиональных дисциплин.

Сейчас многие теоретики, пишущие по вопросам высшего образования, видят панацею от всех зол в применении в образовательной деятельности электронных технологий и более широком распространении дистанционного образования. Но какие бы технические новинки мы ни применяли, суть дела не изменится, пока не изменится сама стратегия и методика вузовского преподавания. Только тогда разговор о кризисе образования отойдет в прошлое, а выпускники высшей школы будут располагать современными, передовыми знаниями и новейшей информацией по избранной специальности. В перспективе ближайших десятилетий роль высшей школы будет непрерывно возрастать, потому что в современном полиэлитарном обществе самой востребованной будет интеллектуальная элита, оказывающая непрерывно возрастающее влияние на научно-технологический прогресс и тем самым

определяющая позицию каждой страны в системе глобальных трансформаций.

Литература

1. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ / Пер. с англ. Ф.Г. Кумбса. М.: Прогресс, 1970.
2. Розин В.М. Философия образования. Красноярск, 1992; Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Швырев В.С. Философия образования (обзор) // Высшее образование в России. 1997. № 3. С. 88–94.
3. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993; Долженко О.В. Очерки по философии образования. М.: Промо-Медиа, 1995. 240 с.
4. Философия образования. Сб. статей / Отв. ред. А.Н. Кочергин. М.: Фонд Новое тысячелетие, 1995. 288 с.; Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. М., 1968. 319 с.
5. Ракитов А.И. Наука и образование в стратегической перспективе // Научно-исследовательские исследования, 2012: сб. науч. тр./ ИНИОН РАН. М., 2012. 254 с.
6. Ракитов А.И., Анисимова А.Э. Высшее образование и общество: Россия и другие страны // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 128–135.
7. Weber Ch. O. Basic philosophies of education. New York etc.: Holt, Rinehart and Winston, Cop. 1960 – X. 333 p.
8. Nakosteen M. The history and philosophy of education. New York: Ronald press company, Cop. 1965 – XII. 746 p.
9. Ильинский И.М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гум.-соц. академии, 2002. 592 с.
10. Пселл М. Хронография / Пер., статья и примеч. Я.Н. Любарского. М.: Наука, 1978.
11. Вызов 2035 / Агармизян И.Р. и др.; сост. Буров В.В. М.: Олимп – бизнес, 2016. 240 с.

Статья поступила в редакцию 22.03.17.

Принята к публикации 12.04. 17.

PHILOSOPHY OF EDUCATION AND HIGHER SCHOOL

Anatoly I. RAKITOV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Chief Researcher, e-mail: rakit@yamdex.ru
Institute of Scientific Information on Social Sciences of RAS, Moscow, Russia
Address: 51/21, Nakimovsky prosp., Moscow, 117418, Russian Federation

Abstract. There is a widely spread opinion, that contemporary higher education experiences a severe crisis, because its educational methods, programs and standards do not correspond to the modern social demands. The structure of developed and developing countries has been changing rapidly under the influence of scientific progress, but the educational standards and programs don't keep up with these changes. To explore the situation and to ground the future changes is the task of philosophy of education. It is necessary to state first of all that the modern society may be called multiple-elite. But all of the elites are grounded on intellectual achievements, which are also multiple. Hence a new task for the modern higher school can be formulated. It should provide this new society of multiple elites with high-skilled and competent specialists. So, the intellectual component of higher education increases significantly. Hence the pressing demand for the penetration in the epistemological structure of higher education.

Keywords: philosophy of education, crisis of education, epistemological square, higher school, society of multiple elites

Cite as: Rakitov, A.I. (2017). [Philosophy of Education and Higher School]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5 (212), pp. 88-96 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Coombs, Ph. H. (1968). The world educational Crisis in Education. A Systems Analysis. Oxford Univ. Press.
2. Rozin, V.M. (1992). *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education]. Krasnoyarsk; Alekseev, N.G., Semenov, I.N., Shvyrev, V.S. (1997). [Philosophy of Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 88-94.
3. Shchedrovitskiy, P.G. (1993). *Ocherki po filosofii obrazovaniya* [Essays on Philosophy of Education]. Moscow; Dolzhenko, O.V. (1995). *Ocherki po filosofii obrazovaniya* [Essays on Philosophy of Education]. Moscow: Promo-Media, 240 p.
4. Kochergin, A.N. (Ed) (1995). *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education: Collection of papers]. Moscow: Fond Novoe Tysyacheletie Publ., 288 p.
5. Rakitov, A.I., Anisimova, A.E. (2015). [Higher Education and Society: Russia and Other Countries]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 128-135.
6. Weber, Ch. O. (1960). Basic Philosophies of Education. New York etc.: Holt, Rinehart and Winston, Cop. X, 333 p.
7. Nakosteen, M. (1965). The History and Philosophy of Education. New York: Ronald press company, Cop. XII, 746 p.
8. Ilinsky, I.M (2002). *Obrazovatel' naya revolyutsiya* [Educational Revolution]. Moscow: Moscow Academy for Humanities and Social Studies Publ., 592 p.
9. Psell, M. (1978). *Chronography*.. Transl. by Ya.N. Lyubarsky. Moscow: Nauka Publ.
10. Agarmizyan, I.R., Burov, V.V. (2016). *Vyzov 2035* [Challenge 2035]. Moscow: Olymp-business Publ. 240 p.

The paper was submitted 22.03.17.

Accepted for publication 12.04.17.