

# СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ И МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Олейников

## Трудности овладения знанием в обществе постмодерна

**Аннотация.** Предметом исследования являются образование и воспитание или система культивирования человека и его социализации в России, которая в настоящее время существенно отстаёт от требований, предъявляемых современным развитием производительных сил к уровню интеллектуальной и социальной зрелости человека. С помощью нанотехнологий отдельный конкретный человек становится силой, способной изменить эволюцию планетарного социоприродного Универсума. Эта ситуация требует коренного изменения всей системы образования и воспитания человека, преобразования его мировоззренческих представлений о месте и роли человека в природе и обществе. На основе статистических данных, собственной экспертной оценки, наработок известных специалистов и сравнительного анализа системы образования советского, перестроечного и настоящего времени показываются недостатки культивирования человека в семье, дошкольных учреждениях, школе и вузе. Особое внимание уделяется способности воспитателей и преподавателей школ и вузов формировать интеллектуально и социально зрелых, креативных членов общества, способных чётко осознавать своё место и роль в природе и обществе и обеспечивать дальнейшее развитие человека и общества. Причины несоответствия системы культивирования человека требованиям времени видятся не столько в низкой подготовке воспитателей и педагогов, слабой оснащённости образовательных учреждений современными средствами передачи знаний, но главным образом – в ценностной ориентации общества постмодерна. В этом обществе целью образования является не всесторонне развитая личность, а легко манипулируемый индивид, готовый к осуществлению узкой профессиональной функции в процессе трудовой деятельности и не способный к критическому осмыслению своего места и роли в природе и обществе на сущностном уровне. Результаты исследования могут помочь в процессе поиска путей коренного изменения системы образования и воспитания человека.

**Ключевые слова:** общество, человек, образование, воспитание, школа, вуз, педагог, знание, информация, мировоззрение.

**Abstract.** The subject of the research is the education and upbringing or the system of cultivation of human and his socialization in Russia which presently does not satisfy the requirements set by the modern development of productive forces for the level of intellectual and social maturity of human. With the help of nanotechnologies, an individual becomes the force that can change the evolution of the planetary socionatural Universum. This situation demands a drastic change of the entire system of personal education and upbringing as well as new worldviews regarding the place and the role of human in the nature and society. Based on statistical data, the author's expert evaluation, researches of famous specialists and comparative analysis of the system of education during the Soviet Union, perestroika and contemporary periods, the author describes drawbacks of the process of cultivation within the family, schools and universities. Special attention is paid to the ability of educators, school and university teachers to raise intellectually and socially mature and creative members of the society who are capable of understanding their place and role in the nature and society and providing further development of human and society. According the author, the main reason of the non-conformity of the system of cultivation of human is the postmodern value orientations rather than the low quality of teachers' training or lack of modern equipment at schools or universities. Postmodern society needs an easily manipulated individual who is ready for performing narrow professional functions without critical re-evaluation of his role in the nature and society but

*not versatile personality. The results of the present research can be helpful for those who search for drastic changes of the system of education and upbringing.*

**Keywords:** *information, pedagogue, knowledge, institute of higher education, school, upbringing, education, man, society, Weltanschauung.*

В настоящее время наблюдается бум публикаций, посвящённых исследованию так называемого информационного общества или общества знания. Эти понятия порой употребляются как однозначные. Хотя подобное, недопустимо, поскольку информация и знание – не одно и то же. Да и с точки зрения формальной логики, современный этап исторического развития общества не может быть так квалифицирован в принятых системах классификации: ни в формационной, ни в цивилизационной или какой-либо другой, поскольку там основанием для деления используются сущностные характеристики бытия общества. В формационной модели основанием для деления являются качественно разные способы общественного производства, обусловленные использованием принципиально различных орудий труда. Наука и знание хотя и становятся теперь непосредственной производительной силой, но они в принципе не могут быть орудиями труда – средством, которое непосредственно воздействует на предмет труда и преобразует его. Научные знания материализуются в различных технических средствах, методах обучения и воздействия на людей, с помощью которых изменяется окружающий природный мир, общество и сам человек. В цивилизационной классификации нет однозначного критерия для деления. Поэтому нет и единого мнения о том, сколько и какие цивилизации были и есть. Однако во всех существующих цивилизационных моделях никогда уровень знания, образования и развития науки не фигурировали в качестве логического основания для деления. Таковыми были религия, культура в целом, этнические различия и т.п. Используя понятия «информационное общество» или «общество знаний», просто хотят сказать, что современное общество вступает в новый этап своей исторической эволюции, где знание, образование, наука становятся силой, с помощью

которой человек в состоянии кардинально изменить самого себя, своё место и роль в природе и обществе.

Ещё раз подчеркнём: наука, знание, образование – это не сами орудия труда, а средства, которые позволяют культивировать субъектов, способных к преобразованию мира. Понимание знания и информации в качестве средств производства позволяет при определённых допущениях применять понятия «информационное общество» или «общество знания» не в категориальном качестве, а для подчёркивания одной из специфических особенностей постиндустриального этапа развития капиталистического способа производства или современной цивилизации в разных её культурно-исторических проявлениях.

В работах, посвящённых исследованиям информационного общества, а особенно общества знания, как правило, констатируется постоянная потребность создания кардинально новой системы образования и воспитания человека, максимально учитывающей возможности, которые представляют современные средства и способы обучения, служащие целям повышения уровня и качества образования. При этом разработчики новых образовательных систем нередко остаются в тисках парадигмы «конца истории», т.е. признания капиталистического способа производства вершиной социально-экономического развития общества, обречённого исключительно на модернизацию (совершенствование) этого способа производства. Т.е. эти исследования остаются в пределах господствующего мировоззрения – системы взглядов и представлений людей о себе и их месте и роли в природе и обществе. Они не видят или по каким-то причинам не могут или не хотят видеть глубинные трансформации бытия современного общества, которые свидетельствуют о деформации старых мировоззренческих представлений и становления новой мировоз-

зренческой парадигмы, фиксирующей коренное изменение места и роли человека в эволюции социоприродного Универсума. Правда, философия и искусство постмодернизма, представляя апофеоз нигилизма, всячески критикуют прошлое и настоящее бытие капиталистического способа производства и свойственного этому этапу эволюции общества образ жизни людей. Призывая к их деконструкции, они в конечном счёте не видят будущего человечества, провозглашают «смерть человека» и если быть последовательным, то «конец истории» как деградацию бытия планетарного человечества.

Кратко контуры новой мировоззренческой парадигмы и её мировоззренческие мексимумы можно сформулировать следующим образом. Начавшаяся в середине прошлого века научно-техническая революция, ознаменовалась использованием в качестве орудий труда объектов и процессов микромира или наноуровня. С заменой преобразованных по форме предметов природы (резец, пила, молот, сверло и т.п.), применявшихся прежде в индустриальном производстве в качестве орудий труда, на процессы и объекты молекулярного, атомного и субатомного уровня, человек получил качественно новые средства преобразования мира. С их помощью он обрёл способность изменять не только форму предмета труда, но и преобразовывать глубинную структуру вещества природы, саму основу материального мира или его субстанцию. Фактически человек стал творить искусственный мир, неизвестную прежде вторую природу. Уже теперь в окружающей среде синтетически созданные молекулярные органические соединения на порядок превышают количество таковых, фиксируемых в первозданной природе [1, с. 73].

С помощью нанотехнологий человек способен создавать качественно новые геномодифицированные живые организмы, неизвестные в живой природе и, в принципе, не способные возникнуть в ходе естественной биологической эволюции живого вещества планеты. Масштаб и интенсивность влияния совокупного человечества не только сравнялись с мощностью естественных геологических и биосферных процессов на планете, но во многом превосходят некоторые из них. Человечество стало субъектом эволюции

планетарного социоприродного Универсума. Более того, с развитием нанотехнологий отдельный конкретный человек получил средства, с помощью которых он может инициировать такие естественные и техногенные процессы, которые способны существенно влиять на естественные глобальные процессы на Земле. Тем самым коренным образом меняется роль и место отдельного человека в природе и обществе. Если прежде считалось, что «один в поле не воин», т.е. один человек не может изменить естественную эволюцию природы и общества, то теперь концепция «ядерной зимы», современная военная техника и нанотехнологии, используемые в генной инженерии, свидетельствуют о становлении отдельного человека не только фактором, но и субъектом эволюции планетарного целого, он становится творцом своего окружающего мира, непосредственного бытия и будущего.

Фактически мы уже живём в мире, судьба которого всё больше зависит от психического, нравственного, интеллектуального и в целом социального развития или зрелости людей, от их психического здоровья, нравственного воспитания, уровня и качества образования, профессиональной компетенции, культурного богатства, от ясного понимания места и роли человека в природе и обществе, т.е. от чёткой мировоззренческой ориентации бытия человека в природе и обществе и соответствующего способа социальной жизнедеятельности.

Поскольку отдельный человек стал способен существенно изменять и творить себя и свой окружающий мир, особые требования предъявляются к человеку и социальным качествам каждого индивида, живущего на Земле [2, с. 45].

Родившийся как природное существо, человеческий индивид обретает свою человеческую сущность и качества путём присвоения (интериоризации) социального опыта. Только таким путём он становится социальным существом, человеком в полном смысле слова. Социальный индивид, сознательное существо, личность человека в тотальности всех его качеств – ставший человек – есть продукт воспитания или образования. Словом, человек – продукт целесообразной деятельности по формированию и культивированию его социальности.

В истории философии существуют разные трактовки понятий «воспитание» и «образование» [3, с. 232]. В науке образование и воспитание рассматриваются как специфические стороны, моменты формирования, культивирования человека. Цель образования и воспитания одна – сделать конкретного индивида полноценным субъектом социальной жизнедеятельности, личностью. Эти понятия не всегда употребляются строго в категориальном смысле. Одни говорят, что образование, а другие – воспитание, определяют всё в человеческой жизнедеятельности, имея ввиду то, что, в конечном счёте, не природа, не биология, а процесс социализации превращает природное существо в существо социальное.

Надо согласиться с Гегелем в том, что, действительно, каждый человеческий индивид, если нет естественных препятствий для становления его социально зрелой личностью, может при условии соответствующего образования и воспитания, подняться «в небо истины», т.е. достичь вершины развития всеобщих человеческих способностей. Руссо Спенсер, Конт и многие другие полагали, что то, «что отличает исключительно выдающихся людей, в конце концов станет свойственно всем» [4, с. 24].

Практика наглядно подтверждает эти выводы. Нельзя опровергать факт наличия на Земле социальных образований, находящихся на разных стадиях материального и социокультурного развития. Примеры воспитания детей, попавших тем или иным путём в раннем возрасте в среду людей, достигших более высокого уровня развития и, наоборот, показывают, что психофизически здоровый младенец, попадая в соответствующую социокультурную обстановку, в принципе способен овладеть любым социокультурным опытом и наследием в той же мере, в которой ими овладевает здоровый представитель «коренного социума» [5, с. 416; 6, с. 81]. В этом свете становится ясно, что в принципе подавляющее большинство людей способно в своём развитии подняться до уровня адекватного современным требованиям прогресса науки, техники и в целом обеспечения дальнейшего развития планетарного социоприродного Универсума. Несмотря на это, в настоящее время многие исследователи бьют тревогу в связи с нарастанием в челове-

ческой популяции инфантильных – физически, психически, интеллектуально, нравственно и в целом социально незрелых людей. Можно назвать множество причин, обуславливающих отставание конкретного человека и общества от потребностей развития социума в целом. Ими могут быть естественные и социальные факторы. Среди них важнейшее место занимают образование или воспитание человека и особенно обретение знаний, необходимых для полноценной социальной жизнедеятельности члена общества, сознательно выполняющего все социальные функции по поддержанию и совершенствованию бытия социоприродного Универсума.

В таком контексте закономерно возникает вопрос: каковы реальные трудности становления нового знания и овладения им людьми на уровне современных требований в существующей системе воспитания и образования. Ясно, что здесь довольно много специфических проблем и особенностей. Назовём лишь некоторые из них, что, может быть, станет поводом для их дальнейшего обсуждения.

Не секрет, что человек учится всю свою жизнь: от зачатия и до последних дней жизни. Известно, что основная сумма представлений и знаний о жизни и окружающем мире формируется в раннем детском возрасте. Установлено, что 30% будущего интеллекта приобретается к концу первого года жизни, 50% - к 4 годам, 80% - к 8 годам и 92% - до 13 лет [7, с. 312]. Первые знания ребёнок получает дома, в детском саду и школе, где наставниками и учителями в основном являются родители, члены семьи, педагоги яслей, детских садов и других дошкольных учреждений, учителя школ. Каков педагогический потенциал этого контингента, осуществляющего процесс образования и воспитания детей?

Так уж повелось, что испокон веков подавляющее число молодых мам и пап не получают практически никаких систематических знаний о том, как растить и воспитывать детей. Эти навыки приобретаются опытным путём в процессе самой жизнедеятельности ребёнка, от подруг и знакомых, от бабушек и дедушек, которые в своё время так же проходили этот ликбез от своих предков. Каков уровень знаний и способность к самостоятельному мышлению у этих настав-

ников можно наглядно увидеть, наблюдая за участниками популярных ток-шоу, посвящённых проблемам медицины и здорового образа жизни. Участники этих телепередач, куда попадают не случайные, а интересующиеся этими проблемами люди, за редким исключением демонстрируют дремучее невежество в знании и понимании самых элементарных навыков гигиены, ухода за больными, престарелыми и детьми. Они слабо ориентируются в знании анатомического строения человеческого тела, его физиологии и функций многих органов. Часто не имеют представления об основных параметрах гомеостаза организма, о полезных и вредных свойствах различных продуктов питания. Они мало знают об азах экологии, воспитания, педагогики, но родителями практически являются или становятся все. Часто детей зачинают неосознанно, а потому что «так получилось»: в нетрезвом виде, в состоянии наркотического опьянения. До, во время и после беременности, в период кормления грудничков, матери принимают алкоголь, лекарства, курят, колются и т.п., едят продукты, нашпигованные ГМО, с индексом Е и т.п. Вскормленные таким коктейлем малыши часто болеют. Их лечат различными антибиотиками и прочими лекарствами, которые редко не имеют побочных отрицательных воздействий на организм.

Самое же страшное, что многие такие воспитатели элементарно не могут логически правильно рассуждать и строить умозаключения, что свидетельствует о низком уровне их интеллекта и креативных способностей. Эти люди как-то живут. И, видимо, их опыта хватает для поддержания их существования. Но создаётся впечатление, что этот опыт основан не столько на знании, сколько на подражании и дрессуре, которая была основой их социализации. Ситуация с передачей и усвоением жизненного опыта и знаний от старших поколений младшим усугубляется тем, что новое поколение живёт в принципиально иной стране и иной реальности, чем жили старшие поколения. Опыт последних никого ничему не учит. Он не востребован. Такое качество воспитателей губительно для начинающих своё становление человеческих существ. Это звено в цепи образовательных структур – самое

слабое, и без коренного изменения сложившейся практики культивирования человека в этом сегменте не обойтись.

Сейчас в домашних условиях громадное влияние на формирование знаний ребёнка имеют различные электронные гаджеты: телевизор, компьютер, мобильный телефон, различные игровые приборы и т.п. Все эти домашние средства культивирования человека не дают систематического знания и понимания окружающего мира, а представляют собой по существу хаотичный набор самой разнообразной информации, часто в форме «фэнтези», оторванной от реальности, в которой ребёнок сам не в состоянии ориентироваться. Такую информацию никак нельзя отождествлять со знанием, поскольку последнее предполагает не пассивное восприятие каких-то сведений, а творческое овладение материалом в процессе активной работы с ним в виде неких самостоятельных практических действий: решения задач, ручного труда и других действий с использованием полученных данных. Сейчас много говорят о чрезвычайно развитых детях-индиго. Действительно, современные малыши отличаются от своих сверстников прежних поколений большей информированностью. Но, как правило, в подростковом возрасте, когда человек в полной мере должен освоить логическое мышление, они мало чем отличаются от остальных детей, поскольку, не научившись мыслить логически, они не могут использовать обширный объём информации, накопленный прежде. Он остаётся бесполезным грузом памяти, не помогающим жить, а создающим проблемы адаптации таких детей в обществе.

Не лучше дело обстоит в яслях и детских садах. Персонал этих учреждений исключительно женский. Работники детских садов и яслей получают довольно низкую заработную плату. Естественно, штат их сотрудников формируется из тех людей, которые не блистали за школьной партией, и пошли учиться в непрестижные педагогические училища не по призванию и не по соображениям любви к детям. Из-за перегруженности детсадовских групп ребёнок испытывает дефицит персонального внимания и большую часть времени пребывания в саду и яслях предоставлен самому себе или общению со сверстника-

ми. Вследствие этого бездарно теряются время и возможности для интеллектуального развития детей и их оптимальной социализации. Высокий уровень заболеваемости среди детсадовских детей объясняется не только их скученностью на ограниченной площади и лёгкой передачей инфекции ближнему. Немаловажным фактором является отношение персонала к здоровью подопечных. Не секрет, что оплата за пребывание детей в садах помесечная. Главное получить деньги. Но если болеет много детей, то нагрузка на персонал меньше и больше остаётся выделенного по норме продовольствия. Персонал в силу этого не заинтересован в высокой посещаемости, а, следовательно, и в здоровье детей. Статистика говорит о том, что число здоровых дошкольников постоянно уменьшается, «При поступлении в школу их количество не превышает 10%... Отмечено увеличение до 96,5% детей с дисгармоническим и резко дисгармоническим развитием. Число неготовых к систематическому обучению детей увеличилось в 5 раз...» [8, с. 48-49], в сравнении с несколькими прежними годами. Процент здоровых детей в средней школе всего 6%, а в старших классах – 3-5% [9, с. 67]. Слабое здоровье дошкольников, а потом и детей школьного возраста существенно снижает возможности освоения знаний и социального опыта в целом, задерживает развитие людей, что является главным фактором инфантилизации социума.

Несколько лучше ситуация во внесадовских и внешкольных образовательных учреждениях: в Домах детского творчества, музыкальных, хореографических и художественных школах, в школах юных техников, юннатов, экологов и т.п., где некоторые теоретические знания и практические навыки детям целенаправленно передают наставники, которые профессионально владеют ими. Часто именно в таких учреждениях дети знакомятся с особенностями практической деятельности, которая потом помогает им определиться с профессиональной ориентацией и может быть полезной в реальной жизнедеятельности. Но такие образовательные услуги, к сожалению, доступны далеко не всем. Во многих местах таких учреждений нет вовсе. В других они располагаются далеко от дома. В иных случаях, и таковых становится всё больше,

плата за обучение слишком велика для бюджета большинства малообеспеченных семей, каковых в России множество.

Представление о состоянии дел в той или иной сфере жизнедеятельности и общества в целом складывается на основании анализа многих данных. Основными среди них являются различные статистические показатели. Однако не следует пренебрегать и экспертными оценками, которые кроме данных статистики учитывают жизненный и профессиональный опыт экспертов, их интуицию и априорное – внеопытное знание, т.е. знание, базирующееся не на имеющем место в реальной действительности, а то, которое хотя и строится на фундаменте реального, но которое ещё не стало реальностью, однако может или должно стать таковым. Это знание доопытное, трансцендентальное. Эвристический потенциал такого знания и экспертных оценок чрезвычайно ценен.

Говоря о проблемах образования, буду опираться не только на официальную статистику, научные исследования специалистов, но и на собственный опыт, накопленный в течение почти 70 лет проживания в среднем по величине районном центре Московской области, многолетний преподавательский опыт в учебных структурах разного уровня и работы в одном из академических Институтов РАН. Наблюдения за таким объектом весьма показательны, поскольку в нём, как в капле воды, отражается реальная жизнь всей России, ибо такой город, находящийся в десятках километров от столицы, всё же является периферийным, таким, в которых живёт большинство россиян. Не менее важно и то, что при небольшой численности населения в городе и районе многих людей знаешь лично, с многими встречаешься в быту, в госучреждениях, на транспорте, в магазинах и пр., других знаешь из СМИ, от друзей и знакомых. В общем, как говорят социологи, изучаешь объект «включённым способом», т.е. лично погружён в изучаемую реальность, но судишь о ней с отстранённой точки зрения.

В массовой школе и большинстве современных вузов на периферии ситуация с образованием школьников и студентов во многих своих проявлениях весьма схожа, хотя, конечно, есть и особенности. В школах и периферийных

вузах в настоящее время учится большинство учащихся в России. Периферийные вузы – это в основном филиалы институтов и университетов, расположенных в столице и крупных областных центрах. В 90-2000-е гг. в моём городе в разное время было 5-7 филиалов столичных вузов. Понятно, местных квалифицированных вузовских преподавателей катастрофически не хватало. В советское время и до начала массового перехода вузов на Болонскую систему, в вузовских программах большое внимание уделялось общеобразовательным дисциплинам и на всех специальностях преподавали философию, историю, экологию и др. дисциплины гуманитарного профиля, необходимые для формирования целостного мировоззрения, повышения общего культурного уровня и гражданской зрелости. Эти дисциплины, как и некоторые другие, чаще всего читали местные учителя школ и преподаватели, закончившие педагогические вузы. Особенность подготовки таких кадров состоит в том, что, начиная ещё с советских времён, в педвузы шли, главным образом, девушки. Юноши составляли незначительный процент.

Надо сказать, что в военное и послевоенное время, процент девушек в вузах на большинстве специальностей значительно вырос. С 70-80-х гг. и до настоящего времени девушки среди студентов преобладают. Это объясняется тем, что девушки более дисциплинированы, более ответственны, более старательны. В школе они в своём большинстве успевают лучше мальчиков и юношей. Поэтому успешней сдают вступительные экзамены в вузы и чаще зачисляются в студенты. И в высшей школе ситуация остаётся аналогичной. Поэтому девушки чаще лучше трудоустраиваются, занимают хорошие должности. Это следует всячески приветствовать. Однако в сложившейся ситуации есть негативный момент. Обзаведясь семьей и взвалив на себя все тяготы быта, женщина как раньше, так и теперь чаще всего практически теряет возможность для своего систематического профессионального и культурного развития. В сравнении с мужчинами женщины в большей мере отчуждены от возможностей собственного самосовершенствования и непрерывного образования, без которого быстро ощущается отрыв от стремительного роста и об-

новления знаний. В тех отраслях деятельности, где женщины преобладают, наиболее заметно наше отставание от требований времени. Это и медицина, и образование, и наука, и техника. В советское время на заводах и фабриках, КБ среди начальников цехов, смен, бригад, среди технологов, инженеров и конструкторов был значительный процент женщин, та же картина наблюдалась в других отраслях производств. Не удивительно, что тогда СССР стал заметно отставать от других индустриальных стран и проиграл соревнование с Западом отчасти по этой причине.

Возвращаясь к педагогическому составу школ и вузов, надо сказать, что абитуриенты педвузов выбирали эти учебные заведения потому, что в другие вузы конкурс был выше, туда шли лучше успевавшие школьники. В более престижные вузы было сложнее поступить и учиться в них было тяжелее, поскольку в советские и первые постсоветские годы, большинство вузов были естественнонаучного и технического профиля, где образовательная программа требовала глубокой теоретической подготовки, предполагавшей более высокий уровень логического мышления, и освоение навыков сложной исследовательской и практической профессиональной деятельности. Там студентам приходилось чаще сталкиваться с преподавателями и профессорами, которые были не просто ретрансляторами учебников, а вели самостоятельные научные исследования, занимались проектированием и созданием новых технических средств, технологий и другой научной деятельностью, требовавшей постоянного пополнения собственного багажа знаний. Преподаватели и наставники на практических занятиях в сфере конкретного производства, которые вынуждены были находиться на острие их профессиональных знаний, могли быстрее донести их до своих подопечных. Существует принципиальная разница между педагогами-учителями, педагогами-учёными и педагогами-практиками. Дело в том, что преподаватель не может в полной мере заменить учёного. По справедливому мнению М. Полани, научные знания – продукты познавательной деятельности не могут быть деперсонифицированными. Их трудно отделить от производящих

это знание или механически тиражировать другими людьми с помощью учебников и монографий. Только заинтересованное отношение к знанию, его творческое освоение и развитие характеризуют учёного и исследователя и обуславливают его стремление к передаче другим и распространение добытых знаний [10]. К. Ясперс тоже полагал, что «только тот, кто исследует сам может действительно обучать (новому – Ю.О.). Другие преподают нечто прочное, дидактически упорядоченное» [11, с. 70]. Только учёные-исследователи создают свои научные школы, которые являются кузницей научных знаний и их распространения. Но даже при такой системе в техническом и естественнонаучном образовании советская высшая школа смогла обеспечивать кадрами высшей квалификации лишь оборонку, космическую отрасль и атомную энергетику. И сейчас вузы этого профиля в основном составляют те 15% из более трёх тысяч российских вузов, которые признаны отвечающими стандартам мирового уровня [12, с. 122].

Другое дело в большинстве вузов гуманитарного профиля, которые, кстати, сейчас преобладают, что видно по общему количеству выпускников высшей школы. В последние годы выпускники технических и естественных специальностей составляют не более 10% от всех, получивших дипломы о высшем образовании. Остальные – юристы, экономисты, педагоги, менеджеры, социальные работники, дизайнеры, маркетологи и т.п.

В прошлые времена, когда ставки преподавателей вузов по всей стране были одинаковыми, в периферийных вузах охотно работали специалисты высокой квалификации из головных институтов и университетов. Сейчас ситуация изменилась. Оплата преподавателей зависит от среднего уровня зарплаты в регионе. К примеру, в Москве средний уровень зарплаты около 60 тыс. руб., а во многих подмосковных городах – около 25 тыс. руб. Теперь сюда специалистов из столицы не заманишь. Приходится обходиться своими кадрами. В связи с существующими возрастными нормами существенно сократился контингент преподавателей, закончивших вузы в советские времена и имевших большой практический опыт работы. На их место пришли люди новой генера-

ции – 30-40-летние, так называемые «молодые специалисты», которые заканчивали уже постсоветскую школу, институт, аспирантуру. Они учились, защищали кандидатские диссертации уже по новым – сниженным, по сравнению с советскими временами, требованиям. В новой когорте преподавателей периферийных вузов гуманитарной направленности довольно большой процент специалистов из местной администрации, судей, адвокатов, бухгалтеров, соцработников и других специалистов. Процент остепенённых преподавателей в штатах профессорско-преподавательского состава выдерживается, но за редким исключением после защиты диссертаций эти преподаватели, как и остепенённые учителя школ не занимаются самостоятельными научными исследованиями и разработками. Это показало недавнее совещание по науке с участием Президента. По индексу цитирования видно, что в подавляющем большинстве вузов исследовательская научная деятельность практически не ведётся. В основном они занимаются своей работой, а в вузах работают по совместительству или почасовиками, ограничиваясь чтением курсов лекций и проведением семинарских занятий. Пользуются опробованными, рекомендованными свыше учебниками и учебными пособиями. Они в основном озвучивают полученное кем-то и в прошлом знание. Отступление от утвержденной программы не приветствуется. Из-за высокой загруженности у таких преподавателей практически нет времени для самообразования, чтения специальной научной литературы. Это видно по посещаемости библиотек, где спросом пользуются в основном учебники.

При том, что один из преподавателей читает один курс, а другой несколько курсов по смежным предметам, все они по существу остаются узкими специалистами. У них практически нет времени или интереса поинтересоваться тем, что делается в других областях знания. В силу этого их кругозор ограничен и не лишён признаков профессионального кретинизма, обусловленного феноменом разделения труда, которое ведёт «к превращению каждой профессии в замкнуто-кастовую, от соседей обособленную уже языком – группу людей, не понимающих другую группу – не понимающих, стало быть, и того “общего



дела”, вокруг которого они в реальности продолжают трудиться» [13, с. 440]. В силу этого они плохо представляют то, что и зачем делается в мире и в их специальностях.

Не только обыватели, но и учёные ограничиваются в своей внепрофессиональной деятельности обыденным знанием. По большому счёту, они фактически остаются на уровне интенционального, т.е. фрагментарного мышления. То, что выходит за рамки их непосредственной профессиональной деятельности, не проходит процедуру рациональной сверки с объектами и связями внешнего мира. Основные рациональные структуры игнорируются, и действительность они воспринимают в рамках господствующей парадигмы «коллективного сознания». Таким образом, в своей повседневной жизни человек часто не достигает уровня сущностного знания, довольствуется опытом, верой, подражанием. Подобные специалисты, по мнению американского социолога А. Шюца, представляют, к сожалению, наиболее распространённый общественный тип [14, с. 491-492].

Преподаватели с педобразованием сейчас практически ушли из периферийных вузов в школы, поскольку там с переходом на аттестацию знаний и приём в вузы по результатам сдачи ЕГЭ сложилась принципиально новая ситуация. Дело в том, что аттестация в форме тестов отрицает способность логического мышления, логического вывода. Знания, получаемые традиционным методом изучения предмета на уровне его сущностных оснований, оказываются бесполезными. Тест предполагает не знание предмета, а выбор из нескольких предложенных ответов. Выбрать правильный ответ можно не на основе знания и размышления, а благодаря натаскиванию и дрессуре – запоминанию правильных ответов. Ключевая особенность, которая, по мнению К. Лоренца, отличает человека от всех других живых существ – рациональное мышление, оказалось ненужным [15, с. 129]. Сейчас учителя в школах, занижая оценки своим ученикам и страшая детей и их родителей неспособностью самостоятельно подготовиться к сдаче ЕГЭ и, следовательно, лишиться возможности поступить в вуз, принуждают их к пользованию услугами репетиторов, в роли которых, естественно, ви-

дят самих себя. И это срывает. Если в 1965 г. после окончания школы 20 из 32 моих одноклассников без всяких репетиторов поступили главным образом в Московские вузы, то теперь практически все старшие школьники пользуются услугами своих учителей-репетиторов. Эти услуги стоят больших денег. К примеру, час занятий по информатике стоит 1800 руб., русскому языку – 700-800 руб., иностранному языку, математике, обществознанию, истории, биологии, химии, физике – 1000 руб. В Москве ставки гораздо выше. Чиновники от образования ратуют за ЕГЭ якобы от того, что оно даёт всем школьникам равные шансы для поступления в вуз, т.к. там зачисление происходит по сумме баллов – выше балл, выше шансы стать студентом. На самом деле ЕГЭ – это механизм закрепления социального неравенства в обществе, средство сохранения за имущим классом его социального положения. Ведь чем состоятельнее родители, тем больше у них возможностей нанять для своих чад лучших и, следовательно, более дорогих репетиторов. Для большинства родителей в периферийной местности даже местные ставки часто бывают неподъёмными, и их дети фактически лишаются возможности поступить в престижные столичные или областные вузы. А поэтому и их шансы подняться по социальной лестнице практически ничтожны. В советские времена подавляющее большинство моих одноклассников к 30 годам имели социальный статус выше своих родителей. Теперь, за редким исключением, дети моих сверстников, хотя получили дипломы о высшем образовании, работают не по специальности и имеют статус ниже своих родителей. То же будет и с их внуками.

Поскольку преподавательская деятельность свелась к механической ретрансляции давно известного и не связана с собственным производством нового знания, школа и вуз не способны пробудить и развить творческие, креативные способности учеников и студентов. Ведь известно, что научить новому невозможно, если не владеешь им сам. Ориентируясь на то, что уже апробировано и не противоречит принятой парадигме, школа и вуз отвергают всё принципиально новое и не ориентируют на самостоятельное освоение нового знания. Какому творчеству может

научить человек, который судя по обязательным для преподавательского состава публикациям, чаще всего появляющимся в институтских сборниках, издаёт не результаты собственных исследований, а компиляции и пересказы или комментарии чужих работ. Преподаватели школ и многих гуманитарных вузов в лучшем случае ориентированы на передачу информации и контроль её усвоения. Их работа сводится к механическому повторению уже известного, а порой устаревшего, поскольку всякое знание устаревает уже в момент своего тиражирования, ибо его подлинный творец не стоит на месте и к моменту публикации своих наработок в периодической печати, как правило, перерастает полученное прежде и уходит дальше. Как образно говорил К. Юнг: «То, что истинно утром, вечером будет неверно...» [16, с. 269]. В этом причина неудовлетворённости настоящих учёных публикациями о проделанной работе. У них всегда есть нечто, что следовало бы уточнить, от чего отказаться или добавить к уже известному, т.е. есть новое знание, которое не скоро будет отражено в новых публикациях, а тем более на страницах учебников. Таким образом, вопреки надеждам И. Конта на то, что образование работает не на настоящее, а на общество будущего [17, с. 95], студенты, а тем более школьники сегодня получают знания далёкого прошлого и изучают фактически прошлое, а не сегодняшнее знание и тем более не видят перспектив будущего развития знания и окружающей действительности. Они воспринимают и оценивают настоящее с точки зрения прошлых знаний и опыта. Они не имеют адекватного целостного представления о настоящем, живут не сегодняшними, а вчерашними представлениями о человеке, его месте и роли в природе и обществе. Обучение в таких университетах «растит последователей, подражателей, рутинеров, а не пионеров новых идей и творческих гениев. Школы являются не колыбелью прогресса и улучшений, а оранжереями традиций и неизменных способов мышления» [18, с. 193]. По мнению другого современного исследователя, «как “воспитательный” институт, школа... кроме того, что “не учат мыслить”, внушают детям избыток дезориентации и моральной наивности... прививают те или иные предрассудки, которые

многие люди носят в сердце всю жизнь, чтобы рано или поздно испытать болезненное разочарование и научиться на собственном опыте, что это неправда» [19, с. 318].

К сожалению, не могут изменить ситуацию в образовании и современные технические и электронные системы, используемые в процессе овладения знаниями. Не прививая вкус к самостоятельным творческим исследованиям, культивируя начётчиков, школа и вуз не стимулируют и потребность к самообразованию. Поэтому колоссальный образовательный потенциал, предоставляемый Интернетом, для подавляющего большинства остаётся нереализованным. Для многих Интернет не источник, которым можно пользоваться для целей познания, а средство извлечения несистематизированной и хаотичной информации. Такая информация, по существу, не обогащает людей знанием, а «производит шум, топит, разрушает, спутывает всякую возможность понимания мира и общества» [20, с. 389]. Поэтому школьники и студенты используют Интернет как некую, не ими подготовленную, а поэтому неэффективную шпаргалку. С помощью Интернета они за деньги скачивают уже кем-то изготовленные по определённым дисциплинам доклады для выступлений, контрольные, курсовые и дипломные работы, представляющие опять же компиляции из учебников, со значительным привлечением устаревших научных публикаций.

Правда, для некоторых заинтересованных и способных к самообразованию, особенно живущих на периферии и знающих языки, Интернет – мощнейшее средство получения нового знания. Практика показывает, что есть те, кому именно интернет даёт возможность, живя вдалеке от столицы, быть на острие современной науки и удивлять собственными творческими и креативными исследованиями. К сожалению, таких пока ещё маловато.

Говорят, что советская система образования была лучшей в мире. Может быть. Но кадровый состав школы был слабый. Не случайно после победы в мировой войне, став супердержавой, мы в 70-е гг. растеряли все свои преимущества, проиграли соревнование в росте благосостояния народа, а затем своими руками разрушили

страну, производство, армию, науку, медицину, школу и теперь большинство молодёжи нацелено «валить» отсюда. Сейчас ситуация не лучше. Воспитатель в детском саду, учитель в школе, а часто и преподаватель в вузе – люди заурядные, неинтересные. Детские учреждения, школы и институты плохо оснащены техническими и другими средствами обучения. В сравнении с тем, что они могут получить с помощью гаджетов дома, школа не идёт ни в какое сравнение. Тем более она проигрывает по уровню завлекательности для молодёжи. Одна из причин катастрофы нашего образования в том, что детям неинтересно находиться ни в детском саду, ни в школе, ни в университете. Вот и получается, что ребёнок, начиная с сада, отбывает в детских учреждениях как бы незаслуженную повинность, наказание. Результативность образования в таких условиях невысокая и вообще пропадает желание учиться. Кое-как получив аттестат, зрелости выпускники школ фактически остаются инфантильными. Сейчас они по уровню своей интеллектуальной и социальной зрелости не выше учеников 8-9 классов советской школы. Не зря их в хороших вузах в течение 2 лет доучивают до уровня знаний, который должна была дать школа. Кроме того большинство студентов не выбирают вузы самостоятельно и сознательно, поскольку имеют смутное представление о том, чем они будут заниматься. Чаще они подают документы в вузы, которые расположены поближе или из других соображений, но не по причине интереса познавательного. Учебные учреждения часто выбирают родители и устраивают туда детей, с тем, чтобы они не болтались без работы на улице и чтобы за время учебы они ещё повзрослели. А то, какой диплом они получают, неважно. Всё равно большинство будет работать не по специальности. Да и вообще образование и вузовский диплом настолько девальвировались, что не зря газеты пестрят объявлениями: «Требуется продавец, в/о обязательно». Важнее понять, почему и зачем так устроена и функционирует система образования.

Часто сетуют на то, что современная трагическая ситуация в системе российского образования определяется деятельностью самых ненавистных персонажей нашего истеблишмента типа

Фурсенко или Ливанова, которые на протяжении многих лет систематически разваливают наше образование, гробят здоровье наших детей, а по большому счёту ведут подрывную работу против страны, её граждан, лишают их будущего.

На самом деле причины катастрофы не в них. Они – исполнители задач, поставленных перед ними, господствующим способом жизнедеятельности общества постмодерна. Ответы на вопросы, почему и зачем они это делают, известны давно.

Дело в том, что в истории человечества культивирование самостоятельно мыслящего зрелого человека никогда не было целью образования и воспитания масс. Формирование всесторонне развитого человека лишь провозглашалось рядом гуманистов. Такая цель декларировалась в марксизме и пропагандистских документах коммунистических партий. Подобные задачи свойственны идеологии персонализма, который видит будущее человечества как воплощение некой «персоналистской цивилизации», состоящей из индивидов, реализовавшихся как личность, в отличие от современного обезличенного мира, состоящего из «людей, не имеющих лиц». Воплотить такой идеал призвано воспитание, цель которого «должна состоять не в том, чтобы формировать ребёнка по меркам какой-то функции или же придавать ему какой-либо устоявшийся облик, а в том, чтобы способствовать его созреванию и вооружить (а иногда и разоружить) его наилучшим образом» [21, с. 305]. Однако на деле система образования и воспитания во все времена реально преследовала гораздо более прозаичные, прагматические цели – формирование такого человека, который был бы способен выполнять функции, определённые интересами выживания целого и господствующих слоёв конкретного социального организма.

Приведём в заключение мнения двух авторитетных исследователей XX века. Э. Дюркгейм декларирует то, чем образование и воспитание являются на самом деле. «Человек, которого воспитание должно реализовать в нас, – это... тот человек..., каким общество хочет, чтобы он был, а оно хочет, чтобы он был таким, как требует внутреннее устройство общества, ... воспитание отнюдь не имеет единственной или главной це-

лю индивиду и его интересы, оно есть прежде всего средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования» [22, с. 254].

Поскольку в реальности общество представлено конкретными социальными организациями с определённой социальной структурой, способом производства и соответствующим способом социальной жизнедеятельности, то воспитание и образование ориентированы на культивирование такого человека, который является средством обеспечения воспроизводства определённого социума. Т.е. конечной целью воспитания и образования является не развитие человека, а тиражирование индивидов, необходимых для обеспечения «устойчивого развития», сохранения существующего социального порядка и способа социальной жизнедеятельности. По сути дела то же самое утверждает Э. Фромм. «С точки зрения социального развития основная роль воспитания состоит в подготовке индивидуума к выполнению тех функций, которые на него будут возложены в обществе... Система воспитания в любом обществе призвана не только реализовать эту функцию, но также и соответствовать ей. Поэтому саму структуру общества и структуру личности представителей данного социума нельзя *объяснить* воспитанием, принятым в данном обществе. Как раз наоборот, сам процесс воспитания членов общества определяется требованиями, которые в свою очередь являются результатом процессов, происходящих в социально-экономической структуре данного общества» [23, с. 365-366].

Ещё Лао Цзы, Екатерина II, Наполеон и бесконечное множество других великих утверждали, что инфантильными, неспособными самостоятельно мыслить людьми легче управлять. Эту мысль Ф.М. Достоевский вложил в уста своего персонажа Шигалёва, утверж-

давшего, что хозяевам жизни нужны рабы и для этого «Первым делом понижается уровень образования, наук и талантов... Не надо высших способностей, не надо образования, довольно науки!» [24, с. 321-322].

Проблема культивирования - воспитания и образования – человека неисчерпаема. Однако уже из изложенного материала видно: современные системы образования не отвечают не только идеям развития адекватно мыслящего человека и достижения зрелой стадии бытия социальной формы движения материи, но они не в состоянии обеспечить и простое воспроизводство существующих форм социальной жизнедеятельности, поскольку не обеспечивают даже необходимый уровень социального развития человека, соответствующий темпам научно-технического развития созданного человеком предметного мира. Всё это является свидетельством не только ущербности воспитания и образования современного этапа развития общества, но и несоответствия его целей развитию человечества в целом.

Эти положения выводят исследователя проблем культивирования человека на проблему социальной обусловленности развития человека и самого способа его существования.

Лучше всех на вопросы, кому и зачем нужно такое образование, ответил Бертран Рассел: «Люди боятся мысли больше, чем чего либо на земле: больше катастрофы, больше смерти. Мысль имеет подрывной и революционный характер, ... мысль безжалостна к привилегиям, установлениям, ... безразлична к авторитетам... Она – ... величайшая сила человека». Отсюда позиция властьпредержащих: «Пусть лучше человек будет глуп, ленив, жесток, чем его мысль станет свободной. Ведь если мысли людей станут свободны, люди могут думать не так, как мы. Это несчастье должно быть предотвращено любой ценой» [25, с. 67-68].

### Список литературы:

1. Штеренберг М.И. Физическая сущность жизни и начала теории органических систем. Вечные вопросы в свете науки, философии и религии. Кн. I. М.: ООО «Новый мир», 2003. С. 73.
2. Печей А. Человеческие качества / Пер. с англ. О.В. Захаровой. М.: Прогресс, 1980. С. 45.
3. Аристотель. Соч.: в 4 т. Т. 4. М.: Наука, 1990. С. 232.

4. Новгородцев П.И. Об общественном идеале. М.: Пресса, 1991. С. 24.
5. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 416.
6. Шибутани Т. Социальная психология. М.: Прогресс, 1968. С. 81.
7. Олейников Ю.В. Зрелое общество: проблемы, реальность, перспективы. М.: Перспектива, 2010. С. 312.
8. Гражданкин А.И., Кара-Мурза С.Г. Белая книга России: строительство, перестройка и реформы 1950-2012 гг. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. С. 48-49.
9. Белостоцкая С. Продовольственный терроризм // Новый век. 2005. № 12. С. 67.
10. Полани М. Личностное знание. По пути к практической философии / Под ред. В.А. Лекторского, В.А. Аршинова; пер. с англ. М.Б. Гнедовского, Н.М. Смирновой, Б.А. Старостина. М.: Прогресс, 1985. 324 с.
11. Ясперс Я. Идея университета / Пер. с нем. Т.В. Тягуновой. Минск: БГУ, 2006. С. 70.
12. Социально-гуманитарные технологии: ресурсы человеческого развития или инструмент манипуляции (Материалы круглого стола) // Человек. 2012. № 6. С. 122.
13. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 440.
14. Дугин А.Г. Социология русского общества. Россия между Хаосом и Логосом. М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2011. С. 491-492.
15. Осипов Т.В., Кара-Мурза С.Г. Общество знания: История модернизации на Западе и в СССР. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. С. 129.
16. Юнг К. Дух в человеке, искусство и литература. Минск: Харвест, 2005. С. 269.
17. Маркузе Г. Критическая теория общества: Избранные работы по философии и социальной критике / Пер. с англ. А.А. Юдина. М.: АСТ: Астрель, 2011. С. 95.
18. Мизес А. фон. Теория и история: Интерпретация социально-экономической эволюции / Под ред. А.Г. Грязновой. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. С. 193.
19. Добровольский Я. Философия глупости. История того, что иррационально / Пер. с польск. А.В. Комаристова. М.: Гуманитарный центр, 2014. С. 318.
20. Морен Э. Метод. Природа Природы / Пер. с франц. Е.Н. Князевой. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 389.
21. Мунье Э. Манифест персонализма. М.: Республика, 1999. С. 305.
22. Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2006. С. 254.
23. Фромм Э. Бегство от свободы. Минск: Харвест, 2004. С. 365-366.
24. Достоевский Ф.М. Бесы // Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Т. 10. М.: Наука, 1974. С. 321-322.
25. Фромм Э. Искусство быть. М.: АСТ, 2014. С. 67-68.

### *References (transliterated):*

1. Shterenberg M.I. Fizicheskaya sushchnost' zhizni i nachala teorii organicheskikh sistem. Vechnye voprosy v svete nauki, filosofii i religii. Kn. I. М.: ООО «Novyi mir», 2003. S. 73.
2. Pechchei A. Chelovecheskie kachestva / Per. s angl. O.V. Zakharovoi. М.: Progress, 1980. S. 45.
3. Aristotel'. Soch.: v 4 t. T. 4. М.: Nauka, 1990. S. 232.
4. Novgorodtsev P.I. Ob obshchestvennom ideale. М.: Pressa, 1991. S. 24.
5. Leont'ev A.N. Problema razvitiya psikhiki. М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. S. 416.
6. Shibusani T. Sotsial'naya psikhologiya. М.: Progress, 1968. S. 81.
7. Oleinikov Yu.V. Zreloe obshchestvo: problemy, real'nost', perspektivy. М.: Perspektiva, 2010. S. 312.
8. Grazhdankin A.I., Kara-Murza S.G. Belaya kniga Rossii: stroitel'stvo, perestroika i reformy 1950-2012 gg. М.: Knizhnyi dom «LIBROKOM», 2013. S. 48-49.

9. Belostotskaya S. Prodovol'stvennyi terrorism // *Novyi vek*. 2005. № 12. S. 67.
10. Polani M. Lichnostnoe znanie. Po puti k prakticheskoi filosofii / Pod red. V.A. Lektorskogo, V.A. Arshinova; per. s angl. M.B. Gnedovskogo, N.M. Smirnovoi, B.A. Starostina. M.: Progress, 1985. 324 s.
11. Yaspers Ya. Ideya universiteta / Per. s nem. T.V. Tyagunovoi. Minsk: BGU, 2006. S. 70.
12. Sotsial'no-gumanitarnye tekhnologii: resursy chelovecheskogo razvitiya ili instrument manipulyatsii (Materialy kruglogo stola) // *Chelovek*. 2012. № 6. S. 122.
13. Il'enkov E.V. Filosofiya i kul'tura. M.: Politizdat, 1991. S. 440.
14. Dugin A.G. Sotsiologiya russkogo obshchestva. Rossiya mezhdru Khaosom i Logosom. M.: Akademicheskii Proekt; Gaudeamus, 2011. S. 491-492.
15. Osipov T.V., Kara-Murza S.G. Obshchestvo znaniya: Istoriya modernizatsii na Zapade i v SSSR. M.: Knizhnyi dom «LIBROKOM», 2013. S. 129.
16. Yung K. Dukh v cheloveke, iskusstvo i literatura. Minsk: Kharvest, 2005. S. 269.
17. Markuze G. Kriticheskaya teoriya obshchestva: Izbrannye raboty po filosofii i sotsial'noi kritike / Per. s angl. A.A. Yudina. M.: AST: Astrel', 2011. S. 95.
18. Mizes A. fon. Teoriya i istoriya: Interpretatsiya sotsial'no-ekonomicheskoi evolyutsii / Pod red. A.G. Gryaznovoi. M.: YUNITI-DANA, 2001. S. 193.
19. Dobrovol'skii Ya. Filosofiya gluposti. Istoriya togo, chto irratsional'no / Per. s pol'sk. A.V. Komaristova. M.: Gumanitarnyi tsentr, 2014. S. 318.
20. Moren E. Metod. Priroda Prirody / Per. s frants. E.N. Knyazevoi. M.: Progress-Traditsiya, 2005. S. 389.
21. Mun'e E. Manifest personalizma. M.: Respublika, 1999. S. 305.
22. Dyurkgeim E. Sotsiologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie. M.: «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiya», 2006. S. 254.
23. Fromm E. Begstvo ot svobody. Minsk: Kharvest, 2004. S. 365-366.
24. Dostoevskii F.M. Besy // Dostoevskii F.M. Poln. sobr. soch.: v 30 t. T. 10. M.: Nauka, 1974. S. 321-322.
25. Fromm E. Iskusstvo byt'. M.: AST, 2014. S. 67-68.