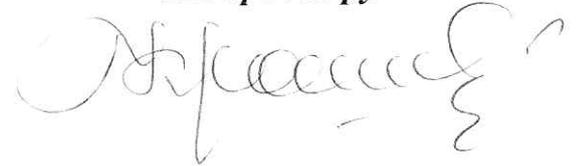


**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ МЕДИЦИНСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МИНИСТЕРСТВА ЗДРАВООХРАНЕНИЯ РОССИИ**

На правах рукописи



КРАВЧЕНКО ОКСАНА БОРИКОВНА

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРАВА В
СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ
АНАЛИЗ**

Специальность 09.00.11 – социальная философия

**Диссертация на соискание ученой степени кандидата философских
наук**

**Научный руководитель:
д-р филосос. наук, проф.
Барбашина Эвелина Владимировна**

Новосибирск 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
ГЛАВА I. Взаимодействие образования и права как социальных институтов.....	17
1.1. Теоретико-методологические подходы к исследованию взаимодействия образования и права	17
1.2. Анализ взаимодействия образования и права как социальных институтов	42
1.3. Основные характеристики субъектов взаимодействия образования и права: институциональный подход.....	76
ГЛАВА II. Взаимодействие субъектов образования и права в современных условиях.....	91
2.1. Новый технологический уклад как основание изменений во взаимодействии субъектов образования и права	
2.2. Правовая культура и ее роль в интеграции субъектов образования и субъектов права.....	108
2.3. Образовательно-правовой потенциал как модус взаимодействия субъектов образования и права.....	127
Заключение.....	153
Список литературы.....	161

Введение

Актуальность. Результатом кардинальных изменений, произошедших в России в конце XX и начале XXI веков, стали кризисные явления во всех сферах жизнедеятельности общества: экономической, политико-правовой, социокультурной. Развитие кризисных процессов во многом связано с отсутствием теоретического анализа происходящего, в том числе и с недостаточной философской рефлексией изменений, происходящих в области образования и права. Кризисность современной ситуации обусловлена разрушением традиционных механизмов идентификации личности и социальной группы, ослаблением роли государства, возникновением сложнейших проблем обеспечения легитимности во взаимодействии субъектов образования и права и др. Следствием этого является возникновение новых проблем, связанных с формированием новых форм субъектности, адекватных общественным изменениям, и, соответственно, «запараллеленных» на эти изменения новых форм сборки самих субъектов.

Анализ многочисленных попыток перевода России на инновационный путь показывает, что их неуспешность во многом обусловлена отсутствием работающих моделей, прогнозных сценариев, теоретического и в первую очередь философского анализа процесса развития России. Это в полной мере относится к рассмотрению государства, семьи, гражданского общества и человека как субъектов образования, одновременно являющихся и субъектами права: физическими и юридическими лицами. Реально существующая практическая проблема взаимодействия субъектов образования и права в принципиально новых условиях делает необходимым разработку теоретико-методологических оснований анализа взаимодействия и поиска решения (пока на теоретическом уровне) проблемы сборки и взаимодействия субъектов – носителей различных видов социальной активности.

В условиях формирования VI технологического уклада и развивающейся глобализации формируется тенденция к интегрированному типу субъективности. Применительно к образованию и праву речь идет об интегрированных формах совмещенного развития субъектов образования и субъектов права. Традиционные технологии сборки, специфицирующие эти формы, и предлагаемые новые технологии сборки, – предмет междисциплинарных исследований философии образования, социальной философии, философии права и т.д.

Анализ исторической последовательности парадигм объективности (К.-О. Апель), субъективности (Ю. Хабермас) и интересубъективности (В. Хесли) показывает, что полное отрицание субъект-объектной парадигмы может привести к полному краху рациональности как способа философской рефлексии. Однако реформирование данной парадигмы, с нашей точки зрения, возможно и необходимо в рамках субъект-субъектного отношения. С одной стороны, данный тезис в большей степени относится к области образования, в меньшей к области права. С другой, меристско-индивидуалистическая ориентация развития естественного права, как и основные тренды в развитии современного образования, подчеркивает сходство направленности векторов их движения в сторону субъект-субъектного взаимодействия.

Однако, учитывая междисциплинарность и универсальность проблемы взаимодействия субъектов образования и права, нельзя «механически» объединить, суммировать тех и других, получив нечто среднее, объединяющее первое (субъектов образования) и второе (субъектов права). Данное утверждение тем более справедливо, если учесть, что в современных условиях государство не является четко выраженным субъектом управления и развития, а в треугольнике «государство – общество – бизнес», который сегодня формируется, бизнес начинает играть доминирующую роль. Именно поэтому концентрация исследовательских усилий на проблеме взаимодействия субъектов таких субстанциональных для общества структур,

как образование и право, с ориентацией на определение новых, эффективных и адекватных моделей взаимодействия их субъектов, является актуальной.

Степень разработанности

Основы общеметодологического и содержательного анализа образования представлены в работах Г.Д. Гриценко, Д.А. Керимова, Ю.А. Куковьякина, В.И. Кудашова, Н.В. Наливайко, В.И. Паршикова, В.И. Панарина, Н.С. Рыбакова, В.В. Савонина, Т.В. Твердовой, О.Н. Смолина, А.Н. Субетто, С.И. Черных, Н.М. Чуринова и др. Авторы раскрывают правомерность и методологическую особенность праксиологических, аксиологических, экзистенциальных оснований философии образования. Спецификация различных аспектов современного образования проведена в работах Б.О. Майера (онтологические аспекты), Н.С. Рыбакова (социологические), В.И. Кудашова, Т.А. Рубанцовой (диалогические и коммуникационные аспекты). Однако в работах, посвященных философскому анализу общей проблематики современного образования, оно, как правило, рассматривается вне связи с правовым контекстом.

Именно поэтому для диссертационного исследования значимыми оказались работы по философии права С.С. Алексева, М.И. Абдуллаева, В.С. Нерсисянца, П.В. Каремирчука, С.Г. Чукина и других. В работах вышеперечисленных авторов концептуализируется статус и предметная область философии права как самостоятельной дисциплины в рамках социальной философии, конкретизируется статус понятия права, его структура и особенности права как социального института: социальные практики, агенты, организационное структурирование и т.д. Следует отметить, что в данных работах право рассмотрено во взаимодействии с другими институтами, в том числе и с образованием, однако в статическом, а не динамическом аспекте, т.е. не как взаимодействие.

В работах Р.С. Байниязова, Г.Н. Глиоса, Б.А. Кистяковского, В.М. Сырых, Д.К. Погребной, Е.В. Увариной, Д.А. Ягофарова и других рассмотрены важные для диссертационного исследования вопросы формирования

правосознания и правовой культуры, показана необходимость их формирования на современном этапе развития общества. Однако взаимосвязь правовой культуры и правосознания с особенностями перехода к VI технологическому укладу раскрывается недостаточно.

Особую группу работ составляют исследования, посвящённые анализу общетеоретических аспектов, связанных с функционированием субъектов, их идентичностью, а также с их трансформацией в современную эпоху. К ним относятся работы В.А. Аршинова, Т.С. Ахромеевой, В.А. Бугрова, Г.Б. Гутнера, В.Е. Лепского, Г.Г. Малинецкого, В.И. Моисеева, Н.М. Смирновой, В.С. Степина, В.В. Тарасенко и других. Автор в диссертационном исследовании основывается на концепциях вышеперечисленных авторов, раскрывающих технологии сборки субъектов, и делает это применительно к области взаимодействия образования и права. На основании полученных результатов выстраивается дескриптивная модель перспектив формирования образовательно-правового субъекта. Некоторые аспекты этой проблематики были разработаны В.А. Кубаревым, С.К. Шайхетдиновой (проблема отчуждения), Д.В. Ивановым, А.А. Носовым (проблема виртуализации).

Особую значимость в методологическом и теоретическом аспектах имеет группа работ, в которых анализируется праксиологическая основа, многогранность и диалектический характер субъект-объектных связей в различных сферах жизнедеятельности общества с учетом их исторической спецификации (Ж.М. Абдильдин, И.В. Бычко, П.С. Дышлевой, В.С. Степин, В.Н. Типухин и др.). Эти работы развивают «классические» положения, посвященные становлению категорий «субъект» и «объект» в истории философии (В.А. Лекторский, К.Н. Любутин, Д.В. Пивоваров, А.П. Шептулин и др.).

Следующая группа работ посвящена реальным и предполагаемым (прогностическим) характеристикам VI технологического уклада, его роли в изменении природы взаимодействия субъектов образования и права, а также самих содержательных институтов образования и права в условиях

информационного общества. В ряде работ рассматриваются перспективы российского образования в условиях перехода к VI технологическому укладу. К данной группе относятся работы следующих авторов: В.М. Авербух, Г.Г. Бадалян, С.Ю. Глазьев, М.В. Ковальчук, Е. Каблов, Л.И. Лопатников, Д.С. Львов, Г.Г. Малинецкий, В.Ф. Криворотов, Н.А. Новицкий, А.Б. Потанов, А.В. Подладов, М.Л. Хазин и других. Работы большинства из вышеперечисленных авторов основываются на теориях Н. Кондратьева, И. Шумпетера и Б. Артура, которые являются основателями методологии исследования и развития экономической теории. Работы их последователей преимущественно ориентированы на экономические аспекты и лишь частично на характеристики процесса перехода к VI технологическому укладу, в том числе и в области образования и права. Данная спецификация не уменьшает значимости этих работ для диссертационного исследования, но предполагает их дальнейшее развитие.

В рамках диссертационного исследования использовались результаты исследований, посвященных вопросам специфики информационного общества и теории социальных практик (П. Дракер, М. Порот, А. Турен и др.), постиндустриальной экономики (Г. Стоунер), общества риска (У. Бек), развитого капитализма (Г. Шиллер, М. Кастельс). Это связано с тем, что взаимодействие образования и права в условиях перехода к VI технологическому укладу во многом определяется характеристиками именно данных типов общества.

В ряде разделов работы применялись методологические принципы структуралистской теории П. Бурдьё, теории коммуникации М. Маймона, Ю. Хабермаса, теории идентификации З. Баумана, Р. Брубейкера и Ф. Купера и различные конструкты будущей виртуальности как социальной практики (О. Хаксли и его работа «Воин матрицы»).

Социально-философский анализ взаимодействия субъектов образования и права (в части правового регулирования этих процессов) основывается на содержании нормативных правовых актов российского государства,

основным из которых является «Закон об образовании в Российской Федерации» 2012 года и многочисленные программы развития образования и ликвидации правовой «неграмотности» российского населения.

Теоретико-методологические основы исследования

Основными для диссертационного исследования стали следующие методологические принципы и подходы:

– системный подход (Н.А. Аверьянов, И.Д. Андреев, И.Б. Блауберг, М.С. Каган, А.И. Ракитов, Э.Г. Юдин), согласно которому социум и социальные процессы рассматриваются как совокупность взаимосвязанных подсистем;

– структурно-функциональный подход (Д.В. Пивоваров, Дж. Хоманс, А.Г. Чусовитин, В.Е. Кемеров и др.), в рамках которого разрабатываются категории «социальное взаимодействие» и «деятельностный подход» (О.С. Анисимов, А.Г. Асмолов, А.М. Волков, Г.П. Щедровицкий и др.) и показывается, что любая деятельность, в том числе образовательная и правовая, предполагает наличие социальной регламентации в виде предписания или нормы;

– социокультурный подход (Н.И. Лапин, Н.Л. Селиванова, В.С. Барулин, Д.А. Ягофаров, Е.А. Васильченко, В.М. Сырых и другие), в рамках которого рассмотрены конструкты образовательного и правового пространства, субъектность образовательной и правовой деятельности, социальные практики правового регулирования;

– институциональный и неинституциональный подход (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс, М. Вебер, П. Блау, Д. Норт и другие), с помощью которого рассмотрены основные механизмы создания социальных институтов, а также сформулированы структуры взаимодействия их субъектов.

Неинституциональный подход позволил выявить специфику функционирования институтов образования и права, проанализировать особенности институциональных усложнений и институциональных искажений в условиях трансформационного процесса. На его основе

рассмотрена взаимосвязь функционирования формальных и неформальных институтов, развития институциональной структуры и деятельности субъектов. Согласно принципам структурно-функционального подхода процесс взаимодействия образования и права исследован на трех взаимообусловленных уровнях: институциональном, ценностном и поведенческом. Применение социетально-деятельностного подхода было продиктовано необходимостью учета инверсионной природы социально-правовой динамики, определения специфики протекания процессов в обществе, направленных как на воспроизводство, так и на изменение тех или иных структур. Метод сравнительного анализа позволил охарактеризовать общее и особенное в процессах взаимодействия образования и права, происходящих на различных уровнях социального пространства. Благодаря выявлению базовых ценностных типов и разновидностей стратегий поведения определены основные параметры ценностных и поведенческих компонентов процесса взаимодействия субъектов образования и права

Объект – взаимодействие образования и права как социальных институтов.

Предмет – взаимодействие субъектов социальных институтов образования и права в условиях современной России.

Цель – на основе социально-философского анализа взаимодействия субъектов образования и права определить перспективы этого взаимодействия в современных российских условиях.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Выявить и критически проанализировать основные теоретико-методологические подходы к исследованию взаимодействия образования и права как социальных институтов.

2. Проанализировать взаимодействие образования и права как социальных институтов в историческом и современном контекстах.

3. Выявить основные характеристики субъектов взаимодействия образования и права с позиции институционального подхода.

4. Рассмотреть новый технологический уклад как основание изменений во взаимодействии субъектов образования и права.

5. Определить субстрат, на основе которого взаимодействие субъектов образования и права приобретает оптимальный характер в условиях перехода к VI технологическому укладу

6. Разработать и проанализировать понятие «образовательно-правовой потенциал» в рамках социальной философии, эксплицировать его структуру и показать возможные перспективы развития интеграции субъектов образования и права.

Научная новизна исследования

1. Процесс взаимодействия образования и права рассмотрен через призму коэволюционных связей между институциональными, ценностными и смысловыми составляющими систем образования и права в процессе их исторического и современного становления и развития.

2. Критически проанализированы основные теоретико-методологические подходы к исследованию взаимодействия образования и права в современных условиях. Определено, что наиболее перспективным является неинституциональный подход.

3. Выявлены основные характеристики субъектов взаимодействия образования и права с позиции институционального и неинституционального подходов.

4. На основе общей теории технологических укладов VI технологический уклад представлен как основание современных изменений во взаимодействии субъектов образования и права в условиях информатизации и глобализации.

5. Определено, что субстратом, на основе которого взаимодействие субъектов образования и права приобретает оптимальный характер, является правовая культура.

6. В рамках социальной философии разработано понятие образовательно-правового потенциала, спрогнозирована его структура и показаны

возможные перспективы развития интеграции субъектов образования и права.

Положения, выносимые на защиту

1. Характер взаимодействия образования и права в процессе коэволюции исторически изменялся: от воспитания через воспитание/обучение в период догосударственности и государственности к полисубъектности современного этапа, основной характеристикой которого является признание человека (индивида, личности) основным субъектом как права, так и образования. Глобализация и интернетизация усиливают меристско-индивидуалистическую образовательную и правовую ориентацию личности через виртуализацию и требуют, во-первых, соответствующей по форме и содержанию правовой рефлексии и, во-вторых, новых технологий сборки субъектов образования и права. При этом традиционная методологическая база рассмотрения субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий не в полной мере отвечает решению этих задач.

2. Критический анализ традиционных методологических подходов (системный, деятельностный, структурно-функциональный, социокультурный) показал, что каждый из них вносит свой вклад в рассмотрение таких социальных институтов, как образование и право, а категориальные ряды, разработанные в рамках этих подходов, с высокой степенью адекватности концептуированы образовательно-правовым взаимодействием эпохи модерна. Однако универсализм образования и права, актуализировавшийся в современную эпоху и проявляющийся в том, что именно через них все в большей мере «опосредуются во взаимодействии» все частичные институции (человек, семья, гражданское общество, само государство), требует нового уровня философской рефлексии, отвечающей современному уровню интегрированности образования и права, а также их субъектов. Как показало проведенное исследование, этому более других соответствует неинституциональный подход.

3. В рамках изучения современного этапа процесса взаимодействия

образования и права и изменения их субъектов было установлено, что основные противоречия в их взаимодействии возникают как результат разновекторности развития образования и права (как формальных и неформальных институтов). В качестве перспективы рассматривается «гибридный» вариант, который раскрывает постепенность изменения образования и права: частичное восприятие нового (на основе «импорта» образовательных и правовых практик) и частичное неприятие старого (на основе образовательных и правовых практик, специфицированных российскими условиями). Специфика России во взаимодействии образования и права состоит в том, что если право на образование носит исторически более адекватный характер (несмотря на развивающееся сегодня неравенство индивидов в его реализации), то правовое образование как уровень взаимодействия образования и права эволюционирует в сторону правовой неграмотности, а образовательное право не всегда ассоциировано как правообеспечивающее начало с темпами и содержанием образовательных трансформаций. Это инициирует требование новых интегрирующих характеристик для субъектов образования и права – пока в основном для государства и гражданского общества. Прототипом новой модели интеграции образования и права, согласно сформулированной гипотезе, должно выступать в большей степени не государство, а гражданское общество, неформальный социальный институт по созданию нового образовательно-правового пространства, деятельной реализации развития правовой культуры и образовательно-правового потенциала индивидов.

4. VI технологический уклад, определяемый глобализацией, интернетизацией, мультикультурализмом, инициирует полисубъектность как новую парадигму онтологии ранее дифференцированных субъектов образования и права. Формирование интегрированного субъекта, специфицируемого как «человек когнитивный», становится «действительной», а не «возможной» социальной задачей, с одной стороны, а с другой – интегрированный субъект становится точкой отсчета

реформирования образования и права как универсумов, обладающих признаками всеобщности. Определяющими для формирования российского образовательного пространства становятся (среди прочих) три фактора:

- объединяющей функцией (относительно индивида как субъекта) образования и права является признание его самобытности и независимости;
- бытие человека (индивида) в современности как никогда определяется (в его прогрессивном и регрессивном развитии) объемом его культурного (в нашем случае правового и образовательного) потенциала;
- спецификой российского правового менталитета является то, что индивиды в повседневной практике преимущественно руководствуются нормами морали и лишь после этого нормами материального права. Следовательно, правовое образование является той отраслью взаимодействия образования и права, в которой «сборка единого» субъекта образования и права возможна с наибольшей оптимальностью. Правовое образование рассматривается нами как составляющая часть объемов «правовая культура» и «образовательно-правовой потенциал».

5. Новый технологический уклад как технологический уклад «общества знания» требует новой соответствующей интерпретации понятия «правовая культура» на основе современного применения образовательных и правовых практик. Эта интерпретация основывается на следующих принципах: первый состоит в том, что сама правовая культура индивида интерпретируется сегодня как субъект, противопоставляемый познаваемым или преобразуемым объектам (в нашем случае образованию и праву), приобретая тем самым свойства субстрата их развития; второй – культура, представленная как «образование человека» эксплицирует «право на образование» как «право бороться за свое счастье»; третий – «образовательное право» и «правовое образование» как уровни взаимодействия субъектов, выступая в системном единстве с «правом на образование» как «правом бороться за свое счастье» (то есть естественным правом), в новом технологическом укладе являются основой нового модуса развития индивида, который можно определить как

интегрированный «образовательно-правовой потенциал».

6. Образовательно-правовой потенциал в самом общем виде может быть определен как личностные качества (атрибут личностного образовательно-правового пространства), отражающие направленность деятельности личности (индивида, человека) и ее преобладающие социальные характеристики. Определяющей среди этих характеристик является способность к принятию решений в процессе собственной социализации. Образование и право могут выступать как средства деятельности индивидов, а также как основа и условие его социальных практик только тогда, когда они субъективированы в достаточной мере. В пределах субъективации и образование, и право необходимо рассматривать дифференцированно: как ресурс формирования развития личности и как ресурс развития и формирования индивидуальности. Результатом подобного различения является утверждение того, что право не будет изначальным в единстве этих потенциалов, а образование будет изначальным только как право на образование. До определенного возрастного периода потенциал личности может и будет включать в себя образование как ресурс. Право же (как нормативы) замещается моралью (воспитанием). В потенциале индивидуальности образование реализуется как обязанность, диктуемая государством, но тоже до известного возрастного предела. Затем индивидуальность может (как и в случае правового нигилизма) выбирать: продолжать или не продолжать образовательный процесс. Это означает, что образование и право как социальные практики по-разному реализуются в потенциалах личности и индивидуальности.

Основанием для сохранения единства (в его изменчивости как непрерывности переходов личности в индивидуальность и обратно) является процесс самоидентификации человека как целостного феномена. Реальность «движения» идентичности и есть не что иное как динамическое взаимодействие, взаимопереход и взаимодополнение потенциала личности и потенциала индивидуальности друг в друга. Онтологическим основанием

перехода является интеграция социальных практик. Результирующей интеграции образовательного и правового потенциалов является правовое образование, результирующими которого, в свою очередь, являются образовательная идентичность и правовая цивилизованность, которые в своей взаимной конвертированности могут быть рассмотрены как субстанциальные условия формирования образовательно-правового потенциала (индивида, человека, личности).

Научная и практическая значимость исследования

Научная и практическая значимость исследования определяется его актуальностью и новизной. В диссертации исследованы современные трансформации образования и права, особенности их взаимодействия в условиях VI технологического уклада, теоретически обоснована возможность и необходимость формирования личности как интегрированного субъекта образования и права.

Положения диссертации ориентируют специалистов в области социальной философии, философии образования, теоретиков права на углубление и расширение гносеологического, онтологического, праксиологического анализа процесса складывания новых форм «сборки» социальных субъектов, взаимодействия образования и права, их трансформации в условиях глобализации и интернетизации.

Результаты диссертации могут быть использованы как методологическая основа для совершенствования образовательной и правовой политики, проводимой государством. Практические положения, сформулированные в исследовании, могут использоваться для разработки исследовательских и образовательных программ различного уровня, расширения и обоснования перспективных исследований в области образования и права, социальных практик в различных областях конкретной работы по формированию личности как интегрированного субъекта образования и права.

Апробация и внедрение результатов

Материалы диссертации были представлены и обсуждены на

конференциях различного уровня, в том числе IX, X, XI Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы становления правового социального государства в современной России» (Новосибирск, 2013 г., 2014 г., 2015 г.); Конференция молодых ученых «Актуальные проблемы современности» (2012 г., Новосибирск); Международная научно-практическая конференция «Современное образование: плюсы, минусы и перспективы» (2013 г., Саратов); Всеукраинская научная конференция с международным участием «Научный диалог «Восток – Запад» (2013 г., Днепрпетровск), VII International Research and practice conference (2014, Munich) и другие.

Материалы диссертационного исследования апробированы на заседаниях методического семинара кафедры философии ГБОУ ВПО Новосибирского медицинского университета, на заседаниях кафедры философии ГБОУ ВО Новосибирского государственного аграрного университета.

По теме диссертации опубликованы монография «Образование и право в условиях перехода к VI технологическому укладу», 12 статей, включая 4 статья в рецензируемых научных журналах, рекомендованных для публикации ВАК. В опубликованных работах нашли отражение теоретические принципы и результаты работы.

Материалы диссертации применяются автором и сотрудниками кафедры для чтения курсов по философии, философии права, теории государства и права.

Структура диссертации. Диссертация включает в себя: введение, две главы, каждая из которых включает три параграфа, заключение и список литературы. Общий объем работы составляет 170 страниц.

Глава I. Взаимодействие образования и права как проблема социальной философии

1.1. Теоретико-методологические подходы к исследованию взаимодействия образования и права

Принимая во внимание недостаточность философской рефлексии взаимодействия и права, цель данного параграфа мы видим в определении наиболее корректной методологии исследования взаимодействия образования и права в современном российском обществе. Достижение сформулированной цели предполагает предварительный анализ существующих и/или применяемых теоретико-методологических подходов для определения характера и особенностей взаимодействия образования и права. Необходимым является и уточнение характера образования и права в рамках отдельных подходов.

Традиционными и сравнительно распространенными подходами к анализу социума, различных социальных процессов и явлений являются: системный, деятельностный, структурно-функциональный, социокультурный, институциональный (неоинституциональный) подходы. В перечисленном порядке они будут проанализированы нами. В качестве методологического ограничения данного рассмотрения следует сформулировать тезис о том, что сегодня центральным актором, инициирующим системное взаимодействие различных общественных подсистем (в том числе образования и права), на наш взгляд, пока выступает такой тотальный субъект, как государство. Этот тезис может показаться спорным, но если трактовать в этом качестве общество в целом, то подобная позиция (как показано выше) окажется еще более неадекватной.

В рамках системного подхода к изучению взаимодействия образования и права выявляются и анализируются различные плоскости образования и права, имеющие множество взаимосвязанных элементов, объединенных

общностью функций и целей, единством управления и функционирования. Большую роль системный подход играет в формировании общей и единой теоретической картины разноуровневых явлений, процессов, т.е. в обосновании системного знания о социуме. Вопросы методологического потенциала системного подхода раскрыты в работах таких авторов, как Н.А. Аверьянов, И.Д. Андреев, И.Б. Блауберг, М.С. Каган, В.П. Кузьмин, Э.С. Маркарян, А.И. Ракитов, В.Н. Сагатовский, Э.Г. Юдин и некоторых других.

Первая характеристика системного подхода заключается в том, что социум, социальные процессы рассматриваются как совокупность взаимосвязанных подсистем. Если в роли общей системы выступает государство, то, соответственно, образование и право будут подсистемами по отношению к государству как к более общей системе. Однако в рамках самого образования, а точнее образования как системы, также существуют определенные подсистемы: высшее профессиональное образование, среднее образование, начальное образование и т.д. Рассмотренный выше «принцип матрешки» относится и к праву. Если по отношению к государству как более общей системе право выступает как подсистема, то в рамках самого права возможно выделить соответствующие подсистемы: административное, уголовное, земельное и т.д. Более того, взаимодействие образования и права в рамках государства также образует некоторую подсистему, характеризующуюся определенным единством в своих признаках, функциях, целях. С учетом данной специфики образование и право, должны характеризоваться признаками более общей системы (государство) и в то же время экстраполировать признаки государства на составляющие их подсистемы.

Вторая характеристика системного подхода заключается в том, что каждая из рассматриваемых систем состоит из отдельных, но взаимосвязанных элементов, определяющих как единство системы (динамическое единство), так и ее качественную определенность. Имея в

виду вторую характеристику системного подхода, образование и право необходимо рассматривать с учетом составляющих их системных элементов, которые взаимосвязаны между собой и которые в своем взаимодействии определяют и поддерживают единство системы в процессе функционирования. Более того, именно взаимодействие элементов как процесс определяет специфику целого (образования или права).

Третья характеристика системного подхода заключается в том, что каждая из анализируемых нами систем (и образование, и право) рассматривается как целеориентированная и стремящаяся к самосохранению. Данная характеристика позволяет выявить цели, ценности и основные смысловые векторы развития современного образования и права в России.

Каждый из элементов, образующих систему, взаимосвязан в процессе их функционирования, с одной стороны, и обладает существенными отличиями от других элементов, с другой стороны. Целостность системы в ее субстанциональности не исключает, а скорее предполагает появление незначительных изменений в каждом элементе системы.

Такой подход может выступать основой для выявления целей и ценностных ориентиров современного образования и права, для анализа доминант их развития в контексте более общей системы, в качестве которой выступает государство. Системный подход, а точнее анализ взаимодействия образования и права в рамках системного подхода, предполагает определение системообразующих связей и факторов, влияющих на взаимодействие образования и права.

Системный подход позволяет идентифицировать и описать элементы системы (участников процесса, их цели, возможности, соотношение сил и т.п.) и характеристики их связей, факторов, обеспечивающих устойчивость или дестабилизирующих ее (разрушающих связи). Как уже было отмечено выше, каждая система является частью (подсистемой) другой системы, а ее компоненты тоже составляют системы. Свойства любой из них не являются суммой свойств их элементов. Элементы каждой системы находятся в

особых связях между собой, а сама она имеет разнообразные связи с другими системами (средой).

Согласно системному подходу как образование, так и право могут быть рассмотрены как самостоятельно функционирующие системы, включающие взаимосвязанную функционирующую совокупность отдельных элементов. Основными составляющими системного подхода выступают положения, проанализированные выше, каждое из которых применимо и к образованию, понимаемому как система, и к праву, также рассматриваемому как система.

Эвристическая ценность следующего теоретико-методологического подхода – структурно-функционального – состоит в возможности выявления структуры образования и права, в изучении ее общих параметров и функций, которые выполняют соответствующие структуры. Особое значение применение структурно-функционального подхода имеет для квалификации субъектов образования и права, определения их функционального взаимодействия и трансформации.

В рамках диссертации взаимодействие образования и права исследуется на основе структурно-функционального и системного подходов и рассматривается на трех взаимосвязанных между собой уровнях: институциональном, ценностном и поведенческом. Необходимость обращения именно к системному и структурно-функциональному подходам обусловлена тем, что с их помощью понятия «взаимодействие» и «социальное взаимодействие» эксплицируются к рассмотрению взаимодействия институтов образования и права.

Основным и более общим понятием для анализа понятий «взаимодействие» и «социальное взаимодействие» является понятие «связь», которое относительно синонимично обусловленности, сопряжению, соединению, зависимости, слиянию. По своим существенным признакам связи бывают внешними и внутренними, необходимыми и случайными, существенными и несущественными, материальными и формальными. Понятие «связь» является многоаспектными и, как пишет Д.В. Пивоваров, в

исследовании связей следует различать «три аспекта: материальный, энергетический и информационный»¹.

Относительно того, как сочетаются такие понятия, как «отношение», «действие», «связь», единое мнение отсутствует как в историко-философских исследованиях, так и в **исследованиях, посвященных современности**. Характерно, что если некоторые авторы предлагают рассматривать связь как вид отношений, то другие с точностью до наоборот предлагают рассматривать отношение как вид связи. Общим является то, что и те и другие рассматривают «связь», «отношение» как различные виды взаимодействия. Основа такого единства кроется в философии Г.В.Ф. Гегеля, точнее в рассматриваемом им процессе соотнесенности категорий по этапам.

Каждый объект вступает в связь с другим объектом, стремясь уничтожить свою односторонность. У другого объекта проявляется такое же стремление. Реальность их единства проявляется через их выравнивание и соединение. В терминологии Гегеля наличное бытие из своего внутри-себя-бытия вступает во всеобщую стихию связей и отношений, в отрицательные отношения, что и есть по своей сути продолжение единичного в других единичных, а потому всеобщность².

В дальнейшем, в рамках диссертационного исследования, понятия связи и отношения вслед за Гегелем не будут различаться. В данном случае важнее их содержательное наполнение: взаимодействие представлено как диалектика взаимосвязей и взаимоотношений, а связываемое, имея разное содержание, которым связь (нечто третье) – как опосредующее – наполняется. В применении к праву (А) и образованию (Б) это наполнение (связь), на наш взгляд, является онтологическим основанием образовательно-

¹ Пивоваров Д.В. Онтология религии. – СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2009. – С. 13.

² Подробный анализ см.: Пивоваров Д.В. Там же. – С. 16-20.

правового пространства как теоретического концепта. Исследование этого наполнения представляется важной задачей философского знания.

Социальное взаимодействие является инвариантом взаимодействия вообще как одного из значимых философских понятий. Повышенное внимание к понятию «социальное взаимодействие» обусловлено развитием социологии как науки в XX веке. Природа социального взаимодействия и социальных взаимоотношений рассматривается в классических и неоклассических теориях П. Сорокина, Н. Смелзера, Л. Витгенштейна, Ю. Хабермаса (структурный функционализм, теория социального обмена, символический интеракционизм и др.). В социологических теориях П. Бурдьё, Э. Гидденса также рассматривается природа взаимодействия социальных субъектов. Изучение базовых механизмов социального взаимодействия является предметом специального исследования в теории обмена Дж. Хоманса и в символическом интеракционизме Дж. Мида.

Для наших дальнейших рассуждений важным в методологическом отношении является положение теории обмена Дж. Хоманса о том, что отличительным признаком любого взаимодействия является обмен, который по своей сути универсален. Социальное взаимодействие выступает как единая сложная система обменов, регулируемых способами уравнивания вознаграждений и затрат. Другими словами, если предполагаемые затраты выше ожидаемого результата, то люди не будут действовать, если их к этому не принуждать³.

Согласно Д. Миду, взаимодействие людей по своей сути есть непрерывный диалог, в процессе которого каждый фиксирует и анализирует не только реальные поступки людей, но и их намерения. Реагируют люди

³ Дж. Хоманс. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная психология. Тексты. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1984. – С. 82-91.

преимущественно именно на намерения окружающих, находящихся в диалоге с ними.

Согласно теории интеракционизма акцент (при анализе социального взаимодействия) должен ставиться на субъективно-личностных характеристиках человеческого поведения, которые являются уникальными и неповторимыми. Естественно, что при таком подходе картина полноты социального взаимодействия практически недостижима⁴, поэтому для дальнейшей интерпретации мы будем использовать его ограниченно.

Анализ социального взаимодействия представлен и в работах современных отечественных авторов: А.Г. Чусовитина⁵ и В.Е. Кемерова⁶. В контексте исследования онтологического основания категории взаимодействия А.Г. Чусовитин показывает фундаментальную роль взаимодействия не только для материального мира, но и для социальной реальности. В.Е. Кемеров исследует более узкий аспект социального взаимодействия и рассматривает его как обязательный атрибут, как совместное взаимодействие людей в их бытии. В основе наших дальнейших рассуждений о специфике взаимодействия образования и права лежит именно такое понимание, т.е. оно рассматривается как часть и модус социального взаимодействия.

Диалектика «совместного действия людей» в их бытии предполагает то, что в объем понятия «социальное взаимодействие» включены различные формы, способы, аспекты социальной активности людей. На наш взгляд, социальное взаимодействие понимается в двух аспектах. С одной стороны,

⁴ Дж. Мид. Избранное. – М.: ИНИОН РАН, 2009.

⁵ Чусовитин А.Г. Диалектика взаимодействия и отражения. – Новосибирск: Наука, 1985. – 174 с., он же: Концепция деятельности (онтологический и методологический аспекты) // Полигнозис. – 2000. – № 4 (16). – С. 141-150.

⁶ Кемеров В.Е. Взаимопонимание: Некоторые философские и психологические проблемы. – М.: Политиздат, 1984. – 109 с.

это процесс, в котором воздействие друг на друга осуществляется опосредованно или непосредственно, причем взаимодействующие стороны связаны циклической причинной зависимостью. С другой – социальное взаимодействие – это вид связи, который характеризуется интегрированностью и функциональной координацией следствий. Другими словами, система действий выстраивается как результат совместного участия субъектов взаимодействия в сложной сети социальных отношений. Именно таким образом формируются способы реализации совместной деятельности и задаются онтологические основания новых организационных форм взаимодействия субъектов.

Следует отметить, что взаимодействие образования и права до определенного времени не обладает системным характером, что будет более подробно показано в следующем параграфе. Подтверждение этому – приоритет «заводской» модели образования и доминирование государства среди субъектов образования и права. Усиление признаков пятого и формирование признаков шестого технологического укладов не только изменяют суть самого образования и его правового регулирования путем усиления личностно-субъективной составляющей, но и порождают новые формы их взаимодействия.

Деятельностный подход может применяться как методологический инструментальный исследования тогда, когда образование и право анализируются как личностная ценность, личное благо, т.е. при анализе образования и права в их аксиологическом и антропологическом аспектах. Он необходим для экспликации теоретико-методологических и методических положений, обобщений, субъектно-ориентированной организации и управления образовательной и правовой деятельностью.

Достаточно подробный анализ различных представлений о деятельности и систематизация подходов к ее рассмотрению, представленных в специализированной литературе, был осуществлен О.С. Анисимовым. Автор выделяет три основных подхода, представленных в литературе. Согласно

первому деятельность – это процесс. Такое понимание деятельности является максимально широким и обобщенным, ибо любое изменение в принципе подходит под такое определение. Достоинство такого понимания деятельности – универсальность, но это же является и его недостатком, так как не позволяет специфицировать, выделить существенные признаки деятельности. На наш взгляд, в таком понимании деятельности происходит своеобразная подмена понятий, когда любое изменение, трансформация, преобразование квалифицируется как деятельность.

Согласно второму подходу основным в понимании деятельности является достижение целей, результатов и удовлетворение потребностей индивида. Действительно, ориентация на цель, как и само ее наличие, является важным элементом деятельности. Однако в данном случае присутствует определенное сужение смысла деятельности и остальные ее аспекты (результат, методы и способы, потребности и мотивы) уходят на второй план.

Согласно третьему подходу деятельность следует рассматривать в рамках «социотехнической ситуации или процесса». Речь идет о необходимости учета контекста, с одной стороны, и всех элементов деятельности в их взаимосвязанном, процессуальном изменении – с другой. В понимаемой таким образом деятельности обязательным является наличие и учет социальной регламентации. Причем без нормативного предписания, возникающего до деятельности, отсутствует и сама деятельность. Сами нормы, предписания, не принадлежат отдельному человеку в процессе деятельности, но являются необходимым условием ее осуществления. В рамках диссертационного исследования именно третий вариант деятельности является основным.

Наличие различных трактовок деятельностного подхода в исследованиях отечественных авторов (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, К.Я. Вазина, А.М. Волков, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, Г.П. Щедровицкий и другие) объясняется рядом причин. Во-первых, деятельность понималась как процесс смены трех стадий: начало – продолжение – окончание. Во-вторых,

деятельность преимущественно рассматривалась как индивидуальный процесс вне социального контекста и вне зависимости от внешних факторов и условий. То есть, с одной стороны, происходило расширение понимания содержания деятельности, когда любой процесс подводился под деятельность. С другой стороны, наоборот, происходило обеднение содержания понятия «деятельность», когда она рассматривалась исключительно через соотнесение с целью, или как три этапа.

Всякая деятельность представляет собой сложный процесс, который всегда имеет направленность, т.е. она есть субъект-объектное (субъект-субъектное) отношение. Деятельность состоит из отдельных актов, или действий, которые в своей динамической совокупности и изменчивости позволяют рассматривать деятельность как целое, как общий процесс. Любой вид деятельности обязательно включает совокупность таких элементов, как субъект, объект (субъект), цель, результат, средства (методы, механизмы, способы и т.д.). Основанием всей деятельности и ее воспроизведения выступают мотивы, потребности, желания и т.д., и каждый конкретный ее вид сопровождается «нормированием».

Сделаем следующее отступление, важное для дальнейших рассуждений. Классификация различных видов деятельности традиционно осуществляется по следующим компонентам:

- субъект деятельности определяется по степени общности: единичный – коллективный субъект, личность – государство, общество, общественные организации;

- объект деятельности определяется по сущностным признакам: живое – неживое; человек – общество – природа; человек – живая природа – общность – знаковая система;

- цель и результат – по степени реализации: идеальное и реальное, должное и сущее.

К достоинствам вышеприведенной схемы относится, на наш взгляд, следующее. Данная схема, несмотря на ее абстрактность, может выступать

логическим основанием дальнейшего анализа более специализированных видов деятельности, например, образовательной или правовой. Кроме того, на основании данной схемы становится понятно, что в случае расхождения идеальной цели и реального результата весь механизм воспроизводится с заменой средств (методов, механизмов, способов).

Приведенная выше схема деятельности обладает и рядом методических достоинств. Во-первых, в ней отражены все основные компоненты деятельности в целом, следовательно, она может быть конкретизирована по отношению к любому виду деятельности, например, образовательной или правовой. Во-вторых, каждый отдельный компонент – мотив, цель, результат, субъект, объект – может служить основанием для выделения различных видов деятельности, для их конкретизации. В-третьих, в предлагаемой рубрификации деятельностного подхода отражены важные содержательные моменты, а именно – несоответствие цели (идеальной) и результата (реального), непрерывность деятельности, разница между потребностями и интересами.

Предлагаемая схема деятельностного процесса может быть равно эксплицирована как для образовательной деятельности, субъектом которой выступает конкретный человек (индивид), так и для образовательной деятельности, субъектом которой выступает государство (общество). Индивид в процессе образования ставит цели, которые проявляются в результатах образовательной деятельности. Аналогично государство и/или общество формулирует цели, в ориентации на реализацию которых осуществляется образовательная деятельность. Более того, в российском варианте, когда основным субъектом образовательного процесса выступает государство, объектом (объект-субъектом) становится человек. Аналогичная ситуация с небольшими изменениями складывается и в области правовой деятельности.

Следует сделать еще одно методическое уточнение по поводу соотношения деятельности и активности. Основное отличие заключается в

творческом характере деятельности, т.е. в выходе за рамки собственного «природного» ограничения. С учетом проанализированных выше аспектов понимания деятельности в дальнейшем в рамках диссертационного исследования под деятельностью будет пониматься форма социальной активности, свойственная субъекту, имеющая целенаправленный и сознательный характер и определенная социальными, культурными, образовательными взаимодействиями этого субъекта.

Компетентностный подход (в рамках деятельностного – *авт.*) в исследовании сферы образования и права обеспечивает определение вектора профессиональной подготовки компетентной личности как компетентного специалиста, если компетенции рассматривать как «мостик», соединяющий учащихся с будущей профессиональной деятельностью. Деятельностный подход концентрируется на изучении результатов и эффективности деятельности, особенностей взаимодействия субъектов процесса в конкретных ситуациях. Обосновывающим и иллюстрирующим материалом при этом являются документы, статистические отчеты, касающиеся деятельности объекта анализа, непосредственные наблюдения аналитиков.

Социокультурный подход в постсоветской социально-философской мысли начинает активно применяться с конца 80-х годов XX века. Он формирует представление об обществе как о сложном социокультурном объекте, структура которого обусловлена исторически накопленным социокультурным опытом деятельности, поведения и взаимодействия людей, обеспечивающих ретрансляцию социального опыта из поколения в поколение и образующих гибкую совокупность связей между людьми. Социокультурный подход позволяет лучше понять механизмы продуцирования, поддержки и изменения людьми элементов и структур своей жизнедеятельности, объяснить механизмы преобразования индивидуального опыта в социально значимый и определить социокультурные ограничения, которые оказывают сопротивление восприятию другого опыта. Ключевым понятием для этого подхода является

понятие «социокультурного пространства». Анализ многочисленных публикаций, посвященных исследованию социокультурного пространства, свидетельствует, что единого подхода к его пониманию не существует. Исследователи объясняют это полифункциональностью, многомерностью и вариативностью действительности и культуры социума⁷. Другими словами, объясняют сложностью и многомерностью того, что исследуется и что, соответственно, затрудняет анализ и классификацию.

В современном социокультурном пространстве, по мнению Н.И. Лапина, осуществляется интеграция трех различных форм многомерного бытия человека. Первое проявляется во взаимодействии человека с обществом, второе – в характере культуры, и третье – в типе социальности. Охватить всю сложность и реалистичность многоцветной палитры «социальной жизни»⁸, исследовать «сложность и исследовать общество как противоречивое единство», «каковому присущи сложные и напряженные отношения личности, групп и общества во всех возможных их комбинациях и взаимосвязях»⁹, можно, по мнению Н.И. Лапина, только применяя социокультурный подход, который гарантирует многомерность проводимого анализа.

Основой социокультурного подхода является понятие «социокультурная среда», которая образована, во-первых, самим человеком с его индивидуально-личностными характеристиками, во-вторых, социальной дифференциацией социума, способами организации общественной

⁷ Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35-40.

⁸ Лапин Н.И. Пути России: Социокультурные трансформации. – М.: ИФ РАН, 2000. – 194 с. – С. 18

⁹ Лапин Н.И. Социокультурная трансформация России: либерализация versus традиционализация // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2000. – № 3. – Том III. – С. 32-39.

деятельности и, в-третьих, материальными условиями, которые определяют, что конкретно может делать человек для достижения своих целей, а также определяют границы и способы самореализации человека в конкретно-исторических условиях. Социокультурное пространство – смысловая целостность, которая отражает условия результативной деятельности человека в конкретно-исторических условиях.

Использование социокультурного подхода при анализе взаимодействия образования и права предполагает соблюдение ряда принципов, которые были сформулированы Н.И. Лапиным¹⁰. Наиболее значимыми, на наш взгляд, являются:

- принцип активного человека, который вступает в социальные взаимодействия и активно действует;
- принцип совместимости, который проявляется в соответствии личностных, поведенческих характеристик человека характеристикам общества;
- принцип социокультурного баланса между культурными и социальными элементами общества как обязательное условие устойчивости последнего;
- принцип симметрии процессов социума, т.е. соответствие между процессами, которые обеспечивают воспроизведение некоторых общественных структур, и процессами, которые их изменяют;
- принцип необратимости развития социокультурной среды как целого.

Понятие «социокультурного пространства» позволяет концептуализировать и охарактеризовать понятия «образовательное пространство» и «правовое пространство». Развернутая характеристика концепта «образовательное пространство» представлена в работе

¹⁰ Лапин Н.И. Социокультурная трансформация России: либерализация versus традиционализация // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2000. – Том III. – № 3. – С. 32-39.

С.И. Черных «Образовательное пространство в условиях информатизации общества»¹¹. Образовательное пространство определяется автором как «взаимодействие различных образовательных субъектов, которые взаимосвязаны между собой определенными отношениями и осуществляют образовательную практику с учетом специфики и возможностей каждого из субъектов в рамках сложившихся социальных, правовых, политических, экономических условий и посредством имеющихся в наличии образовательных технологий»¹².

В функционировании образовательного и правового пространства имеются принципиальные отличия, обусловленные иерархией субъектов в процессе их взаимодействия. Государство является приоритетным и доминирующим субъектом правового пространства, а само право как социальный институт выступает основным регулятором всех возможных отношений, складывающихся в социуме. Открытость права проявляется в его взаимодействии с разными социальными подсистемами, а содержанием этой открытости выступает адекватность в разработке, установлении и контроле за соответствующими нормами. Обязательным является и своеобразная «нормативная рефлексия» относительно того, что происходит в обществе. Сутью открытости права в образовании выступает право на образование как всеобщее благо, с одной стороны, и образовательное право как регулятор внешних и внутренних взаимодействий образования как государственной подсистемы с любой другой его подсистемой.

Неравновесность этих процессов сегодня проявляется в образовании в увеличении его содержательного и формального разнообразия. Применительно к праву эта неравновесность проявляется в его

¹¹ Черных С.И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества: монография. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2011. – 254 с. – С. 21-61.

¹² Там же. С. 56.

динамическом развитии, которое реализуется преимущественно в постоянном изменении параметров социального института регулятивного типа. Следует согласиться с позицией В.С. Барулина по поводу того, что властное начало, которое традиционно рассматривается как сущностный признак организационных социальных институтов, играет сегодня сравнительно незначительную роль для правового пространства. Смысл и цель регулятивных социальных институтов заключается в установлении, поддержании, сохранении тех общественных отношений, которые максимально соответствуют общественным потребностям и интересам социума. Как справедливо отмечает В.С. Барулин, основой всякого регулятивного института является социальная норма во всем своем многообразии вариантов: от религиозных норм до корпоративных. Кроме этого, любое социальное управление предполагает органическое единство власти и процесса регуляции (посредством норм). Любая социальная власть не способна достигать поставленные цели, не опираясь на различные социальные регуляторы, а социальные регуляторы, соответственно, не способны реализовываться без гарантии их исполнения, соблюдения, контроля с помощью механизмов власти¹³.

Увеличение количества субъектов, функционирующих в сфере образования, обусловленное глобализацией и информатизацией, приводит к трансформации характера правовой регуляции образования и усложнению образовательного права. Усложнение характера правовой регуляции, в свою очередь, актуализирует роль правового образования как фактора социализации. В настоящее время сформирован огромный нормативно-правовой массив в сфере образования, касающийся всех уровней: федерального, регионального, муниципального. Нарботанный массив практически уже не может (из-за своей масштабности) контролироваться

¹³ Барулин В.С. Социальная философия: учебник. – Изд. 3-е. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – С. 120.

субъектами законодательного нормотворчества как на федеральном и региональном уровнях, так и на муниципальном. На практике это проявляется в том, что правовая работа органов исполнительной власти и образовательных учреждений существенно затруднена и постоянно воспроизводятся условия для различных юридических коллизий¹⁴. Процесс усугубляется еще и тем, что сегодня идет заметная дифференциация функций субъектов образовательного взаимодействия, совмещенная с их качественным ростом.

Увеличение количества субъектов образования, которое выше было только зафиксировано, но не раскрыто, обусловлено тем, что основой современного образовательного процесса становятся субъект-субъектные образовательные отношения. Увеличению количества субъектов образовательного взаимодействия способствует и возрастающая роль гражданского общества в процессе функционирования образования как социального института. Последнее обусловлено тем, что происходит передача государством ряда функций в области образования и права различным негосударственным организациям и человеку. Рост числа субъектов образования инициирует повышенное внимание к процессу правового регулирования в сфере образования и к его теоретико-правовым основаниям, во-первых. Во-вторых, актуализировалась разработка и критический анализ новых концептов, например таких как «образовательно-правовое пространство». И, наконец, в-третьих, данные процессы актуализируются в реанимации идеи разработки «Кодекса об образовании».

Сама идея «Кодекса об образовании» была сформулирована в комитетах по образованию и науке Совета Федерации и Государственной Думы

¹⁴ См. об этом более подробно: Ягофаров Д.А., Хридина Н.Н., Васильченко Е.А. Образовательное нормотворчество и кодификация российского законодательства об образовании: монография. – Екатеринбург, 2006. – С. 128.

Федерального Собрания еще в 1996 г. В соответствии с планом совместной законопроектной деятельности этих двух комитетов и Министерства образования России в 2000 г. была сформирована рабочая группа под руководством В.А. Миронова, О.Н. Смолина, Е.Е. Чепурных, которая включала 38 специалистов в области образования и права. По сути данный Кодекс является результатом первого опыта представить нормативно-правовое регулирование наиболее значимых общих вопросов образования «на уровне кодифицированного акта Общей части Кодекса Российской Федерации об образовании. В проекте нашли свое воплощение многие концептуальные идеи, отражающие объективную необходимость совершенствования и в первую очередь оптимизации в самых разных измерениях как самого действующего образовательного нормативно-правового массива, так и деятельности различных субъектов нормотворческой деятельности в области образования»¹⁵.

Разработка данного документа обусловлена тем, что социальные институты образования и права вынуждены адаптироваться к новым социально-экономическим реалиям, формирующимся в рамках нового, шестого технологического уклада. Возможны два варианта адаптации. Первый связан с модернизацией консервативных принципов, зафиксированных в социально-антропологическом проекте «человека знающего» предыдущей индустриальной эпохи. Второй основывается на новых принципах, соответствующих современному этапу и реализуется в процессе формирования разных диверсифицированных социально-антропологических проектов, которые задают ориентиры развития на ближайшие 20-30 лет.

¹⁵ Сырых В.М., Кудрявцева Ю.А., Насонкин В.В. Предисловие к Кодексу Российской Федерации об образовании. Общая часть (Проект). – М.: Препринт, 2000. – С. 21-24.

В.А. Дрейвс и Д. Коутс, исследователи педагогики XXI века, считают, что основными социально-антропологическими проектами будут являться проекты «человека функционального», «человека мобильного», «человека креативного» и качественно новый социально-антропологический проект – «Homo retis» – человек сети. Последний проект по своей сути представляет нам принципиально нового субъекта образования, правовые характеристики которого практически не определены и не проанализированы. По прогнозам международных исследователей «к 2020 г. количество работников умственного труда существенно превысит процент заводских работников, и мы перейдем из Индустриальной эпохи в эпоху Интернета». Это в конечном итоге подразумевает замену «пирамидальных технологий» организации жизнедеятельности образовательных, профессиональных и иных сообществ людей на «сетевые»¹⁶.

Появление и развитие сетевых сообществ как новых субъектов образования и права, которое наблюдается в современности, порождает изменения в образовании и праве (как социальных институтах), с одной стороны и в образовании и праве (как процессах трансляции культурно значимых смыслов и ценностей) – с другой. Формализованные социальные институты образования и права в рамках индустриальной эпохи, ориентированные на проект «человек знающий», вытесняются образовательно-правовыми сообществами типа виртуальных университетов, «площадок», «знаниумов» и т.д. Виртуальные образовательные сообщества имеют ряд преимуществ, начиная от практико-ориентированных трансцендентных установок (типа LongLifeLearning) и заканчивая идеями уменьшения утилитарности и прагматичности образования.

¹⁶Дрейвс В.А., Коутс Д. Педагогика XXI века. Изд-во: Издательский отдел Сети Учебных ресурсов (LERN). Ривер Фоллс, Висконсин 54022. США, 2012. – С.14.

Сетевые образовательные сообщества забирают те функции классических образовательных институтов, которые раньше были прерогативой только последних¹⁷. В виртуальный мир переместились такие традиционные функции, как распространение, передача и адаптация знаний и информации, генерация идей, формирование смыслов, ценностей и установок. В самом общем виде процесс перемещения функций заключается в следующем: из образования в его классическом понимании (сочетание обучения и воспитания) в неполном виде элиминируется воспитание (как смыслы и ценности), а также часть информационной базы, и все это переносится в сетевые сообщества. Безусловно, будет преувеличением говорить о том, что указанные конструкты полностью утрачены в «реальных» образовательных институтах, но процесс исключения воспитания из образования подтверждает анализ проекта Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2030 гг. Ответственным исполнителем Программы является Министерство образования и науки РФ. В новые субъекты образования все чаще включают «...иные сообщества...», среди которых лидирующее место занимают сетевые сообщества¹⁸.

Какие конкретно функции переходят от классических образовательных институтов к неформальным сетевым сообществам уже сегодня? На наш взгляд, в первую очередь – функция получения и обмена информацией. Данный переход расширяет «поле выбора» и, как следствие, усиливает ответственность за осуществленный личностью выбор смыслов, целей, технологий обучения. В целом это ведет к усилению прагматизации выбора.

¹⁷ Ефимов В.С., Лаптева А.В. Высшее образование в России: вызовы XXI века // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 4 (68). – С. 6-17. Обоснование этого тезиса см.: Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. – М.: АСТ; TerraFantastica, 2007. – 619 с.

¹⁸ Частично эту проблему затронул: Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. – М.: АСТ; TerraFatastica, 2007. – 619 с.

Обратной стороной, которая уже сейчас явно проявляется, становится «фальсификация и имитация» функций классической школы, о чем так много говорят и пишут в последнее время.

Вторая функция – коммуникативная. В сетевом сообществе меняется алгоритм и характер образовательной коммуникации, что связано с уходом от классического визуального взаимодействия. Третья функция – функция формирования ценностей. Формирование сетевых сообществ и их распространение «выдавливает» государственные структуры из процесса формирования смыслов и ценностей. Этот процесс начинает приобретать ярко выраженный индивидуализированный характер. Безусловно, начавшийся процесс перехода основных функций классического образования к сетевым сообществам еще подлежит социально-философской концептуализации, но уже сейчас очевидно, что это будет новая парадигмальная модель образования.

Процесс быстрого развития сетевого сообщества в области образования явно опережает правовое регулирование новых, нетрадиционных образовательных взаимодействий. Отставание правового регулирования есть результат отставания государства, государственной политики в правовом регулировании «киберпространства» в целом. Дж. Барлоу 8 февраля 1996 г. опубликовал «Декларацию независимости Киберпространства» как ответ на «Акт о реформе телекоммуникаций»¹⁹, принятый в США также в 1996 г. Этим событием ознаменовалось начало противопоставления государства и «нового дома Сознания», как называет киберпространство автор. Он пишет о том, что традиционные понятия и ценности, такие как собственность, личность, передвижение, не приложимы к киберпространству. Обоснование этого заключается в том, что в основе традиционных ценностей –

¹⁹Барлоу Д. Декларация независимости киберпространства [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.http://www.zhurnal.ru/1/deklare.htm](http://www.zhurnal.ru/1/deklare.htm) (дата обращения: 12.05.2015).

материальное, которого нет в киберпространстве. Автор красиво пишет о том, что в киберпространстве «личности не имеют тел, поэтому, в отличие от вас, мы не можем достичь порядка посредством физического принуждения. Наши личности могут охватить многое, что находится в вашей юрисдикции. Единственный закон, который признают практически все входящие в наш состав культуры – Это Золотое Правило»²⁰.

Усиление различий, проведенное Барлоу, явно преувеличено. Однако в виртуальном образовательном пространстве развивается новый уровень свободы, который определяется не уровнем социальных отношений общества, а тем, что ощущение централизованного Я разрушается под влиянием требований множества виртуальных аудиторий; тем, что различные варианты репродуцирования нашей жизни лишаются подлинности; тем, что в различных комбинациях и повторениях аутентичность оказывается призрачной и исчезающей, и все это ставит перед правовым регулированием целый ряд трудно фиксируемых (в традиционных правовых категориях) проблем. Основной из этих проблем, на наш взгляд, является проблема «сборки» интегрированного образовательно-правового субъекта.

В результате отставания правового регулирования формируется тенденция к диффузорному взаимодействию образовательных, правовых и этических норм. Изменения влияния различных правовых факторов зафиксировано в таких правовых документах, как «Образование и профессиональная подготовка 2010», принятое Лиссабонской декларацией еще в марте 2000 года. В ней указывается, что главным принципом становится принцип субсидиарности, основой обеспечения эффективности сотрудничества становится открытый метод координации. Целью

²⁰Барлоу Д. Декларация независимости киберпространства [Электронный ресурс]. <http://www.zzhurnal.ru/staff/gorny/translate/declare.html> (дата обращения: 15.02.2014).

сотрудничества становится сближение, а не традиционная гармонизация образования. Важным механизмом координации политики в сфере образования, сопоставления результатов, принятия и коррекции политических решений, а также нормативным инструментом, влияющим на формирование образовательной политики в ЕС становится мониторинг.

Решение этих проблем имеет парадигмальными основаниями «образование через всю жизнь» и «от возраста к ступени», формулирует само образование как потребительскую практику в системе социального же потребления. Возможность реализации либеральных (здесь как безотносительных или частично соотнесенных с государственными – *авт.*) проектов развития образования вырастает в разы с помощью Интернета, позволяющего осуществлять фантомные проекты «виртуальной педагогики». Несомненно, что и государственные, и либеральные проекты развития образования (о последних мы скажем ниже – *авт.*) в своей правовой определенности опираются на несколько основополагающих документов, среди которых Конституция Российской Федерации (ст. 43), Национальная доктрина образования Российской Федерации, Закон «Об образовании в Российской Федерации» (декабрь 2012 г.) и Закон № 11 от 28.02.2012 г. «Об электронном обучении». Конституция определяет право на образование, гарантирует его общедоступность, возможность получения бесплатного высшего образования на конкурсной основе, констатирует обязательность общего образования и необходимость введения образовательных стандартов. Национальная Доктрина раскрывает приоритеты образования в государственной политике, стратегию и основные направления его развития до 2025 года. В ней показан порядок финансирования системы образования. Закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет содержание образования, управление образовательным процессом, квалифицирует основных субъектов образовательного процесса, определяет основные категории, с помощью которых возможна концентрация общих и частных процессных составляющих образования.

В интересующем нас аспекте существенным является то, что впервые ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определил (хотя и частные – *авт.*) характеристики нового типа образовательного пространства. В частности, 15 и 16 статьи ФЗ, вступившего в действие с 01.09.2013 года, посвящены феномену сетевого обучения. В статье 2 дается развернутое определение образования, в котором основными факторами указаны человек, семья, общество и государство. Более того, определены стратегические установки, развитие которых позволит России активнее внедряться в мировое образовательное сообщество. Именно на это нацелены и те законодательные приложения к новому Закону (количество которых уже перевалило за 182 – *авт.*), и ФЗ № 11 «Об электронном обучении» от 28.02.2012 года, смысл которого «состоит в следующем: «нагрузить» учебные заведения, реализующие образовательные программы через электронное обучение, дополнительными обязательствами, чтобы исключить халтуру в этой области; однако при этом освободить их от массы бюрократических ограничений, которые тормозят применение информационных технологий»²¹.

В заключении данного параграфа следует отметить, что каждый из представленных подходов (системный, деятельностный, структурно-функциональный, социокультурный) по-своему важен для рассмотрения взаимодействия субъектов образования и права. Категориальные ряды, разработанные в рамках этих подходов, с высокой степенью адекватности концептуировали образовательно-правовое взаимодействие индустриальной эпохи.

²¹ Смолин О.Н. Пять фундаментальных претензий к политике министерства, правительства и президента РФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://netreforme.org/news/o-n-smolin-pyat-fundamentalnyih-pretenziy-k-politike-ministerstva-pravitelstva-i-prezidenta-rf/> (дата обращения: 28.05.2015).

Однако переход от субъект-объектной модели к субъект-субъектной и далее к полисубъектной парадигме требует дальнейшего, более «универсального», «симфонического» подхода к рассмотрению феномена взаимодействия образования и права в аспекте формирования (как того требует шестой технологический уклад) интегрированного образовательно-правового субъекта. Именно последний фактор заставил нас обратиться к возможностям институционального (неинституционального) подхода как междисциплинарной исследовательской парадигмы современного социогуманитарного знания.

1.2. Анализ взаимодействия образования и права как социальных институтов

Основной задачей данного параграфа является анализ взаимодействия образования и права как социальных институтов в их историческом развитии. Обращение к социально-историческому контексту взаимодействия образования и права обусловлено рядом причин. Во-первых, специфика и характеристика современного этапа их взаимодействия с неизбежностью предполагает сравнительный анализ прошлых этапов. Это позволит, с одной стороны, выявить то новое, что сформировалось в современности. С другой – проследить те свойства и характеристики взаимодействия, которые остались практически неизменными с прошлых этапов взаимодействия. Вторая причина обращения к историческому анализу связана с необходимостью зафиксировать факторы, которые определяют характер взаимосвязи между субъектами образования и права. Следует отметить, что анализируемые в рамках данного параграфа и диссертационного исследования в целом вопросы образования и права, особенности взаимодействия субъектов образования и права, а также реалии и процессы, им соответствующие, ограничены преимущественно российской историей и современной российской ситуацией.

Предваряя содержательный анализ взаимодействия, следует конкретизировать методическую установку, которая заключается в том, что, несмотря на многочисленные дискуссии в специализированной литературе (которые будут представлены ниже), базовыми для представления образования и права выступают их дефиниции, сформулированные в законодательстве РФ. В Законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом Государственной Думой 21 декабря 2012 года дано следующее определение образования: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а

также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности, компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»²².

Вышеприведенное определение образования, претендующее на универсальность и являющееся базовым, состоит, на наш взгляд, из трех смысловых блоков. Первый акцентирует целостность обучения и воспитания, а также процессуальный характер того и другого в их взаимосвязи. Второй подчеркивает в образовании совокупность знаний, умений, навыков, владений и опыта. Третий смысловой блок в определении того, что есть образование, связан с компетенциями определенного объема, сложности и направленности, формирующимися с целью удовлетворения образовательных потребностей человека и его интересов. В данном определении, на наш взгляд, представлена попытка максимально полно отразить (в явной и/или неявной форме) большую часть определений, разработанных и разрабатываемых в рамках специализированной философской, социологической, педагогической, психологической литературы, посвященной проблемам образования и поиску ответа на вопрос «что есть образование».

Содержательный перечень существующих определений образования разработан Э.Н. Гусинским и конкретизирован нами. В рамках этих определений образование понимается как:

– социальное явление (процесс), являющееся сущностным признаком эволюционного развития человечества (социально-эволюционный аспект образования);

²² Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.zakonrf.info/zakonobobrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 18.02.2013).

- личностная, социальная ценность человека, социальной группы, социума в целом (аксиологический аспект образования);
- одна из важнейших функций общества и специализированная функция общественного института, т.е. государства, по отношению к своим гражданам, а именно: формирование и развитие социально значимых качеств каждого индивида как члена общества и гражданина государства (социально-формирующий аспект образования);
- процесс и результат сознательного саморазвития гражданина (телеологический аспект образования);
- процесс и результат социализации членов общества, а именно: процесс включения или сама включенность и функционирование отдельных индивидов в сложных системных и субъективированных социальных сетях, без которых человек не является членом социума (социализирующий аспект образования);
- сложная иерархическая система, содержащая разные взаимосвязанные между собой содержательные и формальные уровни (системный аспект образования);
- сфера непроизводственной деятельности общества, находящаяся во взаимосвязи с другими сферами, а именно: культурой, наукой, здравоохранением, правом, искусством и другими, в данном варианте понимания акцент делается на образовании как образовательной услуге (непроизводственный аспект образования);
- один из видов интеллектуальной деятельности – деятельность обучения, основным содержанием которой выступает универсальное продуктивное взаимодействие обучающихся и обучаемых в процессе обмена знаниями, умениями, навыками (интеллектуально-творческий аспект образования)²³.

²³Гусинский Э.Н., Турчанинов Ю.И. Современные образовательные теории: учебно-методическое пособие. – М.: Университетская книга, 2004. – 256 с.

Сравнительный анализ определений образования показывает, что одной из наиболее часто встречающихся характеристик образования является его целеориентированный характер. Акцент ставится на ценностно значимом аспекте образования как для человека, так и для общества в целом. В первом случае речь идет об образовании как экзистенциально значимой ценности для бытия каждого отдельного человека. Во втором – об образовании, понимаемом как общественное благо. В качестве субъектов образования выступают, соответственно, личность и общество. Также в качестве субъектов образования определяются семья и государство, которые ниже проанализированы более подробно.

Проблема субъектов образования, как и проблема содержания образования, относится к числу широко обсуждаемых в специальной литературе, потому что по сути является вопросом о том, в интересах кого осуществляется (или должно осуществляться) образование. А.Ж. Кусжанова на широком эмпирическом материале показывает, что вопрос о «взаимоотношении общества, личности, государства в образовании имеет характер дискуссии о том, в интересах какого общественного формирования – общества, государства или личности – должен строиться процесс образования. И этот вопрос является не решенным до сих пор. Европейско-американская традиция до недавнего времени однозначно ориентировалась на интересы личности. Страны с более традиционным укладом в Азии, Африке, Южной Америке в большей степени ориентировались на интересы государства, общества. Однако для последних трех десятилетий характерно своеобразное объединение этих позиций, которое направлено на то, чтобы максимально учитывать интересы как личности, так и государства (общества). И если раньше «задача согласования интересов различных субъектов образования не обсуждалось, то в последнее время оно

См. также: Арташкина Т.А. Образование в контексте культуры: учебное пособие. – Владивосток, 2010. – 600 с.

выстраивается как дискуссия о том, каким образом формировать и выстраивать социализацию так, чтобы интересы различных социальных субъектов были максимально учтены»²⁴.

В истории человечества взаимоотношения субъектов образования, их роль, степень и форма участия в процессе образования и его взаимодействия с другими социальными институтами менялись. В период зарождения институтов образования и права противостояние социальных субъектов отсутствовало в принципе. Подобное положение дел объясняется тем, что человек существовал как элемент коллектива и как элемент природы. Сообщество, именуемое родом, впоследствии семьей, существовало как целостный субъект, функционировало как единый организм. На более позднем этапе формирование элитарных слоев общества (шаманов, правителей, вождей, старейшин и т.д.) необходимость образования была связана с необходимостью сохранять и поддерживать жизненно важные ценности. По сути речь шла о воспитании сообщества, т.е. привитии и закреплении жизненно важных ценностей.

С развитием человеческого сообщества происходит углубление социальной дифференциации в процессе управления и бюрократизации властных функций. Все это приводит к необходимости расширения «образовательного поля», в которое, помимо воспитания, включается и обучение. В первую очередь речь идет о профессиональном обучении и гражданском образовании с акцентом на его патриотической составляющей. Светская субъект-объектная парадигма образования постепенно изменяет роль семьи и конкретной личности, лишая их активных субъектных функций. Государство становится основным и определяющим актором развития образования, включающего как обучение, так и воспитание.

²⁴Кусжанова А.Ж. Социальный субъект образования // Credo. Теоретический журнал. – 2002. – № 1. – С. 90-119 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/263/54/> (дата обращения: 28.06.2013).

Государство берет на себя задачу обеспечения функционирования образования как социального института, причем часто это приходит в противоречие с интересами гражданского общества как субъекта образования. Любое государство, репрезентирующее власть, призвано реализовать образование как общественное благо, и для этого общество делегирует ему соответствующие функции. Однако ценностные и целевые интересы общества и государства в процессе этого делегирования могут расходиться, а иногда даже приходиться в противоречие. Например, преследуя свой интерес, а именно – развитие профтехобразования в ущерб гуманитарному для экономического развития и конкурентоспособности, государство жертвует интересом общественным, а именно – развитием личности как универсума, всесторонним развитием человека. Примером может служить и то, что для общества высокий уровень развития экономического потенциала коррелируется с высоким уровнем жизни населения, а для государства экономический потенциал в не меньшей степени означает политическую устойчивость, международную конкурентоспособность и национальный суверенитет.

Присутствие государства и сама идея государственности в развитии образования и его правового обеспечения закладывается еще в Древней Греции и Египте, где основой образования выступает сохранение традиций, а смысл воспитания сводится к поддержке государственной власти. Одним из первых философов, напрямую связавших политику и педагогику, был Платон, который обосновывал зависимость успешности выполнения общественных установлений от характера образования граждан. Продолжая его рассуждения относительно образования, Аристотель определяет целью образования личности способность наслаждаться интеллектуальным досугом, но тем не менее даже не допускает и мысли о равенстве людей в получении образования.

В Средневековой Европе основным субъектом образования выступает церковь и сама суть образования, так же, как и науки, носит ярко

выраженный характер «монастырской учености». В кооперации с государством церковь, выступая в роли социального института, вырабатывает и транслирует содержание, форму, институты образования для различных слоев и групп населения. Общими характеристиками образования в Средневековье выступают нормированность, иерархичность, традиционность, ориентация на авторитет.

В период Возрождения целью образования вновь определяется всесторонне и гармонически развитая личность, формируемая в соответствии с возрождаемыми устремлениями и идеалами Древней Греции. Если в Древней Греции идеалом человека является гармонично и всесторонне развитый человек, в Средневековье идеал человека формируется в ориентации на божественное, то в эпоху Возрождения идеалом человека становится человек-творец. Для того чтобы творить, т.е. создавать нечто принципиально новое и социально значимое, человек должен быть всесторонне образован, как в Древней Греции.

Эпоха Возрождения, как убедительно показывает в своих работах А.Ж. Кусжанова, это тот исторический период, в котором впервые формируется подобие полисубъектности в сфере образования. На этом этапе сосуществуют две системы образования с разными целями. Первая, в которой личность подчинена церкви, изменяется и постепенно в спор за личность, а точнее за ее формирование в процессе образования, вступает государство. Вторая, в которой личность и общество, в лице формирующейся буржуазии уже вступила в борьбу с церковью.

Вторая половина XIX века характеризуется тем, что наряду с церковью, государством постепенно усиливается роль гражданского общества, которое представлено женскими учебными заведениями, земскими учебными заведениями, общественными школами и т.д. «Формирование гармонической личности провозглашается целью практически всех педагогических школ, однако акценты в отношении личность – общество – государство

расставляются по-разному»,²⁵ – указывает А.Ж. Кусжанова. Постепенно усиливается роль семьи как конструктивного или деструктивного субъекта образовательного взаимодействия.

В конце XX – начале XXI вв. основными субъектами образования остаются государство, общество, представленное различными социальными группами, институтами, организациями и личность. Однако постепенно новые субъекты образования, появившиеся в образовательном пространстве, начинают играть более значимую роль. Одним из определяющих мотивов их деятельности является усиление дифференциации образования по социальному и имущественному признакам. Часто они ориентированы на поднятие уровня образования для элитарных слоев²⁶. Согласно прогнозам большинства исследователей, определяющую роль и место государства в рамках профессионального образования постепенно займут бизнес-структуры и различные некоммерческие организации, результативность образовательной деятельности которых обеспечивают различные средства и новые технологии²⁷.

²⁵Кусжанова А.Ж. Социальный субъект образования // Credo. Теоретический журнал. – 2002. – № 1. – С. 90-119 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/263/54/> (дата обращения: 16.02.2015).

²⁶Кудашов В.И. Альтернативы государственному, профессиональному образованию: возможности и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 4. – С. 42-48.

²⁷Кудашов В.И. Альтернативы государственному, профессиональному образованию: возможности и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 4. – С. 42-48. См. также: Ключарев Г.А., Пахомова Е.И. Корпоративное образование: новая альтернатива государственным программам в сфере профессионального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 117-139; Green A. Report of the

Отсутствие ярко выраженного, доминантного субъекта в образовательном пространстве, с одной стороны, полифункциональность образования и его многоаспектность, с другой, приводят к выводу о необходимости сотрудничества всех имеющихся и потенциальных субъектов образования. Полисубъектность как новый уровень функционирования социального института образования является необходимым (но недостаточным условием) объединения интересов, ресурсов различных субъектов для реализации своих целей.

Появление и активизация новых акторов в образовательном пространстве свидетельствует о том, что государство постепенно уходит с доминирующих позиций в области образования и признает тем самым неправомерность (или невозможность) реализации собственных претензий на исключительно определяющую роль. Кроме того, признается право других субъектов на участие в образовательном процессе и реализацию собственных интересов. Происходящая сегодня смена субъект-объектной парадигмы образовательного взаимодействия на субъект-субъектную парадигму определяется активной интеграцией субъектов различных форм общественной жизнедеятельности, пересечением их социальных практик. В итоге это специфическим образом «гомогенизирует» всю общественную деятельность, возвращая конкретного человека на уровень «универсума».

Полисубъектность становится новой принципиально значимой характеристикой современного состояния общества, в том числе и взаимодействия образования с другими социальными институтами, и особенно с институтом права. Подобные изменения в области образования и права обусловлены также формированием нового социально-экономического способа существования общества, т.е. новым технологическим укладом и процессом глобализации. Другими словами, кардинальные изменения в

Annual Conference by British Association for International Corporative Education.
– Nottingham, 2002.

области взаимодействия образования и права обусловлены наступлением шестого технологического уклада и интернетизацией.

Данная проблематика в контексте глобализации и интернетизации является предметом активных исследований, начиная с конца 90-х годов XX столетия. Об этом пишут такие авторы как А. Крокер и М. Вэйнстайн²⁸, Б. Беккер и М. Паэтау²⁹, М. Кастельс³⁰, А. Бюль³¹, Н. Луман³², Д.В. Иванов³³ и другие.

Основные выводы их исследований следующие: во-первых, возникновение, развитие и экспансия гиперпространства Интернет является

²⁸ Kroker A., Weinstein M. *Datatrash. The theory of the virtual class.* – Montreal: New world perspectives, 1994. – 176 p.

²⁹ Becker B., Paetau M. *Virtualisierung des Sozialen. Die Informationsgesellschaft zwischen Fragmentierung und Globalisierung.* – Frankfurt a. M., 1997.

³⁰ Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура.* – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.; Кастельс М., Киселева Э. *Россия и сетевое общество // Мир России.* – 2000. – № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol001/ogl.htm> (дата обращения: 01.09.2014).

³¹ Buhl A. *Die virtuelle Gesellschaft. Ukonomie, Politik und Kulturim Zeichen des Cyberspace.* – Opladen, 1997.

³² Луман Н. *Решения в «информационном обществе»* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.soc.spb.ru/lumani.html> (дата обращения: 18.06.2015).

³³ Иванов Д.В. *Виртуализация общества. Версия 2.0.* СПб.: Петербургское востоковедение, 2002. – 96 с.; Иванов Д.В. *Императив виртуализации: Современные теории общественных изменений.* – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002. – 212 с.; Иванов Д.В. *К пониманию современности: критический вызов // Проблемы теоретической социологии / под. ред А.О. Бороноева.* – Вып. 2. – СПб., 1996. – С. 17-29.

результатом использования обществом новых форм коммуникации для самовоспроизводства. Параллельно с «реальными» формами и институтами, «реальной» интеракцией, всю большую значимость в процессе производства новых форм социальности приобретает коммуникация посредством компьютера.

Второй вывод связан с тем, что в рамках нового типа социальности изменение общества проявляется как структурная дифференциация системы, что связано с появлением в ней новых элементов: виртуальных аналогов «реальных» коммуникаций. Основываясь на том, что темпы роста и модернизации виртуальных аналогов коммуникации существенно выше и эффективнее, чем у традиционных, следует признать, что развитие системы проявляется как трансформация реальных социальных коммуникаций и вскоре организация социума будет максимально виртуализирована.

Применительно к образованию влияние виртуализации уже проявилось в формировании нового типа образовательного пространства – электронного образовательного пространства. Влияние виртуализации проявляется и в формировании, распространении нового типа взаимодействия между субъектами образования – электронном обучении. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 28.02.2012 г. эти понятия впервые получили свой правовой статус. Электронное образование понимается как «организация образовательного процесса с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи

указанной информации, взаимодействие участников образовательного процесса»³⁴.

Принципиальная новизна нового типа образовательного пространства и нового типа обучения заключается в том, что ценностный (аксиологический) аспект, традиционно значимый для образования, перестает быть таковым. В контексте виртуальной реальности образование полностью теряет свою «ценностную» составляющую, которая традиционно реализовывалась как воспитание³⁵. Более того, ценностный аспект образования заменяется манипулированием и индивидуализацией знания и сознания. Сутью электронного образования становится хранение, передача знаний и контроль за уровнем усвоения информации. Каждый из двух «заменителей» ценностного аспекта образования может быть полностью «зарегулирован» и унифицирован. Место права в этом процессе проявляется следующим образом: человек без соответствующего уровня правовой культуры становится слабо способным к коммуникации и, соответственно, не может в полной мере реализовывать свою социальную активность. На наш взгляд, процессы полисубъектности реализуются в активности гражданского общества как интегрированного субъекта образования и права. Однако изучение реальных социальных практик показывает, что перспективами развития образования (с учетом элиминирования воспитания и формирующейся правовой нормативизации электронного обучения) становятся: во-первых, превращение электронного образовательного пространства в часть корпоративной и государственной машинерии с

³⁴ Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.zakonrf.info/zakon_ob_obrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 04.02.2013).

³⁵ Иванов Д.В. Императив виртуализации: Современные теории общественных изменений. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002. – 234 с.

основной задачей «промывания мозгов» и манипулирования общественным и индивидуальным сознанием; во-вторых, развитие в киберпространстве антисоциальных и альтерсоциальных сетей; в-третьих, формирование (на данном этапе пока на уровне модели) образовательно-правового пространства как симбиотического, регулирующего взаимодействие и соотнесенность виртуального и традиционного образования.

В целом же вместо структур и принципов, традиционно определяющих функционирование общества, формируются структуры, основанные на открытости как неопределенности, формируются потоки, в которых социальный капитал, и в первую очередь люди, становится «волатильным», то есть не имеет и не приобретает постоянных характеристик. Право, которое в общем виде рассматривается нами как «нормативная организация общественной жизни социума» теряет свою определяющую роль. Однако если по отношению к праву характеристики современного устройства общества («волатильность», открытость) не применимы, то по отношению к «новому» образованию, а точнее к электронному обучению, они вполне приемлемы. Тем не менее сегодня традиционное образование по своей сути остается нормативным, а открытым и волатильным является лишь частично. Электронное обучение в отличие от традиционного основывается именно на принципах волатильности и открытости. В дальнейшем в рамках диссертационной работы образование и право будут рассматриваться как непроизводственные сферы и как социальные институты, что позволит более эффективно выявить те изменения, которые происходят в области взаимодействия субъектов образования и права.

Образование, понимаемое как социальный институт, традиционно соединяет в себе как регулятивные, так и организационные функции. Такой подход является достаточно распространенным в современной литературе³⁶,

³⁶ Более подробно образование как социальный институт, как и сам институциональный подход, будет рассмотрено в §3.

и обобщение этих точек зрения позволяет нам представить социальный институт образования как систему различных (в том числе и правовых) взаимодействий определенного рода, состоящую из специфическим образом организованных структур (учреждений), организаций (корпоративных и гражданских объединений) и индивидов, обеспечивающих удовлетворение образовательных потребностей и интересов. Развитие данного подхода представлено в работах И.А. Гобозова³⁷, С.И. Черных³⁸ и др.

Так, в работе С.И. Черных «Образовательное пространство в условиях информатизации общества» описаны такие характеристики современного образования, как открытость, неравновесность и нелинейность. Именно с учетом выявленных характеристик, указывает автор, система образования способна как к саморазвитию, так и к интегрированию с другими социальными системами, их элементами и происходящими в них процессами³⁹. Последнее положение особенно важно для нашего исследования, так как оно прямо связано с изменениями, происходящими сегодня как в образовании, так и в праве, а равно и в процессе их взаимодействия. Следствием этого взаимодействия является практически формирующееся и концептуально слабо оформленное системное единство образования и права, которое условно можно назвать образовательно-правовым пространством.

Определяющей характеристикой в сфере образования в последнее десятилетие является изменение парадигмальных оснований, фундаментом которых выступают такие особенности шестого технологического уклада,

³⁷ Социальная философия / под ред. проф. И.А. Гобозова. – М.: Издатель Савин С.А., 2003. – 528 с.

³⁸Черных С.И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества. – Новосибирск: НГАУ, 2011. – 254 с.

³⁹Черных С.И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества. – Новосибирск: НГАУ, 2011. – 254 с.

как глобализация и информатизация. Суть этих изменений заключается в признании универсализма образования как сферы общественной жизнедеятельности, что проявляется в способности и вариативности образования взаимодействовать практически со всеми областями человеческой жизнедеятельности. Образование все более приобретает не только атрибутивные, но и субстанциальные характеристики в рамках воспроизводства общества и человеческого капитала. А.Ж. Кусжанова представляет образование как «результат и процесс преодоления природного в человеке и формирование Человеческого в человеке...»⁴⁰.

Поскольку вне общества индивид не формируется как личность, то процесс его становления – социализация – носит нормативный характер, являющийся ему (человеку) как историческая данность, с одной стороны, и принимаемый (не принимаемый) как ценность – с другой. Нормы, принятые и непринятые, в процессе социализации осознаются и становятся правилами, корректирующими социальную активность индивида. Именно социализация как процесс, с нашей точки зрения, делает право (как нормативный акт), имманентным элементом жизнедеятельности индивида. В этом смысле образование есть не что иное как способ субъективирования правовых норм. Дифференцируемость восприятия норм, их своеобразное «деление» на общественные (идущие от морали) и общественные же (но идущие от власти) реализуется по мере взросления индивида. Именно поэтому только человек как индивид становится субъектом, «синтезирующим» образование и право «от рождения до смерти».

Для более полного рассмотрения взаимодействия образования и права необходимо рассмотреть то, чем является право, то есть представить право как понятие, работающее в контексте социальной философии. Для спецификации того, чем является право, определим ряд феноменов, которые,

⁴⁰Кусжанова А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1993. – С. 44.

с одной стороны, имеют общие с правом характеристики, а с другой – имеют те, которые не пересекаются с правом как областью, связанной исключительно с юриспруденцией. Вопрос об этом по сути является «трансформацией вопроса о том, везде ли, где употребляется понятие права, предполагается наличие законодательных органов, правоприменительных органов, карательных органов и других плоскостей...»⁴¹.

Английский философ и правовед Т. Харт предлагает ограничить вопрос о сущности права, который является достаточно проблематичным, следующими тремя вопросами-рассуждениями⁴². Прокомментируем эти вопросы в контексте нашего исследования.

1) Каково соотношение и взаимозависимость права и принуждения? В современности большинство людей интерпретирует право как механизм социального контроля, реализующийся через законы. Последние регламентируют поведение человека обязательным образом и тем самым ограничивают свободу человека. Применительно к образованию право делает его обязательным для каждого члена общества. Среднее (полное) образование декларируется одновременно как право и как обязанность. В реальности это проявляется в том, что в большинстве развитых стран родители в законодательном порядке несут ответственность за удовлетворение образовательных потребностей своих детей. Более того, за уклонение от исполнения этих обязанностей они подвергаются санкциям от штрафов вплоть до тюремного заключения.

2) Каково соотношение и взаимосвязь морали и права? Объединяющим признаком того и другого выступает универсализм, потенциальный для

⁴¹ Моисеев С.В. Философия права. Курс лекций. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2004. – 262 с.

⁴² Hart У.Н. The concept of Law. – Oxford University Press, 1961. – P. 1-17. См. также: Murhy J., Coleman J. Philosophy of Law. Boulder Westview Press, 1960. – P. 6-11.

морали и обязательный для права. В подавляющем большинстве случаев цели и ценности морали и права совпадают, однако такое положение дел не является обязательным. Исключение, например, составляют тоталитарные режимы с расхождением морали и права. Применительно к образованию следует отметить, что мораль – образование – право объединяются воспитанием как процессом социализации.

3) Что есть норма права и может ли право быть редуцировано исключительно к нормам? На наш взгляд, в более общем плане это вопрос об абсолютной универсальности норм, и он конкретизируется в вопросах: система права состоит исключительно из норм и можно ли все регулировать только с помощью норм? Применительно к образованию ответ будет отрицательным, хотя нормативный характер деятельности государства (в области образовательной политики, например) является обязательным.

Для дальнейшего решения вопросов о сути права как социального феномена и социального института, о взаимоотношении права с другими сферами жизнедеятельности социума обратимся к рассмотрению методологических принципов, разработанных в рамках теории естественного и позитивного права.

Согласно теории естественного права, люди обладают определенными правами, а точнее «набором прав» по факту своего рождения человеком: право на жизнь, свободу, собственность. В «Декларации независимости США» 1776 года это зафиксировано следующим образом: «Мы исходим из той самой очевидной истины, что все люди созданы равными и наделены их Творцом определенными неотчуждаемыми правами, к числу которых относится жизнь, свободы и стремление к счастью»⁴³. Основанием теории естественного права служит ряд теоретико-методологических принципов, среди которых основными, на наш взгляд, являются следующие:

⁴³ Декларация Независимости США [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://usa.com.na/symbol/declaration.html> (дата обращения: 05.03.2015).

– телеологические представления о разумном мироустроении, о том, что мир, природа устроены разумно;

– идея единства природного и социального устройства и порядка, которая «гарантирована» и поддерживается природой, Богом, абсолютным разумом и т.д. и реализуется посредством моральных и правовых норм;

– идея неразрывной связи морали и права, реализуемого через законы.

Позитивное право возникает как негативная и критическая реакция на основные теоретико-методологические принципы естественного права. Сомнению подвергается само основание естественного права: принцип справедливости, понимаемый как неотъемлемая характеристика и фундамент права. В частности, критика реализуется в утверждении тезиса о неизбежной раздельности морали и права. Основоположники теории позитивного права Д. Бентам и Дж. Остин аргументируют этот тезис тем, что право устанавливается властью человека.

Мораль и право, мораль и образование, безусловно, связаны между собой, на всех этапах функционирования общества. Нормы, которые человек в процессе личностного становления субъективирует от общества, являются в большей степени моральными. Усвоение норм возможно в разной форме. Достаточно вспомнить в связи с этим знаменитый акроним SALIGIA, разработанный католическими священниками в Средние века для напоминания христианам о семи смертных грехах и составленный из начальных букв латинских наименований грехов: *superbia* (гордыня), *avaritia* (алчность), *luxuria* (похоть), *invidia* (зависть), *gula* (чревоугодие), *ira* (гнев), *acedia* (лень).

В область исследования философии права входит изучение того, как соотносится «буква закона и смысл справедливости». Разница между аналитической и нормативной юриспруденцией заключается как раз в наличии либо отсутствии «компонента справедливости». В рамках аналитической юриспруденции осуществляется безоценочный анализ понятий и структуры права, в то время как в рамках нормативной

юриспруденции реализуется оценочный подход к праву, критика и определение того, каким право должно быть. Другими словами, в первом случае имеет место объективизация права, во втором – субъективизация.

Одним из возможных подходов, позволяющих прояснить сущность права, является анализ существующих классификаций, определяющих общее и особенное в правопонимании. В большинстве современных вариантов классификаций право подразделяется на позитивистское и философско-правовое. Существуют и другие варианты. Например, В.А. Четвернин предлагает делить правопонимание на потестарное и не потестарное⁴⁴, О.Э. Лейст выделяет правопонимание нормативистской и нравственной школы права⁴⁵, а В.С. Нерсесянц рассматривает правопонимание как легистское и юридическое правопонимание⁴⁶.

Право, как и образование, рассмотренное выше, проходит в своем развитии определенные этапы, каждому из которых соответствует определенный состав правовых субъектов и особый характер их взаимосвязи.

Первый этап в развитии права – это так называемое «дополитическое» (догосударственное) право, которому соответствуют такие правовые субъекты, как род, племя. Человек (индивид) на данном этапе не обособлен как правовое лицо, а существует как часть социально-правовой тотальности. По мнению С.И. Архипова, для этого этапа характерны такие черты, как отсутствие систематического организованного принуждения, тождественность правовых норм и норм морали, религии, а также обычай как

⁴⁴Четвернин В.А. Проблемы теории права и государства. Краткий курс лекций. – М.: НОРМА, 2008. – 832 с.

⁴⁵Лейст О.Э. Сущность права. Проблемы теории и философии права. – М.: ИКД Зерцало, 2002. – 288 с.

⁴⁶Нерсесянц В.С. Общая теория права и государства: учебник для юридических вузов и факультетов. – М.: издательская группа НОРМА-ИНФРА, 1999. – 552 с.

основной источник права. Такой тип права по своей сути является стихийно-природным, и его основу составляет необходимость.

Следующий этап в развитии права – политическое право, для которого характерно то, что основным субъектом становится государство, юридическим целям которого как властной организации соответствует закон. Для второго этапа в развитии права характерно организованное государственное принуждение. По своему характеру это право носит преимущественно силовой и насильственный характер в форме организованного государственного принуждения. На втором этапе развития права общество и личность как субъекты права «закрыты» государством. Незрелой в правовом отношении личности соответствует неразвитый тип правовой коммуникации.

Третий этап в развитии права начинает формироваться в современности. Его отличительной особенностью является признание человека первичным субъектом права. Этот этап в развитии права был подготовлен персонцентрическими идеями, концепцией правового государства и естественно-правовыми воззрениями на сущность права⁴⁷.

Социально-философский анализ взаимодействия образования и права предполагает три основных аспекта исследования: онтологический, аксиологический и антропологический. Онтологический аспект включает анализ природы, сущности образования и права, выявление оснований их взаимодействия и взаимообусловленности, а также определение форм их реализации в контексте социальной реальности. Аксиологический аспект связан с определением ценностных (объективных, субъективных, абсолютных и релятивных) оснований образования и права, причем как автономно, так и в

⁴⁷ См. об этом более подробно: Архипов С.И. Субъект права (Теоретическое исследование): дис. ... д-ра юрид. наук [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-prava/subekt-prava.html> (дата обращения: 22.12.2011).

их взаимосвязи; с конкретизацией иерархии ценностей и способами их формирования; с выяснением способов реализации ценностных оснований в современных условиях; с решением вопроса о соотношении образования, права и того, что традиционно соотносится с аксиологией: моралью, политикой, религией. Антропологический аспект предполагает анализ антропологических составляющих, то есть личности, семьи и общества.

Представленные выше аспекты социально-философского анализа образования и права сходятся, как в фокусе, в масштабности субъектов взаимодействия образования и права, так как «сознание субъектов, (ориентированное на образование и право – *авт.*) улавливает и схватывает их объективное (содержание – *авт.*) и характеристики не безотносительно к субъекту отражения, но именно в связи с ним. Ведь отражение (как права, так и образования – *авт.*) – правосознание и (образовательное сознание – *авт.*) есть по природе своей и отношение»⁴⁸. Данное отношение предполагает не только оценку субъектами образования и права с позиции уже имеющихся возможностей образования и права, которые исторически сформировались и уже представлены правом и образованием как социальными институтами, но и соотнесение имеющихся позиций, оценивающих субъекта (личность, семья, общество, само государство) с представлением об идеале таких отношений.

Именно поэтому субъекты задают порождаемому и воспроизводимому ими (как образовательному, так и правовому) сознанию соответствующий своей социальной объемности масштаб. Масштаб осознания взаимодействия субъектов детерминирует вектор взаимообусловленности и иерархичности позиций, идеалов, интересов и ценностей этих субъектов, а точнее масштаб их правового и образовательного отношения. Однако любой масштаб

⁴⁸Медушевская Н.Ф. Основные категории философии права [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.convdocs.org./docs/index.-119364.html> (дата обращения: 19.07.2013).

осознания (личностный, коллективный или общественный) связан с нормативностью как специфической характеристикой, поэтому и образование, и право следует рассматривать как специфические области (сферы) жизнедеятельности общества (личности, коллектива), характеризующиеся нормативной организацией их собственной активности. В этом смысле право родственно морали, но отличается тем, что норма права идентифицируется с письменным законом. Анализ вопроса о соотношении образования, морали и права, безусловно, выходит за рамки диссертационного исследования, поэтому в дальнейшем право в отношении образования будет рассматриваться как нормативная деятельность, определяемая в своем развитии государственными и иными органами и подлежащая обязательному исполнению индивидами (коллективами) как участниками образовательно-правового отношения.

Обратимся к анализу субъектности социальных институтов образования и права. Учитывая, что основными субъектами образования и права определены человек, семья, государство и общество, единственно целостным субъектом в данной «картине» может быть и является общество как субстратное основание для человека (личности), семьи и государства. Это обуславливает целостность воспроизводства как общественного воспроизводства, и по отношению к этой целостности частичные субъекты, такие как человек, семья, гражданское общество, тождественны друг другу, одновременно сохраняя (через деятельность и поведение) нетождественность друг другу. Требование сохранения общества как целостности выступает императивным основанием для такого взаимодействия субъектов, которое эту целостность воспроизводит, но уже на уровне своей «частичности» и в определенном объеме.

Формой воспроизводства общественной целостности может являться только различным образом организованная (обществом сверху, частичными субъектами снизу – *авт.*) интеграция различных субъектов (индивидов или их сообществ – *авт.*) через их активную совместную деятельность, то есть их

взаимодействие. Таким образом, всякий частичный субъект (индивид или сообщество индивидов, семья или гражданское общество, в этом случае не важно) должен активно «обладать и реализовывать» как бы два уровня рефлексии: в отношении своего частичного бытия и в отношении общества как определяющей его бытие целостности. То есть всякое взаимодействие социальных институтов может быть представлено как возможность опосредования (через интеграцию) того многообразия частичных субъектов, которое «является» им как общество. Универсализм образования и права как раз и проявляется в том, что через них «опосредуются во взаимодействии» практически все частичные субъекты.

Для дальнейших рассуждений о взаимодействии образования и права необходимо уточнить, что и образование, и право являются приоритетно необходимыми сферами жизнедеятельности человека. Это диктуется их смысловыми и ценностными аспектами в жизнеопределении как отдельных субъектов общества, так и самого общества в целом. Обоснование тезиса о приоритетности образования и права представлено в работах Ю.В. Левицкого. Автор пишет о том, что социальный субъект в процессе рефлексии по поводу внешних и внутренних условий своего существования формирует аксиологические аспекты нормативной организации своей социальной активности. «На базе ценностного аспекта формируется целеполагание (телеологический аспект), позволяющее фиксировать средства реализации целей (праксиологический аспект). Таким образом, нормативная организация регулирования социальной активности субъекта (право по сути – *авт.*) реализуется на основе единства ценностей, целей и средств. Другими словами, на основе единства аксиологического, телеологического и праксиологического аспектов»⁴⁹.

⁴⁹Левицкий Ю.В. Образование, наука, производство: проблема развития юридического образования (философско-методологический аспект) // Философия образования. – 2003. – № 7. – С. 148.

Учитывая тот факт, что и образование, и право являются универсальными социальными институтами в современном обществе как целостности, их взаимное опосредование составляет основание для взаимодействия субъектов права и образования. Данное взаимодействие не носит пассивный, вторичный характер, а скорее наоборот. Оно трансформирует субъекты образования и права и оказывает влияние на форму и содержание их взаимодействия в контексте исторического изменения. Наиболее адекватным обратное влияние мы наблюдаем в отношении тех субъектов образования и права, которые близки к государству, а затем к семье и личности⁵⁰.

Очень важно отметить и то, что если право рассматривать как «нормативную организацию регулирования социальной активности субъекта», то образование должно соответствовать такой организации. Это предполагает фиксирование и предоставление субъекту его правовых целей, правовых смыслов и правовых ценностей. Если в процессе представления субъектом формируются новые цели, смыслы и ценности, то задача права состоит в их нормативной организации и регуляции. Однако в процессе обновления следует учитывать тот факт, что диалектика взаимодействия образования и права по-разному проявляется на разных уровнях: государственном, общественном, личностном.

В современности наблюдается явное несоответствие во взаимодействии учреждений образования и права. Достаточно привести в качестве примера разорванность между абстрактно-теоретическим знанием, получаемым обучающимся в рамках «юридического образования», и конкретным знанием, приобретаемым в виде умений и навыков в собственно правовой деятельности как практической. Подобное несоответствие традиционно фиксируется как «правовая безграмотность» и определяет

⁵⁰Обоснование этого процесса см.: Черных С.И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2011. – С. 108-166.

«неподготовленность» индивидов, получивших юридическое «образование» к собственно практической юридической «деятельности» в качестве специалистов. И в этом вопросе опять происходит возврат к взаимодействию субъектов образования и права.

Если согласиться с тем, что первичным, базовым системообразующим элементом системы права, а в более широком смысле всей правовой системы, является не норма права, а правовой субъект, то само право «представляет собой его творение, созданный им, его волей мир». В этом случае правовые нормы, правовые отношения, весь правопорядок – это субъект, взятый с его внешней стороны. Право принадлежит не самому себе, оно принадлежит правовому субъекту, это его «собственность». Подобный взгляд на первичность правового субъекта или как минимум на необходимость его учета и рассмотрения при анализе того, что есть право, развивается в работах доктора юридических наук С.И. Архипова⁵¹.

Соглашаясь с рассуждениями и выводами автора, следует отметить, что представление о приоритетности правового субъекта и даже понимание необходимости этого пока не свойственно современному менталитету в целом, а российскому особенно. С.И. Архипов частично противоречит себе, когда, с одной стороны, рассматривает третий этап и характеризует его как существующий. А с другой стороны – указывает на то, что «право третьей ступени только формируется».

Поэтому обоснование необходимости третьего этапа осуществляется методом от противного. Учитывая, что сегодня государство не в состоянии реализовывать свой суверенитет как независимость от других субъектов права, то оно «не вправе выступать как политически властвующий субъект, оно должно выражать общую правовую волю граждан. Право третьей

⁵¹Архипов С.И. Субъект права (Теоретическое исследование): дис. ... д-ра юрид. наук [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-prava/subekt-prava.html> (дата обращения: 15.02.2014).

ступени – это право «суверенной» личности, человека. Ему должен соответствовать другой тип коммуникаций и другой тип общественного устройства, являющийся правовым, но основанным не на идее господства силы, а на идее разумной организации общества, соединения общего начала с индивидуальным... Правовая свобода лица с точки зрения защищаемой концепции – это не автономия, не зависимость одного субъекта права от другого, как традиционно понимается в литературе, а осуществление своей воли через правовую связь с другим лицом (коммуникативное понимание свободы). Там, где философы видят ограничение свободы (то есть в связях с другими людьми – *авт.*), препятствие на пути свободы воли (то есть в связях с другими людьми опять же – *авт.*), юристы должны видеть источник свободы»⁵². Праву третьей ступени должен соответствовать принципиально иной тип коммуникации, другой тип общественных отношений, который основывается не на принципе господства силы, а на идее разумной организации, которая соединяет общее и индивидуальное⁵³. Именно идея «разумной организации», соединяющей общее и индивидуальное, по нашему мнению, может выступать в роли гносеологического основания полисубъектности, а в нашем рассмотрении – модели интегрированного субъекта – носителя образовательно-правового потенциала.

Поэтому учитывая логику «субъектного права», рассмотренную при анализе сущности права, необходимо еще раз зафиксировать методологическое расхождение с традиционными представлениями о свободном развитии субъектов образования, представленными в

⁵²Архипов С.И. Субъект права (Теоретическое исследование): дис. ... д-ра юрид. наук [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-prava/subekt-prava.html> (дата обращения: 15.02.2014).

⁵³ Архипов С.И. Субъект права (Теоретическое исследование): дис. ... д-ра юрид. наук [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-prava/subekt-prava.html> (дата обращения: 15.02.2014).

современной философской литературе. О необходимости этого свидетельствуют тенденции развития современного образования, которые в целом могут быть охарактеризованы как «диспозиционная революция» в образовании (в его взаимодействии с другими областями общественной жизнедеятельности).

Основой этой революции является уже начавшийся и являющийся неизбежным парадигмальный переход от «объект-субъектного» типа образовательного взаимодействия к «субъект-субъектному» типу. Этот переход основывается на новых принципах образования, к числу которых относятся «образование через всю жизнь», во-первых, и переход от «возраста к ступени», во-вторых. Сущностные изменения сложившегося порядка в рамках образования ускоряются «катализаторами» в виде компьютеризации и глобализации образования. Обязательным условием начавшегося перехода является повышение уровня рефлексии «образуемой» в этих условиях личности, сопровождаемое необходимостью повышения ролевой функциональности права в образовательной деятельности личности. Речь идет о том, что на юридическом языке называется приматом «дееспособности» личности над ее «правоспособностью». Проанализируем данное положение более подробно, учитывая, что «человеки» как субъекты права и образования являются частичными субъектами, которые за счет своей интегративной активности воспроизводят общество наряду с другими субъектами. Именно поэтому адекватность темпов развития активности личности как субъекта в праве (как деятельности) и образовании (как деятельности) для действительного, а не фиктивного «иллюзорного» воспроизводства целостности общества получает статус определяющего фактора, так как этого требуют совместные цели как образования, так и права.

В сравнительно небольшом количестве исследований на эту тему можно найти анализ некоторых аспектов развития такого типа личности, но главным и не получившим ответа, на наш взгляд, является следующий вопрос: нужна

ли сегодня такая адекватность в формировании личности такому субъекту образования и права как государство? И сейчас, и в предыдущих рассуждениях, когда мы применяем термин «государство», мы сознательно суживаем объем этого понятия до объема «властные структуры». Сомнения относительно того, что это действительно нужно государству, связаны с тем, что развитие личности в этом направлении может лишиться государство преференций «организованного государственного принуждения», выраженного в законе.

На наш взгляд, подобное развитие имеет пределом так называемый «правовой анархизм», который, может проявляться в двух противоположных вариантах: «правовом нигилизме», идущем от «правовой неграмотности» и, наоборот, «тотальной правовой грамотности», при которой «личность сама себе государство». Поскольку ни тот, ни другой вариант в полном объеме не реализуем в действительности, то поиски их соответствия есть задача, не решаемая ни правом и ни образованием по отдельности в принципе. Однако эта задача решается каждой личностью в соответствии со своими целями и ценностями. Она не может быть решена государством или гражданским обществом, так как государство есть «воля политическая» и, соответственно, основанная на принуждении (законе), а гражданское общество не легитимизировано в необходимой для решения выше сформулированной задачи степени. Современное состояние взаимодействия субъектов образования и права с позиции его оптимальности, на наш взгляд, является практически недостижимым, «патовым». Государство, с одной стороны, официально декларирует необходимость ликвидации «правовой безграмотности» и принимает определенные, но явно недостаточные, меры для ее преодоления. С другой – отдельные личности и социальные группы, понимая неэффективность российского законодательства, объединяются для консалтинговых и иных образовательно-правовых коммуникаций, например, в правозащитные и добровольческие организации различного уровня, все чаще противопоставляя себя (как субъектов) государству (власти).

Современное образование перестает рассматриваться только как «этап» социализации. Принцип «образование через всю жизнь» предполагает непрерывность и изменчивость всего процесса социализации. Это проявляется в трансформации норм со-действия субъекта с объектом деятельности (то есть изменение предметно-профессионального аспекта социализации); трансформации воспроизводства и передачи норм коллективной (совместной) жизнедеятельности; трансформации норм коллективного общежития, а также социально-групповых ценностных ориентаций; трансформации норм накопления и передачи социального опыта. Все это взятое в своей изменчивости и непрерывности обеспечивает воспроизводство ценностей социума. Именно в этом смысле к образованию и праву причастны все индивиды (личности) как субъекты, активность которых «является» им самим как их собственная деятельность. Сегодня эта «непрерывность» имеет вид «разорванности», так как знание «юридическое» даже в системе высшего профессионального юридического образования представлено на трех различных уровнях: конкретно-научное, общенаучное и философское. Эти уровни не могут быть тождественны в своей понятийной основе. Это можно проиллюстрировать на простом примере различных экспликаций самого понятия «право» в специальных юридических дисциплинах: общей теории права, философии права, общенаучных дисциплинах. Между тем для юриста в силу специфики «всеобщего» характера его профессиональной деятельности необходимо знание той сферы деятельности, которая опосредуется правовыми нормами. Поэтому сегодня часто специалисты-профессионалы получают юридическое образование в качестве дополнительного (как второе, третье высшее).

Вышеприведенные частные примеры показывают, что взаимная интегрированность образования и права потенциально должна переходить на новый этап своего практического развития. Определяющая линия этого изменения в первую очередь проходит через личность как субъект образования и права. Именно личность как субъект образования и права

является генератором интеграции, рождающим «в себе» и «для себя» новые цели, ценности и средства. Именно последняя триада в ее «личностном» преломлении составляет гуманистическую основу трансформаций образования и права в их современном и будущем состояниях. Эту тенденцию подтверждает обращение к вопросу о соотношении образования и права в научных исследованиях.

Сегодня, по мнению Д.А. Ягофарова⁵⁴, возможно выделить три основные грани взаимодействия образования и права: право на образование, образовательное право, правовое образование. Каждый из этих объемов характеризует не только аспекты сочетаемости образования и права как понятий, но и особые явления социальной действительности в целом и ее образовательно-правовой компоненты, в частности. Важно и то, что в каждом из этих объемов субъекты взаимодействуют по-разному. Для анализа этой проблемы кратко представим историю развития правовой базы образования.

Уже в XVII-XVIII вв. были изданы специальные труды, в которых нашли отражения взгляды отечественных ученых и государственных деятелей на процесс взаимодействия образования и права. Наиболее значимыми оказались педагогические работы профессоров Московского университета В.Н. Татищева, многочисленные указы и распоряжения Петра I, связанные с образованием. Своеобразным этапом в развитии вопросов теории права и образования стал Указ, утвержденный 5 августа 1786 г. Екатериной II, – «Устав народным училищам Российской империи». Данный документ по сути заложил основы российской государственной образовательной системы.

Следующим этапом в развитии теоретическо-правовых оснований российского образования стал «Устав учебных заведений 1804», в котором была выстроена своеобразная вертикаль системы образования: приходские,

⁵⁴ Ягофаров Д.А. Правовое регулирование системы образования: учебное пособие. – М., 2005. – С. 211.

уездные училища, гимназии, университеты.

Структуризация и правовое оформление российского образования в дальнейшем основывалось на переработке и адаптации результатов западноевропейского мышления. П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтерев, основываясь на трудах О. Конта, Г. Спенсера и других западных мыслителей, разработали основу для составления учебных планов российских образовательных учреждений.

Принцип преемственности, изначально заложенный в системе образования, был частично отменен в 1828 г. Кардинальные изменения, связанные с отменой крепостного права, обусловили появление нового Устава 1864 г., согласно которому было учреждено два типа среднешкольного образования: классическая гимназия и реальная гимназия (впоследствии – реальное училище).

Конец XIX в. и начало XX в. ознаменованы многочисленными и кардинальными изменениями уставов и программ различных образовательных учреждений страны. Отказ от европейских теорий образования по идеологическим причинам сделал необходимым развитие собственной педагогической теории и практики.

В 1923 г. была сделана первая попытка полной централизации процесса обучения на основе программ, подготовленных Государственным ученым советом. Впоследствии она получила негативную оценку в Постановлении ВКП(б) в начале 30-х гг. и произошел частичный возврат к дореволюционным принципам среднего образования. Важным шагом в развитии образования стало закрепление на государственном уровне права всех граждан на бесплатное образование, а в Конституции 1936 г. обязательным стало семилетнее образование. В 1966 г. на XXIII съезде КПСС был взят курс на всеобщее среднее образование. Более того, были предприняты шаги по обновлению содержания образования в соответствии с более высоким уровнем культуры.

80-е годы прошлого века характеризовались модернизацией содержания

российского образования. В качестве цели на XXVI съезде КПСС было обозначено: «повышать качество обучения, трудового и нравственного воспитания в школе, изжить формализм в оценке результатов труда учителей и учащихся, на деле укрепить связь обучения с жизнью, улучшить подготовку школьников к общественно полезному труду⁵⁵».

Период середины 80-х гг. является интересным, важным и недостаточно изученным периодом в развитии отечественного образования. Большие изменения были связаны и с нормативной базой образования. В этот период были четко сформулированы слабые стороны традиционной советской системы образования: централизм, единообразие, идеологизация, усредненность и т. д. В отличие от этого в процессе демократизации образования начался процесс изменения и вариативности образовательных программ, отход от количественных показателей и т.д. Необходимо подчеркнуть, что объективная, взвешенная оценка советской системы образования «еще не поставлена». Указанное выше унифицирование государственных планов и программ, с одной стороны, определяло единую нормирующую базу образования, гарантировало комплексность и системность обучения. С другой стороны, образовательный процесс был подчинен государственным интересам и практически не учитывались интересы отдельных групп населения и собственно конкретного человека.

Противоречивые по своему содержанию процессы периода перестройки нашли свое отражение и в сфере образования. Наряду с демократизацией системы образования, вариативностью программ, индивидуализацией процесса обучения сложно отрицать и такие негативные характеристики, как коммерциализация образовательной системы, сокращение количества бюджетных мест в вузах, превращение образования из жизненно важной

⁵⁵ Материалы XXVI съезда Коммунистической партии Советского Союза. 23 марта – 6 марта 1986 года. Стенографический отчет. – М.: Изд-во политической литературы, 1986. – С. 60.

экзистенциально значимой ценности в услугу и многое другое. Аналогичные процессы происходят и в сфере права, которое далеко не всегда соответствует существующим в обществе образовательным реалиям, целям и практикам.

Анализ взаимодействия образования и права как социальных институтов в их историческом развитии показал, что:

1) характер взаимодействия и «представленность» субъектов образования и права менялись исторически. Изначально субъекты образования и права не выделялись из общества и природы, и основным способом их формирования было воспитание. С ростом социально-экономической дифференциации воспитание соединяется с обучением, развитием правового сознания, а также происходит качественное изменение функций субъектов образования. Полисубъектность в области взаимодействия образования и права начинает формироваться в эпоху Возрождения и становится определяющей чертой современной образовательно-правовой ситуации. Характер современного образования и его взаимодействия с правом, помимо полисубъектности, определяется контекстом глобализации и интернетизации. Следствием становится формирование нового типа образовательного пространства – электронного образовательного пространства и нового типа обучения – электронного, требующего соответствующей по форме и содержанию правовой рефлексии со стороны субъектов образования;

2) основные этапы развития права и правового сознания включают дополитический (догосударственный), государственный и современный этап, основной характеристикой которого является признание личности как основного субъекта права. Взаимодействие образования и права на современном этапе развития российского общества характеризуется как переходное, когда приоритет государства постепенно замещается другими субъектами образовательного пространства, а правовая рефлексия дифференцируется у каждого из субъектов образования специфическим образом;

3) онтология этого процесса определяется тем, что взаимодействие социальных институтов может быть представлено как возможность опосредования (через интеграцию) многообразия частичных субъектов в их целостности как «представителей» определенных социальных институтов. Универсализм образования и права на современном этапе как раз и проявляется в том, что через них «опосредуются во взаимодействии» практически все частичные субъекты (человек, семья, гражданские организации) и, в конечном итоге, само государство;

4) именно поэтому адекватность темпов развития активности личности как субъекта в праве (как деятельности) и образовании (как деятельности) для действительного, а не фиктивного, «иллюзорного» воспроизводства целостности общества получает статус определяющего фактора, как этого требуют цели системного взаимодействия образования и права.

Сегодня взаимная интегрированность образования и права переходит на новый этап своего развития и, соответственно, требует нового уровня философского осмысления этого процесса. Определяющая линия этих изменений проходит через личность как субъект образования и личность как субъект права («физическое лицо»). Личность как интегрированный субъект права и образования в потенции является актором, интенсифицирующим (конструктивно или деструктивно) интеграцию других субъектов образования и права, во-первых, рождающим «в себе» и «для себя» новые смыслы, цели ценности и средства, во-вторых.

1.3. Основные характеристики субъектов взаимодействия образования и права: институциональный подход

Основной задачей данного параграфа является рассмотрение основных характеристик субъектов образования и права в рамках институционального подхода. Взаимодействие между различными социальными институтами является одним из обязательных условий развития общества. Взаимодействие предполагает наличие общих целей и движение по пути реализации общих интересов для достижения этих целей. Предварительный этап активного или деятельного взаимодействия предполагает осознание интересов, их вербализацию, поиск общих точек соприкосновения, нахождение путей их достижения, распределение ресурсов и т.д. На самом этапе реализации взаимодействия необходимы корректировка и уточнение целей, проективная работа по формулированию стратегии развития взаимодействия, конкретизация ресурсов и т.д.

Понятие «социальный институт», как и связанный с данным понятием институциональный метод, относится к многозначным и сложно определяемым в рамках социальной философии. Преимущественными направлениями в развитии институционального подхода до настоящего времени являются исследования, связанные с этико-правовыми, этико-политическими, этно-национальными, образовательно-правовыми процессами.

Одним из способов уточнения того, что понимается под социальным институтом и методологической конкретизацией институционального подхода, является краткий экскурс в развитие и становление последнего в качестве одной из определяющих парадигм современного социогуманитарного знания в междисциплинарных исследовательских программах. Основы современного институционального и неинституционального подхода были сформулированы в работах таких

авторов, как О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, С. Липсет, Дж. Ландберг, П. Блау, Ч. Миллс и ряда других.

Первым серьезным разработчиком институционального подхода был О.Конт, который (в рамках создания позитивного метода в философии и основ позитивной философии) анализировал социальные институты (семью, государство, религию) и разрабатывал соответствующую методологию их исследования. Основным принципом успешного функционирования социальных институтов для О. Конта выступал принцип обеспечения солидарности и согласия.

Специфика методологического подхода в работах Конта заключалась в том, что социальные институты анализировались, во-первых, в контексте их включения в процессы социальной интеграции социума и, во-вторых, с точки зрения выполняемых ими функций. При этом анализируемые функции были взаимосвязаны с функциями других социальных институтов. Основанием такого рассмотрения социальных институтов служила установка на то, что социальные институты, как и их функции, взаимосвязаны с ценностными установками, моральными нормами, традициями общества. Соответственно анализ любого социального института подразумевал включение в исследование его взаимосвязей (функциональных, содержательных, формальных) с другими социальными институтами, а также с ценностными ориентациями и смысловыми ориентирами общества. Вышесказанное в полной мере относится к образованию (как социальному институту) и праву (как социальному институту), а также – к их взаимодействию.

Следующий шаг в развитии институционального подхода был сделан в работах Г. Спенсера, который ввел в философский язык само понятие «социальный институт». Основным принципом социального развития и основой развития социальных институтов у Г. Спенсера становятся противоречия (войны) с другими социальными сообществами и с природной средой. Принципиальным для развития институционального подхода становится вывод Спенсера о том, что для общественного организма,

каковым является государство, необходимым является продуцирование, формирование, развитие согласующей и координирующей системы, т.е. регулятивного института. Изучение институтов, по мнению Спенсера, есть изучение общества, процессов его возникновения, развития, изменения⁵⁶.

Следующий шаг в развитии институционального подхода делает Э. Дюркгейм, который разрабатывает идею необходимости формирования специальных институтов «поддержания солидарности» в условиях разделения труда, т.е. профессиональных корпораций, которые по своим характеристикам приближаются к понятию социального института в современности, но отличаются от их современного понимания по своей сути.

Как уже было отмечено выше, понятие социального института является многозначным. Вариативность его содержания усиливается с учетом того, что данное понятие активно разрабатывается и применяется в различных современных социогуманитарных исследованиях: политических, экономических, социологических, социально-антропологических и т.д.

Анализ существующих вариантов позволяет выделить основные характеристики в понимании социального института:

– во-первых, под социальным институтом понимается устоявшаяся, организованная и функционирующая система смысловых и организационных связей, которая репрезентирует общезначимые ценности, цели, интересы. С одной стороны, социальный институт репрезентирует общезначимые смысловые связи. С другой – данная система связей, т.е. социальный институт выступает как условие их достижения;

– во-вторых, социальный институт понимается как исторически появившаяся, сформировавшаяся, традиционно существующая система общественных связей. Они закреплены в нормах морали, нравственных ценностях, точнее их существование «подкрепляется» и «представляется» в

⁵⁶ Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация: учебное пособие. – М.: Наука, 1995. – С. 20.

нормах морали и нравственности. Такие социальные институты, как государство, образование, право, здравоохранение, семья, взаимодействуют в рамках социума определенным образом, который должен быть всем понятен и предсказуем. Изменения, как правило, происходят, но происходят эволюционным путем, с постепенной трансформацией повседневных практик социальных институтов.

Объединяя оба варианта понимания социального института, С. Липсет определил его как высокосложное, организованное и системно структурированное объединение, основанное на устойчивых нравственных и поведенческих характеристиках и реализующее определенные социальные практики. Социальный институт характеризуется взаимосопряженностью элементов, вариативностью, гибкостью и динамичностью функций. Применительно к индивидам социальные институты выполняют роль своеобразного фундамента для динамичных взаимоотношений между людьми. Применительно к социальным группам социальные институты являются способом реализации социальных потребностей, регламентируют деятельность социальной группы, маркируют ее отвлеченность от других социальных групп⁵⁷.

Один из распространенных вариантов понимания социального института предложен Д. Нортом, который определил его как «созданные человеком ограничительные рамки, которые организуют взаимоотношения между людьми» и включают в себя «все варианты и формы ограничений для того, чтобы придать определенную структуру человеческим взаимоотношениям»⁵⁸.

⁵⁷Lipset S. Social Structure and Social Chang // Approaches to the Study of Social Structure. – N.Y. 1975.

⁵⁸Норт Д. Учреждения, институциональное изменение и функционирование экономики. – М.: Основы, 2009. – 198 с.

В работах современных исследователей социального института (таких как П. Блау, Дж. Ландберг, С. Липсет, Ч. Миллс) акцент делается на организационном признаке социальных институтов. Кроме того, они воспроизводят повторяющиеся привычки, традиции, нормы и ценности и включают в себя организационную форму деятельности индивидов. Организационная форма социального института ориентирована на выполнение общественно значимых целей и функций.

Процесс институализации, т.е. формирования, развития и функционирования любого социального института, в том числе образования и права, проходит несколько этапов. Их выделение, несмотря на несколько условный характер, помогает определить появление новых характеристик и специфику каждого этапа. Они соотносятся с историческим развитием образования и права, которое было рассмотрено и проанализировано в первом параграфе.

Первый этап – период формирования потребностей, удовлетворение которых предполагает совместные организованные действия, осознание данной потребности, ее вербализацию и актуализацию. Второй этап связан с теоретическим осмыслением и оформлением целей, их принятием и закреплением как ориентиров для дальнейшей деятельности. Третий этап – «тренировочный» – заключается в практической проверке методом «проб и ошибок» функционирования института. Четвертый – анализ и фиксация результатов, полученных на предыдущем этапе. Пятый, самый значимый в процессе формирования социального института, в рамках которого нормы и практики институализируются и экстраполируются. Шестой этап заключается в установлении систематизации и конкретизации системы санкций для сохранения сформированных норм, правил, практик. Седьмой, завершающий, состоит в формировании иерархизированной системы ролей и статусов, которые объединяют акторов социальных практик. Важным моментом является позитивное принятие большинством индивидов соответствующих ролей и статусов, т.е. «правила игры» должны быть

приняты самими акторами. Более того, они зачастую оформляются в правовые нормы.

Еще одним способом прояснить содержание того, что такое социальный институт, является обращение и анализ существующих вариантов классификации социальных институтов по различным основаниям, отражающим их функциональные, структурные или системные особенности.

В современных исследованиях по социальной философии традиционно различают «классический» институциональный подход и неоинституциональный подход. Согласно первому в современном обществе сформировались (или формируются) социальные институты, реализующие в общественной жизни постоянные функции, что определяет и делает обязательным их наличие в сравнительно неизменном виде. В рамках данного подхода не отрицаются незначительные изменения, но основные характеристики остаются неизменными. Условно данный подход предлагается назвать «абсолютизирующим».

В рамках неоинституционализма не отрицается сам факт существования институтов, однако акцент делается на том, что функции социальных институтов не являются постоянными, а видоизменяются (реконструируются) и трансформируются в зависимости от социокультурного контекста. Кроме социально-исторического контекста, функции социальных институтов определяются активной ролью «конструкторов», в роли которых могут выступать как представители самих социальных институтов, социальных групп, так и отдельные личности. Соответственно, социальные институты не являются некими неизменными сущностями, имеющими субстанциальное начало, а определяются субъективными факторами как на стадии их появления, так и в дальнейшем их развитии. Данный подход условно можно назвать «конструктивистским».

В рамках интерпретаций неоинституционального подхода, получившего распространение в конце XX и начале XXI веков, осуществляется анализ социальных институтов, определяются закономерности их

функционирования и трансформаций, выявляются условия и факторы этих трансформаций, а также определяются краткосрочные и долгосрочные эффекты их функционирования⁵⁹. К методическим достоинствам неинституционального подхода следует отнести, на наш взгляд, признание и разработку зависимости решения тех или иных вопросов в соответствии с конкретным социальным институтом. Эта своеобразная «спецификация» социальных институтов является методологическим основанием для определения особенностей функционирования институтов образования и права, анализа их институциональных трансформаций и «институциональных искажений» в условиях современного российского общества. На основе этого в рамках диссертационного исследования рассмотрена взаимосвязь функционирования формальных и неформальных институтов образования и права, развития их институциональной структуры и взаимной деятельности субъектов.

Социальные институты, присутствующие в обществе, согласно неинституционализму, подразделяются на формальные и неформальные. Общий смысл формального, формализации (формального поведения, формального мышления и т.д.) заключается в разработке и унификации правил деятельности любого вида, а затем и самой деятельности на основе разработанных правил, причем их нарушение предполагает санкции. Соответственно, формальные институты – это институты, которые реализуют свои функции в соответствии с легальными правилами игры, предписывающими какие действия и при каких условиях разрешены (запрещены) либо обязательны. В соответствии с деонтической модальностью речь идет о праворазрешающих, правозапрещающих и правообязывающих действиях субъекта(ов).

⁵⁹Сэндлер Т. Экономические концепции для общественных наук. – М., 2006. – С. 47.

В отличие от формальных, неформальные институты основываются на подчинении культурным нормам, ценностям, традициям. Если формальные институты преимущественно связаны с обязанностями, то неформальные соотносятся с моделями поведения, которые реализуются в зависимости от конкретных социально-исторических обстоятельств⁶⁰.

Основная разница между формальными и неформальными институтами заключается, во-первых, в определении и установлении полномочий. Если формальные институты устанавливают полномочия исключительно полномочными (т.е. имеющими на это официальное право) субъектами, то для неформальных большую роль играет социально-культурная спецификация, традиции. Во-вторых, разница заключается в форме существования и представленности полномочий. Соответственно, для официальных институтов таковой выступает письменная и, как правило, официально установленная форма, для неофициальных – преимущественно устная. И, наконец, в-третьих, нарушение или неисполнение полномочий для официальных институтов предполагает наступление четко определенных санкций. Для неофициальных институтов нарушение или неисполнение полномочий влечет за собой общественную реакцию в виде неодобрения, порицания и т.д.

Еще одним вариантом классификации социальных институтов выступает их функциональная направленность. Соответственно, они делятся на организационные и регулятивные. В данной классификации речь идет о преимущественной функции, поскольку каждый институт в той или иной степени выполняет обе функции.

Организационные институты ориентированы на установление, поддержку и развитие конкретных видов общественных связей (экономических, политических, религиозных, этнических, правовых, образовательных и т.д.) Их существенным признаком выступает властное начало и, соответственно,

⁶⁰ Knight J. *Institutions and Social Conflict*. Cambridge, 2008. – P. 94.

носитель, субъект власти. Вектор их социальной активности направлен на решение соответствующих общественных целей и сопутствующих им задач. Социальные институты организационного типа гарантируют и обеспечивают единство и целостность социума на различных уровнях социальной общности: от отдельного индивида и семьи до гражданского общества и государства.

Регулятивные социальные институты целеориентированы на установление, экстраполяцию и развитие тех общественных отношений, которые максимально соответствуют интересам социума на данной стадии его развития. Основой выступает социальная норма во всех вариантах ее существования, начиная с обычаев, табуирования, ритуалов и заканчивая правовыми нормами. Особенность социальных регуляторов заключается в том, что формирование, установление и поддержание нормативных общественных отношений, складывающихся между ними, осуществляется как в рамках самих институтов, так и на уровне их взаимосвязи. Следует подчеркнуть, что такая роль регулятивных институтов не свидетельствует о их «вторичности» по отношению к организационным институтам, ибо любое социальное регулирование и взаимодействие предполагает единство власти и регуляции нормы. Другими словами, власть не в состоянии достигать своих целей, не опираясь на социальные регуляторы. Однако верно и обратное. Социальные регуляторы не могут быть реализованы и практически бессильны без поддержки со стороны механизмов государственной власти.

Несмотря на содержательные и методологические расхождения между институциональным и неинституциональным подходами, они сходятся в вопросе о том, что основной функцией социальных институтов является координация различных социальных взаимодействий, приносящих коллективную выгоду. Их возникновение, существование и развитие обусловлено тем, что они снижают социальные риски, способствуют большей стабильности в социуме или, как вариант, удовлетворяют иные интересы социума. В конечном итоге, согласно неинституционализму, сами

социальные институты, их структуры являются результатом деятельности по-разному дифференцированных коллективных акторов, причем различные институты могут предоставлять определенные предпочтения для различных социальных акторов.

Следует отметить, что среди сторонников неоинституционального подхода существует и другая позиция, согласно которой социальные институты не являются результатом субъективизации, воли и интереса определенных действующих субъектов. Социальные институты возникают как побочный результат борьбы за власть или (в более общей формулировке) борьбы за ресурсы. Функция координации социального взаимодействия не исключается в рамках данного подхода, но определяется как вторичная, побочная. Признается возможной и коллективная польза, общественное благо социальных институтов, однако это не раскрывает их сущности⁶¹.

Между неформальными и формальными институтами, рассмотренными выше, существует большая разница в вопросе о природе их изменений. Первые возникают, развиваются и изменяются неконтролируемым, спонтанным образом. Другие, формальные, соответственно, являются результатом целеориентированной деятельности различных акторов, и их трансформация носит революционный характер. Векторы развития формальных и неформальных социальных институтов в силу этого могут не совпадать, что порождает тенденции, часто переходящие в противоречия в процессе их взаимодействия⁶². На наш взгляд, сегодня это характерно для взаимодействия образования и права в силу отставания правового регулирования (особенно неформальных институтов) от темпов развития образовательного взаимодействия. Другими словами, «образовательное право» менее интегрировано в систему взаимодействия образования и права

⁶¹См.: Knight Institutions and Social Conflict. Cambridge, 2008. – 360 с.

⁶²Обоснование этого см.: Олейник А. Институциональная экономика. – М.: Инфра-М, 2008. – 416 с.

как некоторое формирующееся социальное отражение, так как оно функционирует как формальный и регулятивный механизмы. Аналогичные выводы относятся к правовому образованию. Эти проблемы будут рассматриваться ниже.

Специалисты выделяют два основных механизма (вектора) создания, развития и изменения социальных институтов: легализация (неформальных) и импорт (формальных). Смысл первого вектора заключается в том, что неформальные институты «легализуются». Происходит нормирование их деятельности, придание им определенной формы и универсальности, определяются пути их взаимодействия с другими социальными институтами.

Смысл второго вектора заключается в «импортировании», т.е. искусственном привнесении уже существующих в других социально-исторических условиях институтов в систему социальных институтов определенного региона. Этот процесс «включает в себя сознательное стремление изменить существующие институты и заменить или дополнить их новыми институтами, заимствованными из других стран или из другого контекста»⁶³. В отличие от первого варианта, когда уже существующие нормы, практики легализуются, второй вариант предполагает активную роль акторов, которые обладают необходимой властью и волей для реализации этого.

А. Олейник выделяет три источника возможного «импорта» социальных институтов:

- импорт идей, т.е. заимствование из теоретических разработок той или иной конструкции социального института;
- импорт прошлого, т.е. заимствование модели, которая существовала в прошлом страны, своеобразный ренессанс;

⁶³ The theory and practice of institutional Transplantation: Experiences with the Transter of Policy institutions / Ed. by M. de Jong, K. Lalenis and V. Mammadouh. Kluwer Academic Publishers, 2009. – 283 p.

– импорт в полном смысле слова, т.е. заимствование модели, которая существует в настоящее время в других социально-исторических условиях⁶⁴.

Первый и второй вариант сравнительно редко используются, ибо в первом случае всегда возникает сложность с переносом теоретических конструкций в условия реального, в нашем случае российского, социума. Во втором варианте останавливает то, что кардинальное изменение социально-исторических условий и воспроизводство моделей прошлого достаточно затруднительно и не всегда целесообразно. Для российского образовательного пространства наиболее распространенным является третий вариант «импорта».

В истории России большое количество примеров, когда «импорт» осуществляется с позиции «силы» третьей страной либо группой в «принимающей» стране, обладающей волей и возможностями к этому. Однако далеко не всегда «импорт» социальных институтов осуществляется с той или иной степенью давления. Более лабилен добровольный вариант «импорта», когда он осуществляется с целью ускорения, оптимизации, снижения издержек социального взаимодействия.

Успешность заимствования обусловлена степенью сходства условий и самой модели импортируемого социального института с неформальными нормами, правилами и практиками страны, в которую осуществляется импорт. Соответственно, верно и обратное, чем меньше сходства в условиях и модели, тем меньше шансов на успех. Естественно, что в условиях глобализации и формирования шестого технологического уклада (и это особенно «является» нам сегодня в реформировании образования как социального института) в результате «импорта» Россия сегодня получает целую гамму противоречий, обсуждаемых научным и педагогическим сообществом.

⁶⁴ Обоснование этого см.: Олейник А. Институциональная экономика. – М.: Инфра-М, 2008. – С. 223.

Рассматриваемыми возможными сценариями развития являются конвергенция, дивергенция, институциональный «гибрид». Первый вариант оптимальный, когда высокая степень совпадения условий и модели способствует развитию, оптимизации взаимодействия образования и права. Второй вариант – дивергенция – происходит тогда, когда «импорт» существенно отличается по условиям и модели заимствования от тех, в которые он переносится. В этом случае происходят формальные изменения, не оказывающие доминантное влияние на социальное взаимодействие образования и права. Они остаются не более чем фасадом, за которым скрывается реальная жизнь, а порой вообще отторгаются общественным организмом⁶⁵.

Как было показано выше, основные противоречия возникают как результат несоответствия между векторами развития формальных институтов (импортируемых) и уже функционирующих (также неформальных). Эти два инварианта социальных институтов в своем взаимодействии развиваются в разных направлениях и темпах, результатом становится их рассогласованность, достигающая противоречивости.

Третий вариант, «гибридный» предполагает более сложную конфигурацию взаимодействия между векторами. Если во втором случае импортированные нормы, правила, практики не принимаются обществом, то в гибридном варианте они частично принимаются и оказывают определенное воздействие, тем самым приобретая признаки нового социального института⁶⁶. В этом смысле и образовательные, и правовые практики,

⁶⁵ Обоснование этого см.: Олейник А. Институциональная экономика. – М.: Инфра-М, 2008. – С. 210-211.

⁶⁶Прекель В., Круассан А. Формальные и неформальные институты в дефектных демократиях // Полис. – 2002. – № 2. – С. 28.

специфицируемые условиями российской действительности, нередко приходят в противоречие как «внутри» себя, так и «между» собой.

Кратко: механизм «гибридного» импорта включает стадии постепенных изменений, эволюционные изменения, «мягкое» внедрение нового институционального порядка, частичное восприятие нового и частичное неприятие нового.

На основании этого краткого аналитического обзора, а также материала, изложенного в предыдущих параграфах, следует констатировать следующее:

– наиболее оптимальным методологическим основанием для концептуализации современных процессов взаимодействия социальных институтов образования и права и, соответственно, их субъектов, представляется неoinституциональный подход;

– «импорт» новых принципов трансформирования отечественного образования, о чем свидетельствуют реалии современной России, есть фактически необратимый процесс, осуществляемый из всех трех источников (по А. Олейнику – *авт.*);

– «трансплантация» принципов развития права как «импорт» возможна по линии первого и третьего источников. «Импорт» образовательных практик происходит более интенсивно в отличие от правовых. Это позволяет утверждать, что право и образование в своем взаимодействии и как социальные институты, и со стороны их субъектов, не находятся в состоянии «равновесности» векторов своего развития. Это является онтологическим основанием реальных противоречий в их взаимодействии как формальных социальных институтов. Соответственно – данное противоречие негативно отражается на формировании адекватных требованиям шестого технологического уклада и процессам глобализации субъектов образовательно-правового взаимодействия и замедляет процессы их взаимного интегрирования. Если право на образование носит исторически более адекватный характер (несмотря на неравенство индивидов в его реализации), то правовое образование как уровень взаимодействия больше

акцентируется в сторону правовой неграмотности, а образовательное право не всегда ассоциировано как правообеспечивающее начало с темпами и содержанием образовательных трансформаций. По нашему мнению, в условиях глобализации и перехода к шестому технологическому укладу социальные институты образования и права могут интегрировать друг в друга по двум моделям:

а) создание новой теоретической модели такой интеграции. Прототипом ее может послужить создание образовательно-правового пространства как некоторого третьего «социального института»;

б) продолжение относительно автономного развития этих двух социальных институтов, в определенной степени уже существующее сегодня, с частичным их взаимодействием, формализуемым специализированными действиями такого субъекта образования и права, как государство;

– в качестве некоторой, хотя и достаточно спорной посылки (которая подробно будет проанализирована в следующей главе, следует сформулировать тезис о том, что наиболее «перспективным» субъектом оформления и развития образовательно-правового пространства, его реальным актором может (должно?) являться гражданское общество как неформальный социальный институт по деятельной реализации развития правовой культуры и образовательно-правового потенциала индивида, а также интегрированного образовательно-правового пространства;

– для дальнейшего анализа онтологических оснований процессов изменения взаимодействия субъектов образования и права необходимо представление значимости влияния на этот процесс собственно современного технологического уклада, а также идущих процессов глобализации.

ГЛАВА II. Взаимодействие субъектов образования и права в современных условиях

2.1. Новый технологический уклад как основание изменений во взаимодействии субъектов образования и права

Прежде чем определять конкретную задачу данного параграфа, необходимо сделать ряд существенных замечаний, которые касаются феномена субъектности в образовании и праве как социальных институтах. Первое: основными субъектами образования и права являются государство, гражданское общество, семья и индивид (человек, личность). В различные исторические периоды их взаимодействие складывалось по-разному, но основной детерминантой в каждом из исторических этапов формирования социальных институтов образования и права оставался экономический уклад. Именно он определял структурность и функциональность субъектов образования и права по отдельности и в их взаимодействии.

Мы разделяем тезис Д.А. Ягофарова о том, что возможно и целесообразно выделить три основных аспекта взаимодействия образования и права как социальных институтов (см. более подробно: глава I, § 1): право на образование, образовательное право и правовое образование. Следует добавить, что каждый из этих аспектов характеризует особое явление социальной действительности, причем в каждом из этих объемов субъекты образования и права взаимодействуют по-разному в разное историческое время.

Второе: право народов как первая система естественного права основывалось на категориях доверия, равновесия интересов и волевого начала. Обычай и договор – эти источники средневекового права актуализировались образованием, получившим в эпоху Средневековья статус реальной институции. Начиная с эпохи первоначального накопления практически все человеческое сообщество постоянно «вращается» и «деет» в

образовательном и правовом пространстве. Схематика взаимодействия образования и права относительно константна: если закон осмыслен, то он соблюдается сообществом или индивидом именно как закон. Для этого формируются соответствующие объемы: право на образование и правовое образование (см. более подробно: глава I, § 1).

Третье: мы разделяем мнение Г.Ч. Синченко о том, что «свобода и порядок не являются внешними противоположностями. Порядок – один из принципов свободы в полисубъектной мезореальности, свобода – способ упорядочивания жизни теми, кто, не будучи совершенен, воспринимает ее под ценностным углом зрения. Обратной стороной взаимоотношенности свободы и порядка выступает взаимоотношенность принципов личности и общества»⁶⁷.

Соответственно, в патерналистском обществе преобладает модель монистической свободы, которая сегодня изменяется в сторону свободы плюралистической (В.Н. Типухин), и тогда общественный прогресс можно интерпретировать как процесс расширения спектра возможностей субъекта, с одной стороны. С другой стороны, увеличение реализации этих возможностей «в действительности». Первое «деет» индивид, второе обеспечивает государство, семья и гражданское общество. С учетом этих условий становится понятным тезис П. Рикера о том, что «функция права – позволить любому реализовать свои способности».

Четвертое: современные экономические уклады, к которым исследователи относят пятый и шестой, основаны на информационных технологиях. Подобная специфика отличает образование и право этих укладов в их взаимодействии от предыдущих этапов.

Кратко проанализируем особенности развития общества как смену

⁶⁷ Синченко Г.Ч. Субъект правового бытия (антропные формы): автореф. дис. ... д-ра филос. н. (09.00.01 – онтология и теория познания). Омск, 2002. – 42 с.

технологических укладов, каждый из которых характеризуется единым общим техническим уровнем составляющих его производств, «связанных вертикальными и горизонтальными потоками качественно однородных ресурсов, опирающихся на общие ресурсы квалификационной рабочей силы, общий научно-технический потенциал и определенные технологии». Каждый технологический уклад характеризуется целостностью, системностью, а жизненный цикл каждого технологического уклада проходит три стадии развития, которые суммарно составляют около ста лет⁶⁸.

Первая фаза соответствует зарождению и формированию нового технологического уклада в рамках предыдущего. Вторая – структурной перестройке экономики на базе нового технологического уклада. В рамках второй стадии доминирует определенный технологический уклад, причем скорость его формирования определяется благоприятными технологическими и социально-экономическими условиями и факторами среды. Если существует устойчивый спрос на новые методы, процессы, продукты, то развитие составляющих нового технологического уклада ускоряется.

Третья фаза развития технологического уклада определяется степенью «зрелости» цикла технологического уклада и заканчивается постепенным отмиранием основных характеристик уже устаревшего технологического уклада⁶⁹.

Ядро каждого технологического уклада, который имеет сложную внутреннюю структуру, составляет совокупность базовых принципиально новых технологий. Они создаются и развиваются на основе неизвестных в предыдущем технологическом укладе изобретений, открытий, законов и т.д.

⁶⁸Краснокутская Н.В. Инновационный менеджмент: учеб. пособие. – М.: Финансы, 2009. – 504 с.

⁶⁹ Глазьев С.Ю. Теория долгосрочного технико-экономического развития. – М.: Властелин, 2008. – 30 с.

Функционируя в своей совокупности, они кардинально меняют содержание различных видов деятельности и характеристики социальных процессов.

Определяющим в современной России является пятый технологический уклад, который начинает формироваться в целостную единую систему в 50-60-е годы прошлого века. Основой экономического развития он становится после структурного кризиса 70-х годов. Его основу составляют принципиально новые изобретения, открытия, методы и т.д.: программное обеспечение, микроэлектроника, производство средств автоматизации, космической техники и оптоволоконной связи и т.д. Развитие пятого технологического уклада взаимосвязано с соответствующими ему изменениями в других отраслях: энергопотреблении – рост потребления природного газа; транспортные системы – рост авиаперевозок; конструктивные материалы – рост производства комбинированных материалов с заранее заданными свойствами. Изменения также касаются и новых принципов организации производства, в которой происходит индивидуализация спроса, гибкая автоматизация, формируются новые типы потребления образа жизни. На личностном уровне изменения проявляются в смене приоритетов, изменении иерархии жизненных смыслов. Потребительские предпочтения постепенно трансформируются в пользу информационных услуг, качественного экологического питания и образа жизни, образования. Стереотипы и ценности, сформированные обществом потребления, постепенно трансформируются и замещаются ценностями и ориентирами качества жизни.

Пятый технологический уклад начинает уходить на второй план в конце XX века. Его «вытеснение» связано с тем, что постепенно формируются и распространяются признаки шестого, а в некоторых случаях и седьмого технологического укладов. Основными отраслями шестого технологического уклада выступают такие отрасли, как биотехнология, в частности, клеточная биотехнология, микроэлектроника, системы искусственного интеллекта, информационные супермагистралы и т.д.

Зарождение седьмого уклада, свидетелями которого мы также являемся, связано с созданием принципиально новой технологии – технологии «холодного термоядерного синтеза», которая постепенно кардинальным образом должна будет изменить энергетический потенциал земной цивилизации⁷⁰. По мнению С. Глазьева, благодаря новым технологиям энергоемкость мировой экономики уже к 2030 г. снизится на 60%⁷¹.

Переход от одного технологического уклада к другому, помимо изменений, рассмотренных выше, предполагает соответствующие изменения в функционировании социальных институтов и в характере их взаимосвязи. Если на первом этапе развития нового технологического уклада социальные институты, как правило, замедляют рост новых технологий, то впоследствии путем «импорта», внедрения новых форм они способствуют развитию нового технологического уклада.

Завершение первого этапа в развитии нового технологического уклада сменяется фазой быстрого расширения нового технологического уклада, который постепенно становится основой экономического роста и занимает доминирующее положение в экономической структуре общества. В рамках второй фазы происходит перестройка большинства технологических цепей в соответствии с потребностями нового технологического уклада. Одновременно наряду с распространением и расширением нового технологического уклада происходит зарождение и формирование нового.

Новейший, зарождающийся технологический уклад находится в

⁷⁰ Самарский А. О концепции технологических укладов и некоторых перспективах капитализма // Глобальная альтернатива [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://aglob.mfo/artides.php?article_id=2671 (дата обращения: 15.01.2014).

⁷¹ Глазьев С.Ю. России необходимо формирование нового технологического уклада // Российские вести [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rosvesty.ru> (дата обращения: 15.02.2015).

«эмбриональной фазе» своего развития до момента, когда предыдущий достигнет своих пределов роста, после которого начинается очередная технологическая революция. Следует отметить, что в этот период начинает формироваться и новая инфраструктура, которая способствует преодолению ограничений предыдущего уклада. Осуществляется переход на новые виды энергоносителей, которые закладывают базу для становления следующего технологического уклада.

Как уже было отмечено выше, современный этап в развитии российского общества характеризуется переходом к шестому технологическому укладу. Его суть заключается в синтезе компьютерных технологий с другими различными видами технологий (нанотехнологиями, биотехнологиями). И если для предыдущих технологических укладов основой выступало материальное начало, то в настоящем времени такую роль выполняет информация, а точнее – принципиальная возможность распознавать смысл информации, тем самым осуществлять переход от стадии «информирования» к стадии «когнитивной», т.е. к восприятию и переработке информации. Соответственно, в рамках шестого технологического уклада происходит замещение труда знаниями, и постепенно само знание становится источником стоимости, причем неисчерпаемым⁷².

Современное российское общество в рамках шестого технологического уклада претерпевает изменения не только в области экономического развития, но не в меньшей степени и в социальной области. Один из ярких и убедительных примеров связан с необходимостью учета поликультурного характера российского общества. Необходимость этого обусловлена рядом причин. Во-первых, исторически сложившееся этническое многообразие

⁷²Резяпкина О.И. Влияние технологических укладов на становление и развитие институциональных структур: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net> (дата обращения: 15.08.2014).

проживающих на территории России. Во-вторых, усиление миграционных процессов, начавшееся с конца XX века и продолжающееся до настоящего времени. Этнические группы, характеризующиеся отличными от остальных обычаями, культурой, религией и т.д., свидетельствуют об этнической неоднородности российского государства. Следствием становится необходимость поиска и реализации новых путей ведения внутренней государственной политики. Сложность этого заключается в том, что, с одной стороны, необходимо развивать мультикультурализм, основывающийся на толерантности и служащий оптимальным фактором социализации личности в разнородной социально-политической жизни в социуме. С другой – необходимо формирование патриотических воззрений, способствующих усилению государственной целостности.

Кроме этого, усложнение взаимодействия субъектов образования и права связано со многими факторами. Основными из них являются глобализация, компьютеризация, появление виртуального образовательного пространства и др. Внедрение информационных технологий не только обеспечивает повышение эффективности производственной сферы, но и кардинальным образом влияет на социальные процессы, характер которых существенно меняется.

Целью данного параграфа является анализ изменений, которые происходят во взаимодействии субъектов образования и права под влиянием шестого технологического уклада, а также экспликация тех характеристик, которые эти субъекты приобретают под влиянием происходящих изменений.

В рамках диссертационного исследования следует ответить на два вопроса. Первый: как именно изменились образование и право в условиях перехода к шестому технологическому укладу? Второй: как изменились субъекты образования и права и, соответственно, взаимодействие между ними? Сразу следует отметить, что сформулированные вопросы и, соответственно, ответы на них не в полной мере отражают весь характер изменений, происходящих в области образования и права с развитием

шестого и седьмого укладов. Однако они отражают основные изменения и соответствуют цели диссертационного исследования.

Начиная с 90-х годов XX века идейным фундаментом реформирования российского образовательного пространства выступает либеральная идеология. Она задает общий смысл трансформации российской системы образования, ее ценностно-нормативные основания. Мультикультурализм, информатизация и глобализация образования как новые парадигмальные установки этих оснований отчетливо обозначили те негативные процессы, которые устойчиво сформировались в образовательной политике РФ на протяжении последних десятилетий и обусловили падение качества человеческого потенциала России.

Эти негативные моменты были проанализированы в новом законе «Об образовании в Российской Федерации», принятом в конце 2012 г., и проекте программы «Развитие образования» на 2013-2018 годы, опубликованном на сайте Министерства образования. Основное направление выхода из кризисного состояния образования в целом было обозначено как «переход от «заводской модели» образования к «информационной», от педагогики как искусства преподавания к андрагогике как искусству учебы. Эти стратегии развития образовательного пространства призваны вовлечь в образовательный процесс практически все население страны, во-первых, и, во-вторых, придать образованию требуемый «обществом знания» статус. Конечная цель этих взаимосвязанных перспектив повторяет в известной мере тезис о том, что «...заводская модель образования в постиндустриальном обществе вместе с индустриальной эпохой, породившей ее, рушится. Винить некого. По существу ничего не делается, что могло бы быть сделано, что следовало сделать, чтобы сохранить ее. Наоборот, надо многое сделать, чтобы преобразовать системы образования стран постиндустриального мира

в совершенно другие системы, соответствующие потребностям современных учащихся и последующих поколений XXI века⁷³.

Ключевым моментом «заводской модели» образования является то, что это модель «надзора за человеком, планирования, как люди исполняют обязанности и действуют»⁷⁴. Ключевыми моментами «информационной модели» являются:

– расширение круга образовательных субъектов, диктуемое принципом совместной учебы, когда классическая вертикаль (дошкольное учреждение – школа – вуз – поствузовское образование) дополняется корпорациями, родителями, старшими, профессионалами, объединяющимися в своеобразные «образовательные сети»;

– переход в учебе от «возраста» к «ступени» и подгонкой учебной программы к интересам и целям каждого индивида, вступающего в образовательное пространство;

– изменение самого образовательного взаимодействия, основой которого становится не «субъект-объектное», а «субъект-субъектное» отношение с перспективой персонификации всего образовательного процесса;

– преобразование функциональности основных субъектов образования как социального института, к которым относится государство, диверсифицированные учебные заведения разного уровня и личность (в философии образования как специализированной области социальной философии уже обсуждается смысловая проблема разведения понятий «субъект образования» и «образовательный субъект»);

– увеличение доли онлайн-обучения, которое позволит отойти от системы «время – балл» и перейти на систему «эффективность – балл». Это

⁷³Дрейвс В., Коутс Дж. Педагогика 21 века. Изд-во: издательский отдел Сети Учебных ресурсов (LERN), Ривер Холлс, Висконсин 54022, США, 2011.

⁷⁴Дрейвс В., Коутс Дж. Педагогика 21 века. Изд-во: издательский отдел Сети Учебных ресурсов (LERN), Ривер Холлс, Висконсин 54022, США, 2011.

необходимо потому, что впервые за много веков вне школы находится гораздо больше ресурсов знаний, чем в ней. Это создает более насыщенную учебную среду и заставляет вертикаль учебных заведений по-новому позиционировать себя в этой среде;

– наконец, должно произойти изменение во взаимоотношениях субъектов образования с субъектами других сфер жизнедеятельности общества. В первую очередь это касается изменений во взаимодействии субъектов образования и субъектов права, т.е. таких социальных институтов, которые «замкнуты» на личность как основного носителя смыслов и ценностей того и другого.

Нельзя сказать, что эти принципы уже претворяются и дадут свой эффект в ближайшей реальности. Но то, что они зафиксированы как насущная проблема в практических планах реформирования и частично отражены в документах, позволяет выразить надежду на то, что Россия вернет себе лидирующие позиции в мировом образовательном пространстве.

По нашему мнению, изменения образовательной парадигмы, «замыкающейся» на личность, все более связывают образование с другими социальными институтами и в первую очередь с экономикой, что проявляется в том, что образование выступает как образовательная услуга и как право. Экономическая теория уже представила и реализовала интерпретацию качества образования и продемонстрировала то, что двойственность категории качества образования как ресурса и как блага может быть преодолена⁷⁵. В последнее время реанимируется интерес к интерпретации образования как ресурса и как блага со стороны социальной

⁷⁵ См.: Савина И.В. Проблема двойственности качества образования как экономическая категория // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. - Вып. 1-2. – 2010.

философии⁷⁶. Однако и экономисты, и философы, и педагоги, и психологи, и юристы солидарны в одном (несмотря на множество разногласий): шестой уклад требует формирования такого субъекта, основной характеристикой которого является когнитивность в тех сферах жизнедеятельности, которые входят в социальные практики этого субъекта. Вместе с тем развитие информационной модели образования в качестве одного из парадигмальных оснований постулирует тезис о том, что когнитивный субъект не может технологически «собираться» только как узкий профессионал. По нашему мнению, этот постулат предполагает новые возможности для анализа феномена полифункциональности субъекта-актора шестого технологического уклада.

Считая интегрированным субъектом образования и права человека (индивида, личность) позволим себе сформулировать несколько позиций, специфицирующих для настоящего времени человека как субъекта права, а само право как социальный институт. В настоящее время правовая сфера претерпевает существенные изменения. Архитектура правовой общности как системы выстраивается под новый организационный и содержательный континуум. Его основной онтологический принцип определяется так: современное мобильно-глобально-плюралистическое общество (в отличие от традиционного) акцентирует действенно-обменный статус отношений, постоянно заменяя им «традиционно-линейный» статус. Другими словами, холистско-патерналистский подход и в образовании, и в праве, который делал акцент на обязанностях индивида, постепенно заменяется (в условиях

⁷⁶ См.: Шолохов А.В. Анализ становления и развития российского института профобразования как института рынка образовательных наук // Международный научный альманах. Вып. 9. – Таганрог-Актюбинск: Изд-во Ступина А.Н., 2010. – С. 279-299; Черных С.И. Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 1 (16). – С. 17-26 и др.

тотальной либерализации) на меристско-индивидуалистическую парадигму, которая «провозглашает личные права первичными, а обязанности – вторичными и, как правило, пактогенными»⁷⁷.

Такое утверждение инициирует вопросы, ответы на которые будут раскрыты ниже. Как это в современности отражается на государстве, гражданском обществе, семье и человеке (индивиде, личности) и других субъектах образования и права? Как выстраиваются социальные практики и содержание коммуникаций традиционных и новых субъектов образования и права?

Как уже было отмечено выше, современные технологические уклады (пятый и шестой) характеризуются синтезом компьютерных технологий с другими различными технологиями, приоритет среди которых имеют нано– и биотехнологии. Если для предыдущих технологических укладов основой выступало материальное производство, то для настоящего времени преобладающим началом выступает информация, а точнее – принципиальная возможность ее смысловой переработки как деятельной трансформации. В этом смысл осуществления перехода от стадии «информированной» к стадии «когнитивной» (то есть к восприятию и переработке информации). В этом соответственно и состоит переход к шестому технологическому укладу. В его рамках происходит замещение труда знаниями и формирование «когнитивного субъекта». При этом самосознание становится источником стоимости, причем неисчерпаемым⁷⁸. Переход от одного технологического уклада к другому, помимо изменений, представленных выше, предполагает

⁷⁷ Более подробно см.: Синченко Г.Ч. Философско-правовые облики человека. – Омск, 2001. – 240 с.

⁷⁸ Резяпкина О.И. Влияние технологических укладов на становление и развитие институциональных структур: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net> (дата обращения: 12.11.2014).

изменения в функционировании социальных институтов, в характере их взаимосвязи, во-первых, и, во-вторых, предполагает изменение субъектов, через социальную активность которых эти социальные институты функционируют и взаимодействуют. Эти тенденции можно уверенно отнести и к образованию, и к праву как социальным институтам. Однако традиционализм взаимодействия субъектов образования и права как социальных институтов продолжает базироваться на некотором исходном наборе принципов, удовлетворяющем их онтологической специфике. По мнению Г.Ч. Синченко, для субъекта права таковыми являются следующие:

- 1) любой член правовой общности имеет непустой объем признанных прав;
- 2) признание таковых обусловлено признанием за ним некоторого объема обязанностей и *viceversa*;
- 3) распределение и циркуляция прав и обязанностей подчиняется некоторому единообразному ценностно конституируемому порядку;
- 4) правомерное ухудшение положения субъекта обусловлено общезначимыми основаниями;
- 5) возможна процедура, служащая решению вопроса о наличии таких оснований и пределах ухудшения такого положения;
- 6) любой субъект имеет легальные возможности предпринимать усилия к благоприятному для него результату такой процедуры⁷⁹.

Именно поэтому в каждом усложняющемся технологическом укладе, когда предполагается реальное усложнение социальных связей и их развитая плюралистичность, разрушаются культурные традиции и социальные «оболочки» субъекта, с одной стороны, а, с другой – распространяется формализованная, исходящая из непредсказуемости конкретных ситуаций регламентация.

Взаимная интеграция социальных институтов предполагает сегодня полионтичность как характеристику субъектов этих институтов. Именно поэтому такие полионтичные аспекты взаимосвязи, как образовательное право и правовое образование (в условиях нарастающего значения

⁷⁹ Философско-правовые облики человека. – Омск, 2001. – С. 40-56.

деятельностно-обменного взаимодействия), изменяют свою функциональность и определяют статусную принадлежность субъектов образования и права. Она начинает доминировать над взаимодействием или складывается под влиянием деятельностных показателей. Государство, гражданское общество, семья и индивид как интегрирующие друг в друга субъекты образования и права приобретают в качестве статусных характеристики вида «правовая культура», «правовой потенциал» и другие, которые по своей природе также полионтичны. Если раньше мы говорили о «правовой культуре личности», о «правовом потенциале личности», то теперь мы все чаще говорим о «правовом потенциале гражданского общества», о «правовой культуре семьи». Внутренняя архитектура этих статусных характеристик будет рассмотрена ниже.

Не подлежит сомнению, что плодотворная дискуссия, произошедшая в 60-90-е годы XX века и посвященная правовым основам регулирования сферы образования (относимого тогда к области социально-культурного строительства), пришла к верному заключению о необходимости формирования нового типа взаимодействия и «сборки» нового интегрированного субъекта образования и права. Как утверждает В.И. Новоселов, эти отношения (между образованием и правом) возникают «не в процессе осуществления государственной власти» (как в период ликвидации неграмотности), а складываются между гражданами и социально-культурными заведениями как «равноправными субъектами». Утверждение в России права на образование как «всеобщего» права позволило индивиду (человеку, личности) встать на одну ступень с такими субъектами, как государство и гражданское общество. Сегодня мы можем наблюдать (в условиях развития меристско-индивидуалистической парадигмы) дальнейшее развитие этого процесса, особенно ярко проявляющееся в дифференцировании матриц юридического и физического лица. «Человеки» как деятельные субъекты все целостнее проявляются в единстве морали, права и закона, утверждая их соотнесенность в своих

социальных инициативах. Именно в этих инициативах-практиках гражданское общество, как и семья, приобретают конкретно-индивидуалистическую, а не абстрактную экспоненту.

Если верно то, что в условиях плюрализации общества «рост сложности настоящего обратно пропорционален уверенности в наступлении приемлемого будущего» (Г.Ч. Синченко), то значимость и сложность «технологий сборки» интегрированного субъекта деятельности неизмеримо возрастает. Образование, выполнявшее эту задачу до конца XX века более или менее успешно, сегодня меняет вектор своего развития от «заводской» к «информационной» модели, как определяя в параллелях нового бытия глобального мира взаимодействия образования и права («социальных институтов»), так и окончательно требуя от субъекта образовательно-правовой интенции во внешнем мире не как дифференцированной, а как целостной. Но ни государство, ни общество, ни семья на современном этапе эту целостность (которая так логически вытекает из объективности самого процесса развития) практически не реализуют ни в рамках социальных практик, ни в области философской рефлексии. Интересно то, что в частых дискуссиях вопрос о доминантной роли какой-либо области человеческой жизнедеятельности все чаще решается в пользу союза образования и права⁸⁰. Но, на наш взгляд, эти дискуссии часто носят несколько надуманный характер, так как глобализационные процессы достаточно жестко и однозначно расставляют акценты в этой сфере, особенно в технологиях формирования субъектов образования и права. Мы вполне разделяем мнение отечественного исследователя М.Д. Щелкунова, сформулированное им в докладе на XXI Всемирном философском конгрессе. «Требования к целям и задачам

⁸⁰ См.: Экономика переходного периода. Очерки экономической политики посткоммунистической России. Экономический рост 2000-2007. – М.: Дело, 2008. – 1328 с.; Bauman Z. City of fears, City of Hopes. L. Goldsmith's Colleege, 2003.

образования, вытекающие из глобализации, вполне определены», – пишет М.Д. Щелкунов. «...Система образования должна быть сориентирована на подготовку высокопрофессиональных узкопрофильных специалистов в области информатики, менеджмента, новейших технологий, маркетинга и т.д., т.е. функционеров, отвечающих вызовам глобальной экономики, постиндустриальной цивилизации, информационного общества. Но не более того! Этим и задан глобалистский подход к проблеме образования – оно должно быть функциональной структурой в общей системе глобального общества. В результате утверждается парадоксальная ситуация: с одной стороны, происходит невиданное, вплоть до общепланетарного – расширение образовательного пространства людей; с другой – резко – до необходимого минимума – суживается пространство образования, нацеленного на обогащение и развитие полноценной личности»⁸¹.

И первая, и вторая тенденции в изменении образовательной парадигмы диктуют несколько позиций, указывающих на несостоятельность субъект-объектной парадигмы в целом. Более того, на необходимость ее реформирования указывает и трансформация субстанциального начала общественного развития, основной характеристикой которого становится не материальное (вещное), но идеальное (знания, информация). Очень важным в этом смысле является позиция выработки пригодных к регулярному использованию (для смягчения вышеназванного парадокса) субъектно-пространственных конфигураций, в основании процесса формирования которых находились бы универсальные модусы человеческой жизнедеятельности, каковыми как раз и являются образование и право. Именно такого рода конфигурации (в их дифференцированном единстве) позволяют синтезировать нормативную (властную, идущую от государства) и

⁸¹ Щелкунов М.Д. Образованный человек в глобализирующемся мире. Доклад на XXI Всемирном философском Конгрессе в Сеуле [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dialog21.ru> (дата обращения: 15.04.2015).

образовательную (идушую от личности, семьи и гражданского общества) регуляцию процесса формирования субъектности с признанием и сохранением целостности самого интегрированного субъекта образования и права, то есть личности (человека, индивида).

Таким образом, формирование действительно интегрированного субъекта образования и права становится социальной задачей, с одной стороны, а с другой – своеобразной точкой отсчета в реформировании образования и права как некоторых универсумов, несомненно обладающих признаками всеобщности. Что из выше сформулированных граней взаимодействия образования и права может соответствовать этим задачам в более полной (по отношению к другим) мере?

Не вступая в те обширные дискуссии, которые велись и ведутся сегодня по поводу совершенства (несовершенства), развитости (неразвитости), трансформации (деформации) взаимодействия образования и права, а также проблематики формирования субъектов образования и права⁸², отметим два обстоятельства: первое – в большинстве исследований определяется, что объединяющей функцией (относительно индивида как субъекта) образования и права является признание и сохранение его самобытности и независимости.

Второе: бытие человека (индивида) определяется (в его прогрессивном и негативном развитии) объемом его культурного (в нашем случае правового и образовательного) потенциала.

Разделяя эти позиции, укажем на одно важное обстоятельство, исторически свойственное российскому менталитету, – стремление индивидов в повседневной практике руководствоваться прежде всего нормами морали и лишь после этого нормами материального права. Эти три фактора заставляют нас предположить, что из трех граней взаимодействия образования и права (право на образование, образовательное право и

⁸² Проблема сборки субъекта в постнеклассической науке. – М.: ИФРАН, 2010. – 271 с.

правовое образование) именно последняя является той областью, в которой интеграция (как взаимодействие) субъектов образования и права (если считать задачей этого взаимодействия «сборку единого образовательно-правового субъекта) возможна с наибольшей оптимальностью и объективностью. Тогда возникает еще один вопрос: что считать целью правового образования? Именно правового образования, которое имеет объем гораздо более широкий, а структуру гораздо более сложную, чем образование юридическое. Правовое образование – это неотъемлемая часть того, что называют «правовая культура» и «правовой потенциал» в применении к образовательным и правовым общностям любой архитектуры. Именно эти объемы определяются как генеральные факторы для сознательного стремления изменить существующие институты и заменить или дополнить их новыми институтами, заимствованными из других стран, или другого контента. Поэтому два последующих параграфа будут посвящены анализу именно этих феноменов, а также выяснению философско-проблемных смыслов и их роли в формировании целостного субъекта образования и права.

2.2. Правовая культура и ее роль в интеграции субъектов образования и субъектов права

Любые изменения в обществе, происходящие при переходе к шестому технологическому укладу, проявляются как своеобразный сдвиг в рамках культуры в целом, и, следовательно, в рамках правовой и образовательной культур в частности. Цель данного параграфа заключается в рассмотрении вопроса о том, что выступает как субстрат (или должно выступать) во взаимодействии субъекта образования и субъекта права, каковым он должен быть, чтобы это взаимодействие носило оптимальный характер. По нашему мнению, таким субстратом может выступать правовая культура индивида.

Следует отметить, что некоторые аспекты рассматриваемого вопроса представлены в работах философов, юристов, социологов. Однако, как справедливо отмечают авторы монографии «Правовая культура: понятие, структуры, функции»: «Наши исследователи еще не готовы глубоко и всесторонне рассмотреть общественные функции правовой культуры, то есть показать ее место в экономической, политической..., образовательной и других сферах жизнедеятельности общества...»⁸³.

В процессе взаимодействия образования и права, рассмотренном как процесс интеграции их субъектов (к которым относится государство, гражданское общество, семья, индивид), именно индивид является интегрирующим началом. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, именно человек выступает главным ресурсом общественных отношений. С другой – именно человек является приоритетной ценностью для общества и государства. Одновременно он есть «материал» для того обилия экспериментов, которые планируются и проводятся с этим «материалом» обществом и государством.

⁸³ Карташов В.Н., Баумова М.Г. Правовая культура: понятие, структура, функции. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – С. 7-8.

Именно поэтому гарантиями и условиями его «человеческого» бытия является то, что принято называть «правовым обществом» или «правовым государством». Человек, соответственно, должен обладать соответствующей этим гарантиям (понимаемым как диалектическое сочетание прав, свобод и ответственности) правовой культурой. А уровень развитости правовой культуры есть результат наличия либо отсутствия определенного образовательного и правового личностного потенциала. Критерием развитости этого потенциала, а впоследствии и его актуализации, определяется тем, что выше было обозначено как правовое образование. На основе вышесказанного представляется необходимым охарактеризовать субстратный характер именно правовой культуры в процессе формирования «единого» субъект-объектного пространства и целостного субъекта социальной активности.

С учетом кардинальных изменений в процессе перехода общества к шестому технологическому укладу необходимо провести дополнительные исследования и дать объективную оценку особенностей процесса формирования правовой культуры. Представленные в литературе подходы и методики анализа процесса формирования правовой культуры такими авторами, как В.Д. Бакулов, Р.С. Байниязов, Т.И. Демченко, И.А. Крыгин, И.М. Павкин, В.Н. Синюков, Е.А. Шуков и др., недостаточно, на наш взгляд, учитывают специфику правовых ценностей, на основе которых выстраиваются конкретные модели поведения человека, недостаточно уделяют внимания тем феноменам, которые формируются на стыке образования и права, а также изменениям, которые требуется ввести для корректировки процесса взаимодействия образования и права на уровне индивида.

В проанализированной нами специализированной литературе основными подходами к исследованию правовой культуры являются следующие:

– целостно-гуманитарный подход, который формирует целевые и методические ориентиры исследования правовой культуры как социально-

гуманитарной проблемы. Представителями данного подхода являются такие авторы, как Т.А. Бордовский, И.М. Борытко, В.И. Данильчук, В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и т.д.

– системный подход, который рассматривает правовую культуру как социальную систему, изоморфную обществу. Представителями такого подхода являются такие авторы, как С.В. Белова, Э.А. Гусинский, Л.И. Гриценко, В.М. Симонов;

– культурологический подход, согласно которому основанием формирования правового сознания и культуры выступает общая культура. Представителями такого подхода являются такие авторы, как С.С. Алексеев, Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, М.С. Каган, И.А. Колесникова, Н.Б. Крылова, А.В. Малько.

Вышеперечисленные подходы выделены на основе систематизации подходов, предложенной для изучения правовой культуры Н.Г. Левковской⁸⁴ и скорректированы нами.

В целом следует отметить, что в области изучения правовой культуры все-таки происходит усиление личностного подхода. Как минимум некоторые авторы (Е.В. Бондаревская, В.И. Данильчук, В.В. Зайцев, И.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.Т. Фоменко) указывают на необходимость его развития и расширения. Это обусловлено тем, что именно личностный подход позволяет оптимизировать процесс правового обучения, а также создать условия для индивидуальной реализации правового саморазвития, для реализации правовых притязаний и для развития правовых способностей индивида. Именно в личностном подходе возможно наиболее адекватно

⁸⁴Левковская Н.Г. Формирование правовой культуры младшего школьника: автореф. ... канд. пед. наук (13.00.01 теория и практика воспитания). – Волгоград, 2011. – 36 с.

рассматривать всю проблематику, связанную с взаимодействием образования и права на уровне таких ее субъектов, как индивид и семья.

Учитывая представленную выше смысловую классификацию подходов, проанализируем правовую культуру, рассматривая ее как системную целостность, связанную с культурой.

Правовая культура является частным случаем общей культуры всего народа и проявляется в отдельной личности. Поскольку под культурой в широком смысле понимаются не только духовные достижения, но и материальные ценности, созданные человеком, и общество в процессе своего функционирования, то, соответственно, правовая культура включает в себя не только юридическую теорию и практику, но и правовое образование и образовательное право.

Поэтому одним из содержательных способов представления того, что есть правовая культура, является ее структурный анализ. Первая составляющая правовой культуры – это уровень развития правового сознания, который определяется в зависимости от того, насколько глубоко и содержательно человеком были усвоены основные правовые феномены. К ним традиционно относят: ценность прав и свобод, ценность правового способа разрешения конфликтов и споров, поиска компромиссов. Также показателем уровня правовой культуры выступает информированность населения в правовом отношении, причем речь идет о разновозрастных группах, разнопрофессиональных, разностатусных и т.д. Еще одним показателем выступает эмоционально-личностное отношение человека к закону, суду, правоохранительным органам и, соответственно, установка населения на соблюдение либо нарушение правовых предписаний.

Вторым элементом в структуре правовой культуры общества является развитие и качество правовой деятельности. Последняя, в свою очередь, включает теоретическую деятельность, т.е. деятельность юристов-исследователей, методологов, ученых, во-первых. Во-вторых, она включает образовательную деятельность, т.е. деятельность студентов, курсантов,

слушателей школ, вузов. И, наконец, в-третьих, она включает практическую составляющую, в которую входит правотворческая, правореализующая, в том числе и правоприменительная деятельность. В этом элементе правовой культуры значимым является правотворческая деятельность, направленная на создание законодательной основы жизни общества.

Третьим элементом правовой культуры общества выступает уровень развития юридических документов, т.е. правовых текстов, в которых сформулировано и закреплено право данного общества.

Наиболее важным элементом для целостной и комплексной оценки правовой культуры является система законодательства, основой которой выступает Конституция государства. Не меньшую роль играет уровень согласованности и непротиворечивости всей системы нормативно-правовых актов, начиная от самого низкого уровня, т.е. с актов местных органов власти и управления, и заканчивая самым высоким, т.е. актами центральных исполнительных органов власти. В идеале любой правовой акт должен соотноситься с преобладающими в обществе ценностными ориентациями, т.е. представлениями о равенстве, справедливости и свободе.

Правовая культура рассматривалась выше с точки зрения своей структуры, т.е. через составляющие ее элементы, включая как материальные составляющие, так и духовные. Однако более узкое понимание и рассмотрение правовой культуры предполагает, что она рассматривается как часть общей ценностно ориентированной культуры. Другими словами, правовая культура рассматривается как часть культурной системы ценностей, связанных с областью права и правовой реальностью данного конкретного общества, и она реализуется в уровне правосознания, режиме законности и правопорядка, состоянии законодательства, юридической практики и т.д. В целом правовую культуру можно охарактеризовать как собирательное понятие, объединяющее социально-правовую активность отдельных личностей, коллективов, социальных групп и других субъектов права, являющихся одновременно субъектами образования. Правовая культура

является фундаментом для правовой и образовательной активности государства, гражданского общества, семьи и индивида.

Принципиальным отличием правовой культуры общества и индивида, несмотря на их взаимосвязь, является личностная информированность. Она проявляется в нескольких направлениях, своеобразных векторах, сумма которых и позволяет говорить о наличии либо отсутствии юридической зрелости человека. Во-первых, информированность реализуется как канал формирования юридически зрелой личности, т.е. речь идет об информационно-интеллектуальном векторе. Во-вторых, накопленная информация и правовые знания превращаются в правовые взгляды, убеждения и привычки правомерного поведения, т.е. речь идет об эмоционально-психологическом векторе. В-третьих, обязательным является готовность действовать в соответствии с полученными правовыми знаниями и убеждениями, то есть поступать правомерно. Другими словами, третий вектор развития (поведенческий) – это поведение в соответствии с законом и разумное использование своих прав, исполнение обязанностей, соблюдение запретов.

Следует отметить, что правовая культура индивида включает не только знание права и понимание правовых положений, но и восприятие права на ценностно-личностном уровне и активную деятельность по реализации права, укреплению законности и правопорядка. Поэтому правовая культура индивида кратко может быть охарактеризована как позитивное правовое сознание в действии, которое предполагает, что индивид преобразовывает свои способности, возможности, качества на основе личностного правового опыта.

Правовая культура общества, правовая культура индивида, рассмотренные выше, дополняются правовой культурой социальной группы. Она характеризуется уровнем реального осуществления социальной группой требований действующего права. В специализированной литературе, как правило, не выделяют правовую культуру социальной группы как отдельный

предмет анализа. Основанием этого служит то, что характеристики общества зачастую совпадают с характеристиками группы. Исключение составляет изучение конкретной социальной группы, а не правовой культуры как системного, целостного образования⁸⁵.

Сущность правовой культуры не поддается раскрытию посредством перечисления сущностных признаков, отграничивающих ее от других видов культур. Одним из возможных способов, позволяющих ответить «что есть правовая культура», выступает спецификация ее функций. Основными функциями правовой культуры являются ценностно-нормативная, т.е. та, которая формирует правовые нормы и ценности; познавательно-преобразовательная, т.е. та, которая не только формирует правовые знания, но и позволяет применять их для предупреждения возможных ошибок, преобразования ошибочных жизненных ситуаций в правильные; правосоциализаторская, т.е. та, которая минимизирует конфликтное поведение и нацелена на бесконфликтное вхождение в систему ценностей; коммуникативная, т.е. та, которая ориентирована на обмен правовой информацией в области ценностей и смыслов; праворегулятивная, т.е. та, которая регулирует и определяет выбор правовых ориентиров на основе выбранной системы жизненных ценностей и смыслов. Каждая из вышеперечисленных функций может иметь как позитивное направление своего развития, так и негативное.

Формирование правовой культуры индивида является непрерывным динамическим процессом, который включает три основных этапа: информативный, ориентационный и динамический. Информативный определяется доминированием аксиологического вектора, ориентационный – когнитивного, динамический – поведенческого. Следует подчеркнуть, что

⁸⁵ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tryop.ru/36html> (дата обращения: 15.02.2014).

возможно своеобразное «наполнение» этапов, что обусловлено содержательным и формальным разнообразием правовой культуры.

Если в вышерассмотренной модели правовой культуры объединены разнообразные элементы, то вторая модель рассматривает правовую культуру преимущественно как состояние правосознания, законности, постоянное улучшение законодательства и правовой практики, рассмотрение права как социальной ценности, т.е. все то, что объединяют под выражением «юридическое богатство общества».

Структурными элементами второй модели правовой культуры являются, во-первых, правовые идеи, принципы, теории, доктрины, в которых сосредоточена суть правовых ценностей субъекта. Во-вторых, правовые нормы, которые фиксируют правовые ценности социальных групп, общества, наций, общечеловеческие ценности. И, наконец, в-третьих, это правовые поступки, т.е. проявление совокупности правовых ценностей субъекта в конкретно-исторической действительности посредством правового поведения.

Критериями развития правовой культуры общества служит несколько показателей: соответствие системы правовых ценностей общечеловеческим моральным ценностям; степень развитости самой системы права; «мобильность» правовой системы, т.е. адекватное и своевременное реагирование на изменения, происходящие в социуме; способы взаимодействия между государственными органами и населением и т.д.

Критериями развития правовой культуры на уровне индивида служит степень соответствия его внутренних ценностей и установок общечеловеческим и моральным ценностям, отношение и восприятие им

норм права своего конкретного общества, правомерность либо неправомерность и мотивация его поведения⁸⁶.

Следующий подход к анализу и рассмотрению правовой культуры заключается в том, что она рассматривается как «особое юридическое достояние общества, которое можно воспринимать как качественное правовое состояние общества, личности или социальной группы». Соответственно выделяют следующие уровни «правовая культура общества – это доля общей культуры, которая передает степень правового сознания и правовой активности общества; правовая культура личности – это культура отдельного члена общества, человека; правовая культура социальной группы – это специфичная культура для таких социальных групп, как профессиональная группа, молодежь и т.д.»⁸⁷.

К отличительным признакам правовой культуры общества относится достаточно традиционный перечень признаков: уровень совершенства законодательства, активность населения в области права, уровень развития юридических норм в государстве, литературе и образовании; соотношение в нормах права общечеловеческих и национальных принципов, эффективность работы. К отличительным признакам правовой культуры индивида относят знание и понимание права, а также – отношение индивида к праву, что проявляется в законопослушном и правомерном поведении. В целом уровень правового поведения – это юридически значимое поведение, которое проявляется в умении эффективно использовать средства права для реализации субъективных прав и свобод, для достижения лично

⁸⁶ Декларация независимости киберпространства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://allsummary/648-pravovaya-kul-tura-ponyatie-i-struktura.html> (дата обращения: 04.10.2014).

⁸⁷ Декларация независимости киберпространства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://allsummary/648-pravovaya-kul-tura-ponyatie-i-struktura.html> (дата обращения: 04.10.2014).

значимых целей, что, в свою очередь, предполагает наличие сформированной правовой психологии и выстроенной индивидом правовой идеологии.

Дополнительными элементами правовой культуры выступают также идейно-теоретические правовые представления или, другим словами, совокупность мнений на реальное или желаемое право, на правовую жизнь в целом; позитивные правовые чувства или, другими словами, положительное отношение, настроение, настрой по отношению к праву и традициям в сфере действия права; творческая деятельность индивида в области права.

Специфика правовой культуры социальной группы также рассматривается в рамках данного подхода. Она включает не только знание и уважение к праву и законодательству, но и практический уровень, который проявляется в соблюдении законности и умении применять предоставленную народу власть, умении эффективно обеспечивать права и свободы граждан, правовое обучение и воспитание граждан; способность правильно и быстро составлять, оформлять научные юридические документы⁸⁸.

С целью определить максимально полно, чем является правовая культура, предлагается применить комплексно-системный подход (или синтетический подход⁸⁹), который позволяет объединить личностные, индивидуальные, групповые и государственные аспекты правовой культуры. В этом случае правовая культура есть разновидность материально-духовной культуры, которая выражается совокупностью юридических ценностей, отражающих качественное состояние российской правовой системы, уровень правового развития личности (в который входят идеи, убеждения, знания, умения, навыки, социальные практики и т.д.), и обеспечивает упорядоченность и

⁸⁸ Правовая культура [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://allsummary/648-pravovaya-kul-tura-ponyatie-i-ctrukтура.html> (дата обращения: 04.10.2014).

⁸⁹ Карташов В.Н., Баумова М.Г. Правовая культура: понятие, структура, функции. – Ярославль: ЯрГУ, 2008. – С. 9.

управляемость общественных отношений, законность и правопорядок, юридическую коммуникацию, все то, что в конечном итоге оптимизирует функционирование всех сфер жизнедеятельности социума, социальных групп, личностей.

Анализ представленных выше конструктов правовой культуры показывает, что в настоящее время наиболее распространенным вариантом философской рефлексии относительно взаимодействия образования и права выступает следующая триадичность: правовое образование выступает как фактор правового сознания, во-первых, и, во-вторых, оно же является элементом правовой культуры в целом. Понятия «правовое просвещение», «правовое образование», «правовое обучение», «правовая грамотность (либо безграмотность)» актуализируются как теоретические и рефлексивные конструкты, отражающие социальные практики разного уровня. Следует отметить, что практически не формулируются вопросы о том, насколько совпадают или пересекаются объемы этих понятий либо, как вариант, данные конструкты определяются отношением тождества. Отсутствие не только решения, но и постановки подобных вопросов характерно как для государственных документов⁹⁰, так и для специализированной литературы⁹¹.

Следует отметить, что определенные позитивные сдвиги связаны с тем, что появляются работы, в которых разрабатывается сравнительно новая для нас категория «правовой менталитет», отражающая синтетический характер правосознания и его приоритетную роль во взаимодействии с другими культурными формами жизнедеятельности. Как минимум формулируется и обосновывается мысль о том, что без развитого правосознания в его

⁹⁰ Российская газета. – № 151. – 14.07.2011.

⁹¹ Погребная Ю.К. Правосознание современного российского общества (вопросы теории и методологии исследования): автореф. дис. ... канд. юрид. наук (12.00.01. – теория и история государства и права; история учений о государстве и праве). – М., 2011. – 16 с.

субъективно-личностной форме существование правового государства и соответствующего ему гражданского общества невозможно⁹². В работах, связанных с правовым менталитетом, показано, что ряд распространенных подходов (культурологический, психологический, юридический и т.д.) не занимается именно целостным анализом правосознания, в том числе и его взаимодействия с «правовым просвещением». Однако подчеркивается, что правовое сознание, как сознание в целом, присуще отдельному индивиду, а, соответственно, групповое и общественное правосознание есть нечто иное как выражение содержания и характера правосознания, характеризующего уровень социальных практик этих групп⁹³.

Интерпретация правовой культуры как субстратной основы формирования правового потенциала личности позволяет «оформить» некоторую целостную картину того, что понимают под правовой культурой в современной литературе. Введение данного понятия и его развитие необходимо для дальнейшего исследования взаимодействия образования и права.

Рассмотрение важнейших интегративных характеристик правовой культуры в контексте рассмотрения проблемы интеграции субъекта образования и субъекта права ориентировано на основную цель –

⁹² В качестве таких примеров можно указать на работы: Байниязов Р.С. Духовно-культурное правосознание как основа осуществления правовой политики // Вестник Самарской гос. эконом. академии. – 2004. – № 2 (14). – С. 34-35; Глиос Г.Н. Социально-философский анализ правосознания переходного периода в постсоветской России: автореф. дис. канд. юрид. наук (12.00.01 – Теория и история государства и права). – Барнаул, 2007. – 16 с.

⁹³ Теоретическое осмысление этого феномена см.: Гидденс Э. Устройство общества. Очерк теории структуризации. – М.: Академический проект, 2003. – 528 с.

теоретический конструкт процесса формирования интегрированного субъекта образования и права.

Также следует помнить о том, что современное взаимодействие образования и права происходит в условиях модернизации, которая сама по себе является противоречивой формой государственного управления образованием (регулированием, реформированием, трансформацией). Противоречивость данного процесса, как справедливо подчеркивает О.В. Тарасова, реализуется, с одной стороны, «в доминирующей роли государства, проявляясь в усилении бюрократизации управления институтом образования, а с другой – в рыночном конъюнктурном регулировании, является одной из главных предпосылок социальных напряжений, угроз, деформаций и социальных рисков для всех субъектов образовательной деятельности: общества, государства, работодателя, социального института образования и личности, получающей образование»⁹⁴.

Как было показано выше, правовая культура общества включает в себя само право (объективное и субъективное), правосознание, правовые отношения, правопорядок и правовую деятельность, взаимодействие которых формируется в конкретно-историческом пространстве и времени. В отличие от правовой культуры общества, правовая культура индивида включает в себя правовые знания конкретного данного индивида, умение применять эти знания на практике, согласие (подчинение) и несогласие (неподчинение) нормам права, которые могут быть активными или пассивными по отношению к существующим установкам и требованиям.

⁹⁴ Тарасова О.В. Социальные риски модернизации и реформирования современного российского высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук (09.00.11 – социальная философия). – Ростов-на-Дону, 2011.

Оба инварианта правовой культуры – и правовая культура общества, и правовая культура индивида – взаимосвязаны и находятся в постоянном динамическом взаимодействии между собой. Очевидно, что правовая культура общества, как и правовая культура личности, может быть высокоразвитой и низкоразвитой. Следует отметить, что в современных российских условиях присутствует достаточно сильное несоответствие уровня правовой культуры индивида тому уровню, который необходим в условиях формирования нового технологического уклада, определяемого информатизацией и глобализацией.

Что же выступает в качестве критерия развитости современной правовой культуры общества? Развитая правовая культура общества включает в первую очередь присутствие и функционирование работающей правовой системы и, что не менее важно, принятие права как ценности и понимание его сути большей частью населения. Высокая правовая культура индивида подразумевает не только знание и понимание действующих норм права, умение их применять, но и установку на их исполнение. Помимо выше перечисленного, важным является осознание высокой значимости и ценности права. Более того, именно этот аспект является определяющим условием развития правовой культуры. Не секрет, что лица, нарушающие законы, часто демонстрируют очень высокий уровень знания права, что не мешает им нарушать правовые нормы. Низкий уровень правовой культуры включает не только недостаточный уровень знания правовых норм, но и неумение либо нежелание применять их на практике.

Иллюстрацией низкого уровня правовой культуры в современной России являются правовой инфантилизм, правовой и этический нигилизм и открытое правовое перерождение. Правовой инфантилизм является наиболее мягкой формой искажения правосознания, что проявляется в отсутствии четкой позиции по отношению к праву, в конформизме в правовых вопросах. Правовой нигилизм проявляется в незнании законов, различных правовых актов, пренебрежении ими или сознательном нарушении. Как правило, это

сознательное нарушение законов, исключая преступный замысел. Высшей степенью низкого уровня правовой культуры выступает перерождение, т.е. крайняя степень дефектного правосознания, «разрушающая последние препятствия на пути от правомерного поведения к неправомерному»⁹⁵.

Любой тип низкого правосознания из рассмотренных выше приводит к деградации правового правосознания общества в целом. Если под правовым нигилизмом понимается отрицательное отношение к праву, а под этическим – отрицательное отношение к нравственным нормам (то есть к негласному праву, которое наряду с реальным правом регулирует взаимоотношения между членами общества), то правомерность обозначенного выше тезиса становится явной.

В рамках социальной философии правовая культура общества и правовая культура индивида тесно взаимосвязаны с правосознанием. Под правовым сознанием понимается форма общественного сознания, включающая систему понятий, знаний, представлений, идей, присущих обществу, а точнее субъектам общества, о правовой действительности как о сущем и как о должном.

Правовое сознание структурно делится на два типа: правовая идеология и правовая психология. Первая – это совокупность идей концептов, оценок, перспектив развития права, а также целей и задач, сформулированных теоретически, нормативных актов в рамках соответствующих им основных правовых принципов, на которых строится современное «здание права».

Правовая психология – это ценности и смыслы, отношения и настроения, желания и переживания по поводу конкретных норм права, функционирующих на личностном уровне. Следует сказать о том, что в

⁹⁵Правовая культура в современном мире [Электронный ресурс]. Режим доступа: gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=25&id=77454 (дата обращения: 04.10.2014).

проблемном поле современной социальной философии вопросы, связанные с взаимодействием правовой психологии и правовой идеологии, находятся на периферии исследований и рассматриваются, как правило, в рамках общих концептуальных схем, чего явно недостаточно для формирования правовой культуры общества и правовой культуры индивида, необходимых в условиях нового технологического уклада.

Носители правого сознания с точки зрения их субъектности подразделяются на индивидуальных (личностных), групповых и общественных. В зависимости от степени приобщенности к сущности права в правовом сознании выделяют три уровня: обыденный, профессиональный и теоретический (научный). Обыденное правовое сознание присуще большинству членов общества и формируется в процессе социализации и приобретения индивидуальности. Процесс его формирования является по преимуществу стихийным, основанным на личностном опыте повседневности, информации, полученной от средств массовой информации и в процессе межличностной коммуникации.

Структуру обыденного сознания определяет правовая психология, которая в силу своей стохастичности не может (без тотального правового образования) придать ему характер системности. Профессиональное правовое сознание сегодня является прерогативой субъектов, которые непосредственно занимаются юридической практикой во всех ее разновидностях. В отличие от обыденного правового сознания в профессиональном правовом сознании в большей мере присутствуют элементы правовой идеологии. Профессиональное правовое сознание ориентировано на научное правовое сознание и стремится к нему. На наш взгляд, методологически диалектика индивидуального правового сознания, профессионального правового сознания и научного правосознания как уровней правосознания в целом может быть рассмотрена как диалектика единичного, особенного и общего. Учитывая это, выражением общего является юридическое мировоззрение (В.А. Туманов), а единичного (в его

крайней степени) – юридическая безграмотность (вплоть до правового нигилизма).

Отдельного внимания, и это особенно актуально в реалиях современной России, требует осознание того, что развитие правовой культуры – это не только процесс, но и способ деятельности по достижению определенного результата в виде конкретного образа мышления, а также определенных норм и стандартов поведения. Именно поэтому повышение правовой культуры на уровне таких субъектов, как личность и социальная группа, является одним из обязательных условий формирования России как правового государства.

В рамках социальной философии правовая культура общества и правовая культура личности рассматриваются в двух взаимосвязанных аспектах. Во-первых, как аксиологическая категория, во-вторых, как содержательная категория. Такое рассмотрение определяется и тем, что правовая культура функционирует и оптимизирует «саму себя» только во взаимодействии с другими сферами культуры, среди которых на первом месте стоят образовательная, этическая и политическая сферы.

Обеспечение максимально взаимного соответствия в развитии этих сфер культуры относится к первоочередным задачам государства как субъекта образования и права. Это связано с тем, что «образованное» нравственное сознание как элемент культуры в целом, конвергируемый в правовое сознание соответствующим образом, является непосредственным личностным (внутренним) механизмом определения правовой (правомерной и неправомерной) позиции индивида. Поэтому во взаимодействии правовой культуры общества и правовой культуры индивида как социальном процессе и как в социальной деятельности сегодня актуализируются две основные функции: воспитательная и регулятивная. Именно эти функции в их единстве определяют процесс формирования образовательно-правового потенциала личности.

Первая в качестве основных задач включает в себя повышение правовой информированности и компетентности, стремление к адекватному

осмыслению происходящих процессов, повышение правовой активности и правовой ответственности. Сегодня эти задачи решают в основном гражданское общество и личность. Регулятивная функция правовой культуры реализуется как деятельность, обеспечивающая максимальное включение субъектов в процесс совершенствования правовой культуры, а также максимальное их содействие в создании надлежащего правового климата в различных социальных общностях.

В заключение мы должны констатировать, что правовая культура общества и правовая культура индивида как в понятийном, так и в практическом смысле нуждается в более глубокой проработке с позиции социально-философского анализа. Новый технологический уклад, формирование которого происходит сегодня, настоятельно требует актуализации и тщательной теоретической представленности этих проблем. В этой связи особенно важной становится задача проектирования моделей «правового ликбеза», в рамках которых можно было бы достичь соответствующего уровня правовой культуры общества и правовой культуры личности.

В первом и втором аспектах рассмотрения сама правовая культура индивида выступает как субъект, противопоставляемый познаваемым или преобразуемым объектам (образования, права). Именно в этом контексте культура уже рассматривается⁹⁶. Изучение вышеизложенных проблем позволило сформулировать два тезиса, которые, на первый взгляд, далеки друг от друга.

Первый состоит в том, что под естественным правом в его культурном дискурсе обыкновенно понимали целый ряд даруемых нам при рождении

⁹⁶ Кабанов А.Б. О естественном праве, или Принципы социальной эволюции. Центр гуманитарных технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6826> (дата обращения: 14.11.2014).

привилегий, которые общество не может у нас отнять: право на жизнь, право на свободу, право на собственность. А.Б. Кабанов, не отрицая вышесказанное, интерпретирует это следующим образом: «Единственным естественным правом, которым все мы по природе вещей обладаем, является право бороться за свое счастье, сохраняя или изменяя существующие нормы и правила, которыми нас в изобилии снабжают религия, традиции и государство»⁹⁷. Учитывая разделяемое нами понимание права (А.И. Архипов) мы можем утверждать и второй тезис. Культура, представленная как «образование человека», эксплицирует «право на образование» как «право бороться за свое счастье».

Этот тезис вполне актуален для «общества знания» и действия (социальные практики), совершаемые индивидом в этом направлении, вполне могут стать субстанциальным основанием его социальной активности. Поэтому «право» и «образование», «пропущенные» через культуру, наиболее полно интегрируются в социальных практиках именно на уровне индивида как интегрированного субъекта образования и права. В этом смысле такие плоскости взаимодействия образования и права, как «образовательное право» и «правовое образование», выступая в симбиозе с «правом на образование» как «правом бороться за свое счастье», т.е. «естественным» правом, являются основой нового субстрата⁹⁸ развития индивида, который можно определить как «образовательно-правовой потенциал личности». Под ним мы будем (в

⁹⁷ Кабанов А.Б. О естественном праве, или Принципы социальной эволюции. Центр гуманитарных технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6826> (дата обращения: 04.10.2014).

⁹⁸ В данном случае под «субстратом» мы понимаем «совокупность относительно простых, в определенном смысле элементарных оснований, взаимодействие которых обуславливает свойство какой-либо системы или процесса». – Философ. энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

дальнейшем) понимать личностное качество, атрибут личностного образовательно-правового пространства, отражающее направленность деятельности личности, преобладающие ее характеристики (биологические и социальные), а также способности к принятию решений в среде собственной социализации.

2.3. Образовательно-правовой потенциал как модус взаимодействия субъектов образования и права

Определение образовательно-правового потенциала личности, данное в предыдущем параграфе, является предварительным, учитывая сложность и динамизм развития современных социальных систем. Детальная разработка этого понятия и его социально-философский анализ необходимы для оптимизации социальных процессов, связанных с процессами реформирования права и образования в их взаимодействии. Поэтому задачей данного параграфа будет являться дальнейшая разработка понятия образовательно-правового потенциала индивида, определение его структуры и анализ возможной модели его формирования и совершенствования.

Человеческое общество существует как исторически определенный тип социальной системы, в которой действует множество субъектов. Субъектами образования и права являются участники, которые функционируют в этих системах, чьи потребности, интересы и цели в них при условии совпадения реализуются. В анализируемом процессе взаимодействия образования и права субъектами выступают государство (со стороны права юридические лица), гражданское общество, семья и личность (индивид, физическое лицо). Субъекты, присутствующие во взаимодействии образования и права, характеризуются пересечением функций, частичным совпадением целей и интересов. Учитывая множественность субъектов, следует еще раз отметить, что интегрирующим и определяющим для государства, общества и семьи является личность (индивид, человек). С одной стороны, для обеспечения его жизнеспособности функционирует вся социальная система. С другой – любой индивид в процессе своего функционирования воспроизводит эту систему. Данный тип взаимообусловленности прослеживается в процессе функционирования различных подсистем общества. Однако наиболее явно это проявляется в таких универсальных подсистемах, как образование и право.

Воспроизводство подсистем права и образования осуществляется во взаимодействии индивида (человека, личности) с государством, общественными институтами, семьей, причем все виды взаимодействия (как социальные практики) характеризуются различным содержанием и направленностью. Другими словами, каждый субъект выполняет определенные функции.

Государство формирует, реализует и контролирует политико-правовые нормы, которые регулируют образовательную деятельность в сфере образования, в том числе и правового. Государство гарантирует право на образование. Гражданское общество как субъект взаимодействия образования и права осуществляет общественный контроль за деятельностью государства, разрабатывает альтернативные стратегии развития образования, конкретизирует посредством гражданских инициатив различные концептуальные основания развития образования и права. Семья формирует моральные нормы, реализует правовое воспитание, а также, и особенно в последнее время, осуществляет образовательные функции.

Интегрирующим основанием для разнообразных видов взаимодействия, для образовательной и правовой тотальности, выступает индивид. Следует подчеркнуть, что при таком развитии образовательно-правовой потенциал личности является генерализирующим и объединяющим вектором конкретного взаимодействия как типа деятельности.

Определяющей целью деятельности государства, гражданского общества и семьи является развитие в человеке его имманентного качества, выступающего субстанциальной основой человеческого потенциала, а именно – развитие творческого потенциала.

Именно творчество обуславливает и выступает основой развития человека и всего общества. Следовательно, необходимо признание и понимание того, что человек есть цель и результат воспроизводственных процессов и главное богатство общества, и это должно стать основой понимания места человека в обществе в рамках шестого технологического

уклада. Именно поэтому, как подчеркивает С. Глазьев, «новый технологический уклад носит гуманитарный характер...»⁹⁹. НБИКС – эта аббревиатура обозначает ядро нового технологического уклада (нано, био, инфо, коммуникационные, социальные технологии) и стала уже привычной.

Поэтому рассмотрение развития личности как главной цели развития общества предполагает, во-первых, анализ социальных практик реализации этого, во-вторых, анализ, формирование и развитие (в дальнейшем) новых технологий сборки субъекта. Последнее кардинально отличается от различных вариантов рассмотрения человека как «...совокупности человеческих отношений...» или «...персонификации ролей...», «факторов производства», «социальных ролей» и т.д. Речь идет о том, что все вышеперечисленные варианты раскрытия сущности человека становятся только одним из многих признаков, собранных воедино. Данный подход предполагает отказ от абстрактно-схематического и плоскостного представления о человеке в пользу его «объемного» рассмотрения. В предлагаемом нами варианте происходит своеобразное совпадение онтологического и антропологического измерения человека. Как пишет Г.К. Сайкина, «...в современном философском пространстве назрела крайняя необходимость актуализировать проблему (именно как проблему! – *авт.*) бытийственного статуса человека и выстраивать онтологию человека»¹⁰⁰.

Конец XX – начало XXI веков связаны с изменениями в социуме, которые требуют от человека мобильного во всех отношениях социального поведения, многоролевого и многофункционального самовосприятия, предполагающего реализацию многочисленных разнообразных социальных

⁹⁹ Глазьев С. Мировая война печатных станков // Аргументы недели. – № 50 (342). – 27 декабря 2012 г. – С. 3

¹⁰⁰ Сайкина Г.К. Человек в тени бытия: трудности диалога философской антропологии и онтологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.antropolog.ru/doc.php?id=342> (дата обращения: 31.01.2011).

практик. Как подчеркивает О.И. Жукова, высокая скорость социальных изменений, «убыстрение» социальных взаимодействий проблематизируют для человека выработку, принятие новых норм и соответствие им. Процесс инкорпорирования в новую, постоянно изменяющуюся реальность усложняется, и, как следствие, обыденным становится неустойчивость и неопределенность индивида в самовосприятии и восприятии других, разинтегрированный образ самого себя. Результатом становится то, что человек все в меньшей степени воспринимает себя как целостную личность, «бытийственного» человека, а все больше как нецелостного, «мозаичного», «файлового» индивида. Сложившаяся ситуация является кризисной и требует своего осмысления на философском уровне.

Существенным признаком кризисности является дезинтеграция целостности¹⁰¹ как следствие нарушения гармонии бытия, что проявляется в дисфункциональности таких форм бытийствования человека, как право и образование, дисфункциональности их основных субъектов и взаимодействия между ними.

Проанализируем представления о бытии и бытийственности человека, формировавшиеся с античности. Понимание бытия традиционно сопрягалось с благом. Достаточно вспомнить стоиков, для которых благо – то, что сохраняет и преумножает бытие. Однако человек не есть «собрание бытия» как «совокупности чего-либо», он есть прибавление к наличному бытию, и это приобщение должно быть продуктивным, а не разрушительным. В продуктивности приобщения и состоит реализация потенциала человека. «Онтологическое устройство человека» (М. Хайдеггер) есть определенный уклад жизни, бытия и есть с-клад (состав и форма) самого человека.

¹⁰¹ Жукова О.И. Модернизация современного общества: состояние, тенденции, перспективы // Вестник Российского философского общества. – 2014. – № 4 (72). – С. 21-23.

С-клад (внутренний, как устройство человека) определяет его способ бытия как у-клад¹⁰². В смысле И. Канта, М. Бубера, М.К. Мамардашвили, Э. Мунье, М. Шелера онтологической характеристикой бытийственности человека (как продуктивной прибавкой к нему) обладает такая форма его (человека), как личность. М.К. Мамардашвили формулирует эту же мысль несколько иначе, когда пишет: «...то, что имеется в виду под бытием в философии, есть самобытие. Ибо что такое личность? Это нечто, что не имеет никаких других оснований, кроме самого себя, то есть само-бытие»¹⁰³.

Личность есть универсальная онтологическая форма человека. Соотношение личности и индивидуальности, согласно М. Буберу, состоит в следующем: «личность осознает себя как участвующую в бытии, как сосуществующую (ему – *авт.*), и через это – как существующую. Индивидуальность осознает себя как существующую так-и-не-иначе. Личность говорит: «Я есть». Индивидуальность – «Я такова». М. Бубер пишет далее, что индивидуальность в отличие от личности «не принимает никакого участия в реальности и не обретает никакой». История, соответственно, есть нечто между «лично-определенными» и «индивидуально-определенными» людьми. Внутренняя история каждого человека есть своеобразный переход от «него-личности» к «нему-индивидуальности» и наоборот. Именно в этом и состоит суть изменений его взаимодействия со средой¹⁰⁴.

Представленные выше методологические рассуждения могут быть применены как для рассмотрения проблемы правового, так и для рассмотрения образовательного потенциала личности. На их основе

¹⁰² Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии. – СПб.: ВРФШ, 2001. – 446 с. С. 184

¹⁰³ Мамардашвили М.К. Необходимость себя // Лекции, статьи. Философские заметки. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1996. – 432 с.

¹⁰⁴ Бубер М. Я и ты. – М.: Высшая школа, 1993. – С. 73-158.

достаточно отчетливо определяется место и «полномочия» образования и права в процессах перехода «личность-индивидуальность» и обратно.

Безусловно, место и роль образования в формировании личности исследовано в достаточном объеме и значимость этого феномена не подвергается сомнению. Однако, если ретроспективно проанализировать исследования, связанные с местом и ролью образования в формировании личности, то возникают некоторые противоречия. Рассмотрим одно из них. Личность, представленная у М. Бубера как «я есть», подвергается своеобразному правовому насилию в соответствии с требованиями обязательности среднего общего образования в соответствии с федеральным образовательным стандартом. Индивидуальность, реализуемая как «я такова», далеко не всегда соотносится с этим и поэтому ее «самобытие» складывается как деструктивное. В более общем плане индивидуализация личности может не соответствовать общей обязательности образования.

Со стороны права в контексте перехода «личность-индивидуальность» также возможно несоответствие: «фактически различные люди рассматриваются в правовом пространстве в качестве равных, вне зависимости от тех или иных отличительных признаков, независимых друг от друга, свободных индивидов – субъектов права, чьи взаимоотношения регулируются, «взвешиваются», «измеряются» и «оцениваются» на единых «весах правосудия» посредством всеобщего масштаба, одинаковой для всех мерой»¹⁰⁵. К. Ясперс, фиксируя противоречие бытийственного (как обязательного, самодостаточного, самоудовлетворенного) и индивидуального, конкретно-эмпирически-человеческого, писал, «...стоит нам «примерить» это (внешнее по отношению к нам – *авт.*) бытие к самим себе, как нам сразу же будет преподан жестокий урок тотальной

¹⁰⁵Ганцева Л.М. Правовое пространство: социально-философский анализ (на примере Российской Федерации): автореф. дис. ... канд. филос. наук (09.00.11. – социальная философия). – Уфа, 2001. – 27 с.

зависимости. Как живые существа мы наделены такими потребностями, которые могут быть удовлетворены только извне»¹⁰⁶.

Применительно к теме диссертационного исследования вышеозначенное противоречие конкретизируется в следующих вопросах:

– являются ли образование и право механизмами, удовлетворяющими потребности человека извне;

– если ответ на предыдущий вопрос положительный, то в какой плоскости: личности, индивидуальности, «вообще человека» (индивида) и что их объединяет;

– нуждается ли личность, индивидуальность, человек в удовлетворении этих потребностей как актуализации своего потенциала или, другими словами, имманентны ли эти потребности как личности, так и индивидуальности?

На первый взгляд, ответ на сформулированные вопросы должен быть положительным. Однако социальные практики, в рамках которых реализуется эта утвердительность, свидетельствуют о неоднозначности ответов на поставленные вопросы.

Бытийственность человека, принципиально противоречивую, Г.К. Сайкина характеризует следующим образом: «всегда существуют ножницы, разрыв эмпирического человека и человека по понятию, сущности, так называемого онтологического человека»¹⁰⁷. И происходит это потому, что эмпирический человек – «случайное конечное существо. Но онтологический взгляд на человека пытается развеять этот парадокс на основе изобретенной

¹⁰⁶ Ясперс К. Общая психопатология. – М.: Практика, 1997. – С. 397.

¹⁰⁷ Сайкина Г.К. Человек в тени бытия: трудности диалога философской антропологии и онтологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.antropolog.rudoc./php?iQ=342> (дата обращения: 04.10.2014).

конструкции, с помощью которой мы мыслим, учитывая человеческое бытие и не будучи связанными с его случайностью и конечностью»¹⁰⁸.

Бытие как внешняя среда для индивида есть безличное для него существование, которое может быть как враждебным, так и дружелюбным. Оно лишает человека его субъективности, делает обезличенным, и вполне естественно возникает вопрос о том, насколько правомерно считать личность онтологической формой человека? В том случае, когда в личности доминирует всеобщее, ответ будет положительным. Если преобладает индивидуализированное, то встает вопрос о преодолении своеобразных «качелей» личности-индивидуальности. Другим словами – это вопрос о преодолении случайного и конечного в человеке, если мы мыслим последнего как некую целостность. Ответ на это вопрос один – стать свободным.

Свобода есть универсальное право личности, которое не ограничено пространственно и во времени. Свобода обеспечивается диалектикой различных прав и обязанностей, соблюдаемых и несоблюдаемых индивидом. Образование есть одновременно и право, реализуемое как право на образование, и обязанность, которая предписана законом. Позитивное и естественное право, разделяя первое и объединяя второе, фиксирует различие и единство прав и обязанностей посредством морали, то есть имманентно человеческим состоянием.

Разница между позициями естественного и позитивного права состоит в том, что первое основывается на неразрывной связи морали и права. Критика со стороны Д. Бенгама и Дж. Остина, основоположников позитивного права, связана с раздельностью права и морали и с утверждением того, что эта разница обусловлена тем, что право устанавливается властью человека.

¹⁰⁸Мамардашвили М.К. Необходимость себя // Лекции, статьи. Философские заметки. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1996. – 432 с.

В целом следует отметить, что проблематика бытийственного статуса человека заново актуализируется в XXI веке в условиях перехода к шестому технологическому укладу, а смысловое значение таких понятий, как «личность», «индивидуальность», «онтологический человек», существенно трансформируется и приобретает новое значение. Во многом эта новизна обусловлена статусными, формальными, содержательными изменениями таких сфер жизнедеятельности общества, как образование и право, а точнее тем, что взаимодействие между ними приобретает характер интенсивной интеграции субъектов образования и права, а именно – государства, гражданского общества, семьи и индивида (человека, личности). Эти процессы актуализируются в проектах формирования интегрирующихся образовательных и правовых пространств. Особенно следует отметить, что инициаторами интеграции выступает не государство, которое традиционно выполняло эту роль, а гражданское общество, семья и личность (индивид). Образование и право в силу своей специфики по-разному участвуют в этих процессах. Поскольку основные организационные формы таких интегрирующихся пространств только возникают¹⁰⁹, поэтому основные изменения происходят на уровне самых лабильных субъектов – личности (индивида) и гражданского общества.

Возвращаясь к вопросам, сформулированным выше, и учитывая анализ изученной литературы, следует обозначить ряд принципиальных моментов. Образование и право являются общественными механизмами, которые удовлетворяют потребности таких субъектов, как государство, семья,

¹⁰⁹ Черных С.И. Взаимодействие государства и регионов в организации и управлении образовательного пространства // Новейшие исследования в современной науке: традиции и инновации: сборник научных статей 2 Международной научно-практической конференции 16-17 сентября 2014 года, г. Санкт-Петербург. – NorthCharleston, SC, USA: CreateSpace, 2014. – С. 85-88.

гражданское общество и индивид. Однако вектор, интенсивность и объем этого процесса удовлетворения могут не просто отличаться, но и быть диаметрально противоположными. Определяющим векторность, объемы и интенсивность процесса является уровень развитости (или как вариант неразвитости) потенциала вышеозначенных субъектов. В свою очередь, его уровень зависит и определяется эффективностью смыслового пространства «личности-индивидуальности», субстанцией организации которого выступают не автономизированные друг от друга образование и право, а образование и право, интегрированные через мораль. Другими словами, субстанцией пространства бытия на уровне «личности-индивидуальности» является единой функционирующей триада «право-мораль-образование». Представленное таким образом пространство приводит к необходимости корректировки в осмыслении проблемы человеческого потенциала и технологий его развития.

Анализ специализированной отечественной и зарубежной литературы показал, что проблематика формирования состояния и развития образовательного и правового потенциала государства, гражданского общества, семьи и личности достаточно широко обсуждается и является актуальной. В процессе обсуждения общепринятыми являются следующие тезисы:

- образовательные и правовые потенциалы входят в ряд важнейших факторов, определяющих не просто конкурентность, могущество, безопасность страны, но и ее развитие в целом;
- переход к шестому технологическому укладу в стране характеризуется явным расхождением фактического состояния образовательного и правового потенциала с требуемым уровнем развитости того и другого;
- необходимым признается переход от монодисциплинарного подхода к изучению потенциала к междисциплинарному подходу, что, в свою очередь,

предполагает анализ недостатков и «узких мест» функционирования современных систем образования и права¹¹⁰;

– образовательный потенциал и правовой потенциал являются системами, которые обладают одинаковой структурой. О.А. Фельдман пишет о том, что образовательный потенциал представляет собой «систему, составными частями которой выступают: знания, накопленные обществом и закрепленные в материальных носителях; знания, умения, навыки, опыт деятельности и компетенции населения; сеть образовательных учреждений, научно-педагогическое сообщество, образовательная инфраструктура, система финансирования образовательной деятельности, политико-правовые установления и нормы, регламентирующие образовательную деятельность и отношения в сфере образования»¹¹¹. Структура правового потенциала по сути является аналогичной и также является системой, включающей аналогичные элементы.

Анализу проблем, связанных с развитием и совершенствованием правового потенциала, посвящены работы философов (Е.Н. Васильева, Н.В. Воронкова, Л.Х. Гараева, В.В. Димитрова, В.Н. Михайлова, Г.М. Кричевского, В.А. Кижеватова, О.А. Немова, С.А. Тароник, Н.И. Усатова, В.Э. Филиппова и др.), экономистов (Е.Г. Козлова, С.А. Штырбул и др.), педагогов (Ю.В. Ганичева, М.А. Скрыбченко, О.Г. Прохорова и др.), психологов (Н.А. Пантелеева и др.). Большая часть работ, в которых

¹¹⁰ Более подробный анализ литературы см.: Александров А.И. Философия Зла. Философия преступности (вопросы философии права, уголовной политики и уголовного процесса). – Спб.: Изд-во СПбГУ, 2013. – 598 с.; Фельдман О.А. Образовательный потенциал системы национальной безопасности России: автореф. дис. ... д-ра политических наук (23.00.02. – полит. институты, процессы и технологии). – М.: РГСУ, 2011.

¹¹¹ Там же. – С. 16

исследуются проблемы правового потенциала, посвящены анализу правового потенциала личности, а точнее специалиста.

Еще одной темой, практически постоянно фиксируемой, является тема противоречий в процессе формирования образовательного и правового пространства государства, гражданского общества и личности. Наиболее определенными и значимыми являются:

– противоречие между ростом социально-правовых потребностей и запросов семьи, гражданского общества, личности, что обусловлено усложнением социальной среды и несоответствием этому процесса деятельности государства, в том числе и недооценкой значимости запросов и потребностей;

– противоречие между наличием и возможностью использования различных социальных практик (собственно правовых, разыскных, процессуальных, исполнительных, организационных) и недостаточно полным использованием опыта этих практик в функционировании государства, права и образования¹¹².

На наш взгляд, еще одним важным противоречием является противоречие между возрастающей дифференциацией образовательных правовых смыслов у субъектов правовой и образовательной деятельности, ростом индивидуализации этих смыслов у субъектов и отсутствием личностно-ориентированного подхода в правовом образовании.

В методологическом плане важными являются два обстоятельства, сформулированные О.А. Фельдманом и О.В. Байдаровой, на которые следует указать. В содержательное наполнение потенциала любого субъекта входят разноплановые величины, объемы и векторы. Более того, темпы развития

¹¹²Байдарова О.И. Развитие правового потенциала социального педагога в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02. – теория и методика обучения и воспитания (соц. воспитание, уровень проф. образования)). – М., 2012. – 25 с.

каждой из составляющей этих величин могут быть и являются различными. Значение и роль каждого из содержательных элементов могут существенно меняться, а каждый элемент настолько специфичен, что не может быть заменен другим.

Соответственно, потенциал любого субъекта деятельности – государства, гражданского общества, семьи или личности – может быть рассмотрен как с объективной, так и с субъективной стороны. Объективно, т.е. со стороны внешней среды, и субъективно – как внутренние ресурсы, способности и возможности. Актуализация исследования и практическая необходимость этого отражаются в разработке таких понятий, как «правовой потенциал», «образовательный потенциал», и близких им по значению понятий «человеческий капитал», «индивидуальный потенциал», «личностный потенциал» и др.¹¹³

Правовой потенциал, с учетом объективного и субъективного аспектов, по мнению О.И. Байдаровой, может быть представлен как интегративное профессиональное качество, которое проявляется на трех взаимосвязанных уровнях: «интроиндивидуальный (внутрииндивидуальный) уровень (правовое мышление, правовое восприятие, правовые ценности, правовая осведомленность, правовые знания, правовые потребности, правовые установки, правовое сознание, правовое мировоззрение); интериндивидуальный (правовое поведение, правовые отношения, правовые действия, правовая позиция, правовое понимание деятельности других, включенность в правовую практику); метаиндивидуальный уровень (правовые вклады в других людей, правовая совесть, правовая ответственность, правовое признание другими, правовое регулирование отношений). Все эти компоненты

¹¹³ См.: Социально-экономические и правовые проблемы совершенствования управленческой деятельности: теория и опыт: международный сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 214 с.

постоянно изменяются в зависимости от правовых норм, общественных реалий, собственного опыта»¹¹⁴.

Следует отметить, что в этом «едином котле» сосредоточено все, что имеет отношение к тому, что составляет и организует правовое пространство личности как субъекта правовой и образовательно-правовой деятельности. Однако все это касается только индивида как субъекта, но далеко не во всем применимо к государству, гражданскому обществу, семье как субъектам образования и права.

Не подлежит сомнению, что и правовой, и образовательный потенциалы в силу всеобщности образования и права двойственны по своей сути. И правовой потенциал, и образовательный потенциал существуют (и, соответственно, изучаются) как относительно самостоятельные, однако через деятельность субъектов они являются составной частью всех других потенциалов и, следовательно, инкорпорированы в них и друг в друга.

От уровня и степени образованности личности зависят показатели эффективности развития и функционирования других потенциалов. От степени развитости правового потенциала как свойства личности зависит качество и действенность отношения «человек-власть», которое определяет функционирование государства, гражданского общества, семьи и индивида как системы. Именно поэтому для исследования важны те позиционные узлы, в которых образование и право интегрированы друг в друга настолько сильно, что имеет смысл говорить о необходимости, существовании и функционировании единого образовательно-правового потенциала.

Наряду с интегрированностью взятые по отдельности образовательный потенциал и правовой потенциал также выступают своеобразной опорой для

¹¹⁴Байдарова О.И. Развитие правового потенциала социального педагога в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02.– Теория и методика обучения и воспитания (соц. воспитание, уровень проф. образования)). – М., 2012. – С. 10.

эффективности функционирования государства как «генерализирующего» субъекта. Однако в процессе реализации социальных практик образовательно-правового потенциала функционал такого субъекта, как личность, и еще в большей степени индивидуальность, явно преобладает. Как было обозначено выше, различенность первого и второго осуществляется по принципу: «личность «я есть»; индивидуальность – «я такова»». Достаточна большой является и разница тех потенциалов, которые характеризуются данной максимой.

Применительно к правовому потенциалу, точнее к процессу его формирования, как показывает А.И. Александров, происходит следующее: если государство как субъект взаимодействия не выполняет возложенные (взятые!) на себя обязанности (например, по защите граждан от преступных посягательств или по обеспечению прав, или по обеспечению должного материального положения и т.д.), то семьей, гражданским обществом и индивидами (другими субъектами взаимодействия) это может рассматриваться как «приглашение» к аналогичному поведению, что приводит к трансформации правосознания индивида, семьи, гражданского общества. Эта трансформация часто выливается в правовой нигилизм, реализующийся в отрицательном отношении не только к государству (как субъекту совместного взаимодействия, то есть партнеру!), но и к системе правового регулирования общественных отношений, то есть и власти¹¹⁵. Поэтому А.И. Александров, приводя авторское определение преступности, определяет ее не правовым, но философским языком: «Преступность – это

¹¹⁵ Александров А.И. Философия зла. Философия преступности (вопросы философии права, уголовной политики и уголовного процесса). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013. – С. 168.

массовое решение людьми своих проблем с нарушением уголовного закона»¹¹⁶.

Отсюда очевидно то, что автономным образом образовательный потенциал или правовой потенциал не в состоянии преодолеть негативы ни в «Я есть», а тем более в «Я такова» как позиционных для личности или индивидуальности. Необходимо через трансформацию тех самых «узлов» их пересечения, о которых упоминалось выше, выстроить систему формирования интегрированного образовательно-правового потенциала. Выше это было определено как триада: право на образование, образовательное право, правовое образование.

Самостоятельное значение образовательного потенциала выражается в том, что образование обеспечивает ликвидацию функциональной неграмотности индивидов по отношению к их среде обитания, производству и социуму и формирует необходимый для субъекта запас знаний, умений, навыков и компетенций с соответствующим набором правовых и нравственных норм. Плохо образованные люди не способны ни осознать свои права (правовая неграмотность), ни соотнести их с правами других (правовая нецивилизованность). В данном случае имеет место двоякая зависимость, хотя и не прямой корреляции. Чем образованнее субъект, тем больше у него осознанных мотивов для обеспечения взаимопонимания и взаимодействия с другими субъектами. С другой стороны, образовательная дифференциация, ведущая к поляризации субъектов и, соответственно, к расслоению (в том числе и правовому, несмотря на формализованное условие равенства перед законом) рождает слабую мотивацию на реализацию права на образование ввиду неэффективности его обеспечения со стороны государства. И то и другое является важным аргументом в пользу того, что

¹¹⁶ Александров А.И. Философия зла. Философия преступности (вопросы философии права, уголовной политики и уголовного процесса). – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013. – С. 71.

эффективное обеспечение права на образование, провозглашенного в Конституции РФ, а равно и обязательность основного общего образования, имеют не только личностное значение.

В самом общем виде потенциал как категория, как смысловое понятие начинал разрабатываться в 1981 г. В Советском энциклопедическом словаре потенциал рассматривается как: «источник возможностей, средств, запасов, которые могут быть приведены в действие, использованы для решения какой-либо задачи или достижения определенной цели; возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области»¹¹⁷.

В настоящее время потенциал рассматривают чаще всего как:

- совокупность необходимых для функционирования или развития системы различных ресурсов;
- систему факторов и условий, обеспечивающих достижение определенных целей;
- способность решать какие-либо задачи за счет каких-либо резервов.

Большинство исследователей склоняется сегодня к следующим позициям (важным для нас):

- потенциал изученных социальных общностей не является суммой потенциалов отдельных личностей¹¹⁸, и, следовательно, образовательный потенциал и правовой потенциал – предметы специального анализа;
- с онтологической точки зрения человеческий потенциал можно охарактеризовать с позиций социального номинализма, социального

¹¹⁷ Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – С. 1058.

¹¹⁸Заславская Т.Н. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // Общественные науки и современность. – 2005. – № 3. – С. 10.

реализма или совмещая то и другое, а в методологическом плане холистски или индивидуалистски, или совмещая оба этих подхода¹¹⁹;

– элементарной единицей потенциала социальной общности является потенциал отдельного индивида.

Интегрируя вышесказанное, О.И. Иванов в рамках обсуждения проблемы создания общей теории потенциала предложил отнести к базовым понятиям теории человеческого потенциала следующее: субъекты потенциала, агенты формирования потенциала; структура потенциала; потребности, способности, готовности субъектов потенциала к выполнению социально значимых видов деятельности, социальных функций, социальных ролей; качество человеческого потенциала; динамика человеческого потенциала (его возникновение, изменение, функционирование, исчезновение); формирование человеческого потенциала; его использование; деформация человеческого потенциала; деградация человеческого потенциала. Сам человеческий потенциал О.И. Иванов определяет как: «сформированные во взаимодействии с социальной средой совокупности систем универсальных (общих) и специфических (специализированных) потребностей, способностей и готовностей различных социальных общностей выполнять общественно-необходимые деятельности, основные социальные роли, функции, такие роли и функции, которые обеспечивают как преемственность, так и новации в развитии жизненно важных сфер, а также в обществе в целом. ... Человеческий потенциал – это особого рода социально-биологическая целостность, в структуру которой включены следующие компоненты и отношения между ними: демографическая компонента; компонента здоровья; образовательная; трудовая; культурная; гражданская;

¹¹⁹ Иванов О.И. Современный статус социологической методологии // Проблемы теоретической социологии. – Вып. 6. – СПб., 2007. – С. 9-27.

духовно-нравственная»¹²⁰. Элементарной единицей человеческого потенциала, по мнению О.И. Иванова, является «система потребностей, способностей, готовностей одного человека выполнять социально значимые функции и роли ... личностный потенциал, или потенциал личности»¹²¹.

Очевидно, что совмещение этой и вышеприведенных позиций по поводу смысловой сущности потенциала указывает на то, что в одних позициях потенциал рассматривают как свойство, в других – как ресурс (резерв), в третьих – как основу и условие социальных практик субъектов. Иногда указывают еще одну сторону потенциала (при его деградации или деформации) то, что он может являться источником опасности¹²².

Использование институционального и деятельностного подхода к анализу потенциалов образования и права позволяют нам высказать мнение о том, что основными акторами формирования, развития, использования и разрушения потенциала являются социальные институты (в том числе образования и права), хотя последние нигде не упоминаются. Это первое. Второе. Когда потенциал рассматривается как совокупность ресурсов, то необходимо иметь в виду как характеристики ресурсов всех видов, так и результирующие (как системные) их взаимодействия. Третье. Различие между структурой понятия «потенциал» и «резервы» заключается в том, что потенциал (см. выше) содержит как сущее, так и возможное, а «резервы» только возможное. Поэтому резервы – это лишь часть потенциала.

¹²⁰ Иванов О.И. На пути к теории человеческого потенциала // Социальные проблемы. – 2009. – № 1. – С. 24-32.

¹²¹ Иванов О.И. На пути к теории человеческого потенциала // Социальные проблемы. – 2009. – № 1. – С. 24-32.

¹²² Щекотин Е.В. Катастрофы повседневности: представление о качестве жизни в обществе риска: монография. – Новосибирск: НГАСУ (Сибстрин), 2014. – С. 41-52; 122-137.

Необходимость реформирования потенциала явно связана с необходимостью реформирования его субъектов, а рассмотрение человека как единства личности и индивидуальности требует (по меньшей мере) теоретического представления о потенциале личности и потенциале индивидуальности, их явной несимметричности в единстве, иначе вполне оправданно предостережение Пола ДиМаджио, одного из сторонников П. Бурдьё: «Понятие капитала (человеческого – *авт.*) превращается из мощного и точного орудия анализа в бессодержательную фигуру речи»¹²³. Образование и право – это институты, деятельность которых более других ориентирована на воспроизводство человека. Поэтому можно рассматривать их как составляющие того, что в общем виде можно представлять как культурный капитал.

Обращаясь к П. Бурдьё, мы вполне солидарны с тем его утверждением, что «культурный капитал может выступать в трех состояниях: инкорпорированном, то есть в форме длительных состояний ума и тела; объективированном ... – в форме культурных товаров..., являющих собой отпечаток или воплощение теорий или их критики, некоторого круга проблем и т.д.; институционализированном состоянии, т.е. в форме объективации»¹²⁴. Очевидно, что инкорпорированное состояние и институционализированное состояние – это стороны явления образовательного потенциала и правового потенциала, но не общности, не индивида. И с этого стоит начать разделение потенциала личности и потенциала индивидуальности.

¹²³Образовательный потенциал в концепции социального капитала П. Бурдьё. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.referatbank.ru/referat/preview/22244/kursovaaya-obrazovanie> (дата обращения: 04.10.2014).

¹²⁴Бурдьё П. Формы капитала // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 60-73.

В целом культурный капитал есть капитал, который образуется как сумма и взаимодействие множества потенциалов. Одни из этих потенциалов более социальны (личностны), другие более индивидуализированы (например, потенциал деградации или индивидуальный морально-нравственный потенциал). Но всякий из этих потенциалов проявляется как некоторая деятельная его реализация через систему рационального осмысления смысла действия реализации или, как утверждает М. Вебер, через систему доступного пониманию социального действия¹²⁵. В социальном пространстве образовательный потенциал и правовой потенциал являются ресурсом адаптации индивида, средством его воспроизводства и средством повышения его социального статуса.

«Совместность» потенциалов – есть условие формирования того феномена, который возникает в результате социализации, процесса, который государство унифицирует и который мы привыкли называть личностным. На самом деле только в праве и в поле права эта унификация сохраняется сегодня, а в образовательном поле индивида мы наблюдаем дифференциацию уже и сейчас (хотя и эпизодически пока), направленную не на личность, а на индивидуальность.

Таким образом, конструкцию человеческого потенциала можно представить как дуалистическую, взаимозависимую и взаимонезаменяющуюся систему: человеческий потенциал есть единство потенциала личности и потенциала индивидуальности. Образование и право есть социальные практики (наряду с другими, менее универсальными), формирующие единство человеческого потенциала. Однако способы (технологии) формирования потенциала личностного и потенциала

¹²⁵ Быченко Ю. Культурный капитал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pmuc.ru/jornal/number13/bichenko.htm> (дата обращения: 04.10.2014).

индивидуального различаются, как различаются личностные и индивидуальные потребности, способности и готовности. О.И. Иванов справедливо указывает на то, что различает потенциал личности и потенциал индивидуальности в их историческом становлении. По его мнению, «качество человеческого потенциала должно иметь реальную основу. Такой основой выступают прежде всего состояние экономики и состояние социальных институтов ... качество человеческого потенциала – функция состояния экономики и состояния социальных институтов»¹²⁶. Образование и право есть средство их деятельности (если они субъективированы в достаточной мере), а также основа и условие социальных практик человека как субъекта реализации образования и права. Образование можно рассматривать как ресурс формирования и развития потенциалов личности и индивидуальности.

Если утверждать, что разница в потенциалах личности и индивидуальности есть разница между «Я есть» (личность) и «Я такова» (индивидуальность), то различие потенциалов личности и индивидуальности в дискурсе образования и права будет состоять в том, что право не будет изначальным в единстве этих потенциалов, а образование будет изначальным только как право на образование. До известного периода потенциал личности может включать в себя образование как ресурс. Право же (как нормативы) замещается моралью. В потенциале индивидуальности образование реализуется как обязанность, диктуемая государством, также до известного предела (общее среднее образование как обязательное). Затем индивидуальность может выбирать: продолжать или не продолжать образовательный процесс. Феномен правового нигилизма – это тоже своего рода выбор: соблюдать или не соблюдать правовые нормы.

¹²⁶ Иванов О.И. На пути к теории человеческого потенциала // Социальные проблемы. – 2009. – № 1. – С. 112.

В качестве гипотезы, развивающей перспективы исследования, можно высказать следующие положения:

– потенциал человека есть динамическое единство потенциалов личности и индивидуальности;

– качество, темпы развития этих потенциалов, а равно их специфические характеристики – различны;

– основой этих различий выступает уровень способностей, потребностей и готовностей к реализации целостности, которая фиксируется понятием «человеческий потенциал»;

– образование и право как социальные практики по-разному реализуются в потенциалах личности и индивидуальности, но в рамках своей интеграции стремятся эту разницу преодолеть для сохранения единства человеческого потенциала;

– основанием для сохранения единства (в его изменчивости как непрерывности переходов личности в индивидуальность и обратно) является процесс идентификации человека как целостного феномена. Результатом идентификации является то, что понятийно представляется как идентичность не отдельно личности и не отдельно индивидуальности (как у М.Бубера), а как идентичность целостного человека как субъекта различных социальных практик. Мы разделяем мнение о том, что образование и право являются одновременно конструктором и деструктором идентичности, а образовательный потенциал и правовой потенциал – социальными практиками, в которых реализуются как конструкционные, так и деструкционные взаимодействия¹²⁷;

¹²⁷ Иванова Н.Л. Социальная идентичность: теория и практика. – М.: Изд-во СГУ, 2009; Тельнова Н.А. Социальная идентичность: функции и модальности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 57. – № 3. – С. 10-18.

– на основании этого можно говорить о том, что реальность «движения» идентичности есть не что иное как динамическое взаимодействие, взаимопереход потенциалов личности и потенциалов индивидуальности друг в друга, которое складывается как результат интеграции различных социальных практик друг в друга;

– в рамках нашего исследования это может быть представлено следующим тезисом: если результирующей интеграции образовательного потенциала и правового потенциала (в движении таких социальных практик, как образование и право) является правовое образование, то результирующими правового образования являются образовательная идентичность и правовая цивилизованность, которые в реальных практиках взаимно конвертируются друг в друга и могут быть рассмотрены как субстанциальные условия формирования образовательно-правового потенциала, во всяком случае на уровне индивида.

Заключение

Актуализация проблем, связанных с формированием интегрированных субъектов, определяется рядом факторов. Ведущими среди них являются:

– кризисные явления в таких субъектообразующих сферах человеческой жизнедеятельности, как образование и право;

– отсутствие «работающих» методологических моделей развития государства, гражданского общества, семьи и личности (человека, индивида) как субъектов образования, одновременно являющихся юридическими и физическими лицами, то есть субъектами права;

– необходимость (в условиях формирования VI технологического уклада) интегрированных субъектов, объединяющих в себе различные виды социальной активности не только формальным, но и содержательным образом;

– формирование интерсубъективности (термин В. Хесли) как детерминанты перспективного развития самого «сложного» субъекта образования и права – личности.

Уже в IV и V технологических укладах проблематика единства субъекта социальной деятельности была актуализирована в достаточно большом количестве работ. Но в отношении субъектов образования и права, как показывает анализ литературы, подобные работы не полностью реализовали междисциплинарный подход и отдавали приоритет в исследованиях либо субъектам образования, либо субъектам права. Тем самым проблема взаимодействия субъектов образования, одновременно являющихся субъектами права, уходила на второй план, сужая объекты исследования и ограничивая возможности философской рефлексии в создании модели интегрированного субъекта. Очевидно, что модели «пайдеи» или «гармонически развитой личности» в современных условиях требуют коррекции, которая более соответствует современным реалиям, а в более общем виде всей совокупности присущих процессам интеграции образования

и права как систем социальной деятельности, обеспечивающих стабильность общества в целом.

Взаимодействие этих систем, как показано в диссертации (на основе конструкта, предложенного Д.А. Ягофаровым), осуществляется в трех плоскостях: образовательное право, право на образование и правовое образование. Расширение возможностей исследования предлагает неинституциональный подход, позволяющий выявить специфику функционирования институтов образования и права, институциональных усложнений и искажений в условиях современного трансформационного процесса взаимодействия субъектов образования и права. Основанием их трансформаций является наступление VI технологического уклада, предполагающее в качестве определяющей для развития личности (человека, индивида) такую характеристику, как интегрированность ранее разобщенных (элементно) ее свойств и качеств. Важнейшей из таких интеграционных линий, «возвращающей» личности ее «универсальный», «неразделенный» характер, предполагающий целостность как социальную данность, является взаимодействие личности как субъекта образования и как субъекта права. Это же относится к семье, гражданскому обществу и государству. Несмотря на различную формальную функциональность этих субъектов, разделяющих образование и право по содержанию, их активность направлена именно на личность, процессы ее функционирования и формирования. Именно это декларируется как цель общественного интереса, как ценность и как определенный идеал. Темпорально-пространственным полем, на основе которого взаимодействие образования и права приобретает оптимальный характер в реализации этой цели, является, на наш взгляд, правовая культура, которая по сути есть формализация образовательно-правового потенциала государства, гражданского общества, семьи и личности (человека, индивида).

Процесс взаимодействия образования и права рассмотрен через призму коэволюционных связей между институциональными, ценностными и

смысловыми составляющими систем образования и права в процессе их исторического и современного становления и развития.

Критически проанализированы основные теоретико-методологические подходы к дальнейшему исследованию взаимодействия образования и права в современных условиях. Определено, что наиболее перспективным в этом дискурсе является неинституциональный подход.

Выявлены основные характеристики субъектов взаимодействия образования и права с позиции институционального и неинституционального подходов. На основе теории технологических укладов VI технологический уклад представлен как основание изменений во взаимодействии субъектов образования и права в современных условиях информатизации и глобализации. Определено, что субстратом, на основе которого взаимодействие субъектов образования и права приобретает оптимальный характер, является правовая культура. Разработано понятие образовательно-правового потенциала в дискурсе социальной философии, спрогнозирована его структура и показаны возможные перспективы его развития.

Рассмотренное взаимодействие образования и права в рамках своей коэволюции исторически изменялось: от воспитания, через воспитание/обучение в период догосударственности и государственности к полисубъектности современного этапа, основной характеристикой которого является признание человека (индивида, личности) основным субъектом как права, так и образования. Глобализация и интернетизация усиливают меристско-индивидуалистическую образовательную и правовую ориентацию личности и требуют сегодня соответствующей по форме и содержанию философской рефлексии, во-первых, и новых технологий сборки субъектов образования и права, во-вторых. Традиционная методологическая база рассмотрения субъект-объектных и субъект-субъектных взаимодействий уже не в полной мере отвечает решению этих задач.

Критический анализ традиционных (системный, деятельностный, структурно-функциональный, социокультурный) подходов показал, что каждый из них вносит свой вклад в рассмотрение таких социальных институтов, как образование и право, а категориальные ряды, разработанные в рамках этих подходов, с высокой степенью адекватности концептуированы образовательно-правовым взаимодействием эпохи модерна. Однако универсализм образования и права, особенно актуализировавшийся в современную эпоху и проявляющийся в том, что именно через них в самой большой мере «опосредуются во взаимодействии» все частичные институции (человек, семья, гражданское общество, само государство), потребовал нового уровня философской рефлексии, отвечающей новому уровню интегрированности образования и права, а также их субъектов.

В рамках изучения современного этапа процесса взаимодействия образования и права и изменения их субъектов было установлено, что основные противоречия субъектов образования и права в их взаимодействии возникают как результат разновекторности в развитии самих образования и права (как формальных и неформальных институтов). В качестве перспективы их взаимодействия можно рассматривать «гибридный» вариант, который актуализируется как стадия постепенных изменений образования и права: частичное восприятие нового (на основе «импорта» образовательных и правовых практик) и частичное неприятие старого (на основе образовательных и правовых практик, специфицированных российскими условиями). Выраженная как историческая экспликация специфика образования и права в их взаимодействии состоит в том, что если право на образование носит исторически более адекватный характер (несмотря на развивающееся сегодня неравенство индивидов в его реализации), то правовое образование как уровень взаимодействия образования и права эволюционирует в сторону правовой неграмотности, а образовательное право не всегда ассоциировано как правообеспечивающее начало с темпами и содержанием образовательных трансформаций. Это инициирует появление

новых характеристик для субъектов образования и права – пока в основном для государства и гражданского общества. Прототипом новой модели интеграции образования и права, согласно сформулированной гипотезе, может (должно?) являться в большей мере не государство, а гражданское общество, неформальный социальный институт по созданию нового образовательно-правового пространства, деятельной реализации развития правовой культуры и образовательно-правового потенциала индивидов.

VI технологический уклад, определяемый глобализацией, интеграцией и мультикультурализмом, инициирует полисубъектность как новую парадигму онтологии субъекта в новом образовательно-правовом пространстве. Формирование интегрированного субъекта, специфицируемого как «человек когнитивный», становится «действительной», а не возможной социальной задачей, с одной стороны, а с другой – интегрированный субъект становится точкой отсчета реформирования образования и права как универсумов, обладающих признаками всеобщности. Определяющими для формирования российского образовательного пространства становятся (среди прочих) три фактора:

- объединяющей функцией (относительно индивида как субъекта) образования и права является признание их самобытности и независимости;
- бытие человека (индивида) как никогда определяется (в его прогрессивном и регрессивном развитии) объемом его культурного (в нашем случае правового и образовательного) потенциала;
- спецификой российского правового менталитета (это утверждение разделяется рядом российских исследователей) является то, что индивиды в повседневной практике готовы руководствоваться нормами морали и лишь после этого нормами материального права. Ряд факторов, определяющим среди которых является российский правовой менталитет, заставляет предположить, что правовое образование является той отраслью взаимодействия образования и права, в которой «сборка» единого субъекта образования и права возможна с наибольшей оптимальностью. Правовое

образование рассматривается нами как составляющая часть в объемах «правовая культура» и «образовательно-правовой потенциал».

Новый технологический уклад как технологический уклад «общества знания» требует новой интерпретации понятия «правовая культура» на основе изменения образовательных и правовых практик. Современный анализ этих практик позволяет сформулировать несколько принципов их перспективного развития. Первый принцип состоит в том, что сама правовая культура индивида вырастает как характеристика субъекта, противопоставляемая познаваемым или преобразуемым объектам (в нашем случае образованию и праву), приобретая тем самым свойства субстрата их развития. Второй – культура, представленная как «образование человека» эксплицирует «право на образование» как «право бороться за свое счастье». Третий – такие плоскости взаимодействия образования и права, как «образовательное право» и «правовое образование», выступая в системном единстве с «правом на образование» как «правом бороться за свое счастье» (то есть естественным правом), в новом технологическом укладе являются основой нового модуса развития индивида, который можно определить как «образовательно-правовой потенциал».

Образовательно-правовой потенциал в самом общем виде может быть определен как личностные качества (модус личностного образовательно-правового пространства), отражающие направленность деятельности личности (индивида, человека) и ее преобладающие социальные характеристики, определяющей среди которых является способность к принятию решений в сфере собственной социализации. Образование и право могут выступать как средства деятельности индивидов, а также как основа и условие его социальных практик только тогда, когда они субъективированы в достаточной мере. В пределах субъективации и образование, и право необходимо рассматривать дифференцированно: как ресурс формирования развития личности и как ресурс развития индивидуальности. Результатом подобного различения (в рамках их теоретического анализа) является

утверждение того, что право не будет изначально в единстве этих потенциалов, а образование будет изначально только как право на образование. До известного периода потенциал личности может и будет включать в себя образование как ресурс. Право же (как нормативы) замещается морально (воспитанием). В потенциале индивидуальности образование реализуется как обязанность, диктуемая государством, но тоже до известного предела. Затем индивидуальность может (как в случае правового нигилизма) выбирать: продолжать или не продолжать процесс. Исследование показало, что образование и право как социальные практики по-разному реализуются в потенциалах личности и индивидуальности. Основанием для сохранения единства (в его изменчивости) как непрерывности переходов личности в индивидуальность и обратно является процесс идентификации человека как целостного феномена. Реальность «движения» идентичности есть не что иное как динамическое взаимодействие, взаимопереход и взаимодополнение потенциала личности и индивидуальности. Онтологическим основанием перехода является интеграция социальных практик. Результирующей интеграции образовательного и правового потенциала является правовое образование, а его результирующими являются образовательная идентичность и правовая цивилизованность, которые в своей взаимной конвертированности и могут быть рассмотрены как субстанциальные условия формирования образовательно-правового потенциала (индивида, человека, личности).

Перспективы дальнейшего исследования могут быть определены именно в этих направлениях взаимодействия субъектов образования и права. Социальные практики развития этого взаимодействия, на наш взгляд, должны развиваться в объемах оптимизации правового образования и развития правовой культуры в векторе формирования условий для правовой цивилизованности. Последнее предполагает другую (отличную от сегодняшней) архитектуру правового образования, связанную с преодолением (в содержательном плане) правового неравенства. Это, в свою

очередь, требует развития личностного образовательно-правового потенциала, повышающего взаимную ответственность государства, гражданского общества, семьи и личности друг перед другом.

Список литературы

1. Александров А.И. Философия Зла. Философия Преступности (Вопросы философии права, уголовной политики и уголовного процесса). – Спб.: Изд-во СПбГУ, 2013.– 598 с.
2. Арташкина Т.А. Образование в контексте культуры. – Владивосток, 2010. – 600 с.
3. Архипов С.И. Субъект права (Теоретическое исследование): дис. ... докт юрид. наук [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-prava/subekt-prava> (дата обращения: 15.10.14).
4. Байдарова О.И. Развитие правового потенциала социального педагога в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02. – Теория и методика обучения и воспитания (соц. воспитание, уровень проф. образования)). – М., 2012. – 25 с.
5. Байниязов Р.С. Духовно-культурное правосознание как основа осуществления правовой политики // Вестник Самарской гос. эконом. академии. – 2004. – № 2 (14). – С. 34-38.
6. Барлоу Д. Декларация независимости киберпространства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.http://www.zhurnal.ru/1/deklare.htm> (дата обращения: 15.05.14).
7. Барулин В.С. Социальная философия: учебник. – Изд. 3-е. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 560 с.
8. Бубер М. Я и ты. – М.: Высшая школа, 1993. – 175 с.
9. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 60-73.
10. Бурдые П. Образовательный потенциал в концепции социального капитала [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.referatbank.ru/referat/preview/22244/kursovaya-obrazovanie> (дата обращения: 23.10.14).

11. Быченко Ю. Культурный капитал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pmuc.ru/jornal/number13/bichenko.htm> (дата обращения: 17.12.14).
12. Ганцева Л.М. Правовое пространство: социально-философский анализ (на примере Российской Федерации): автореф. дис. ... канд. филос. Наук (09.00.11. – социальная философия). –Уфа, 2001. – 27 с.
13. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 2009. – 512 с.
14. Гидденс Э. Устроение общества. Очерк теории структуризации. – М.: Академический проект, 2003. – 528 с.
15. Глазьев С. Мировая война печатных станков // Аргументы недели – № 50 (342). – 27 декабря 2012 г. – С. 3.
16. Глазьев С.Ю. России необходимо формирование нового технологического уклада // Российские вести [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rosvesty.ru> (дата обращения: 15.05.15).
17. Глазьев С.Ю. Теория долгосрочного технико-экономического развития. – М.: Властелин, 2008. – 30 с.
18. Глиос Г.Н. Социально-философский анализ правосознания переходного периода в постсоветской России: автореф. дис. ... канд. юр. наук (12.00.01 – Теория и история государства и права). – Барнаул, 2007. – 16 с.
19. Гусинский Э.Н., Турчанинов Ю.И. Современные образовательные теории: учебно-методическое пособие. – М.: Университетская книга, 2004. – 256 с.
20. Декларация Независимости США [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://usa.com.na/symbol/declaration.html> (дата обращения: 15.05.13).
21. Дрейвс В., Коутс Д. Педагогика XXI века. Изд-во: Издательский отдел Сети Учебных ресурсов (LERN). Ривер Фоллс, Висконсин 54022. США, 2012. – 206 с.

22. Дрожжина С. В. Культурные нормы как регулятор общественного отношения // Мультиверсум. – М.: Стена, 2009. – Вып. 39. – 256 с.
23. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Высшее образование в России: вызовы XXI века // Университетское управление: практика и анализ. – 2010. – № 4 (68). – С. 6-17.
24. Жукова О.И. Модернизация современного общества: состояние, тенденции, перспективы // Вестник Российского философского общества. – 2014. – № 4 (72). – С. 21-23.
25. Заславская Т.Н. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // Общественные науки и современность. – 2005. – № 3. – С. 10.
26. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Версия 2.0. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2002. – 96 с.
27. Иванов Д.В. Императив виртуализации: Современные теории общественных изменений. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2002. – 212 с.
28. Иванов Д.В. К пониманию современности: критический вызов // Проблемы теоретической социологии / под. ред А.О. Бороноева. – Вып. 2. – СПб., 1996. – С. 17-29.
29. Иванов О.И. Современный статус социологической методологии // Проблемы теоретической социологии. – Вып.6. – СПб., 2007. – С. 9-27.
30. Иванов О.И. На пути к теории человеческого потенциала // Социальные проблемы. – 2009. – № 1. – С. 7-17.
31. Иванова Н.Л. Социальная идентичность: теория и практика. – М.: изд-во СГУ, 2009. – 453 с.
32. Кабанов А.Б. О естественном праве, или Принципы социальной эволюции. Центр гуманитарных технологий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/6826> (дата обращения: 15.06.15).

33. Карташов В.Н., Баумова М.Г. Правовая культура: понятие, структура, функции. – Ярославль: ЯрГУ, 2008.
34. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
35. Кастельс М., Киселева Э. Россия и сетевое общество // Мир России. – 2000. – № 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol001/ogl.htm> (дата обращения: 17.11.14).
36. Кемеров В.Е. Взаимопонимание: Некоторые философские и психологические проблемы. – М.: Политиздат, 1984. – 109 с.
37. Ключарев Г.А., Пахомова Е.И., Корпоративное образование: новая альтернатива государственным программам в сфере профессионального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 117-139.
38. Краснокутская Н.В. Инновационный менеджмент: учеб. пособие. – М.: Финансы, 2009. – 504 с.
39. Кудашов В.И. Альтернативы государственному, профессиональному образованию: возможности и перспективы // Профессиональное образование в современном мире. – 2013. – № 4. – С. 42-48.
40. Куликова Т.М. Мультикультурализм: социально-методологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук (09.00.03 – социальная философия и философия истории). – М., 2009. – 18 с.
41. Кусжанова А.Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы. – Оренбург: изд-во ОГПУ, 1993. – 290 с.
42. Кусжанова А.Ж. Социальный субъект образования // Credo. Теоретический журнал. – 2002. – № 1. – С. 90-119 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/263/54/> (дата обращения: 21.08.15).
43. Лапин Н.И. Пути России: Социокультурные трансформации. – М.: ИФ РАН, 2000. – 194 с.

44. Лапин Н.И. Социокультурная трансформация России: либерализация versus традиционализация // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2000. – № 3. – Том III. – С. 32-39.
45. Левицкий Ю.В. Образование, наука, производство: проблема развития юридического образования (философско-методологический аспект) // Философия образования. – 2003. – № 7. – 154 с.
46. Левковская Н.Г. Формирование правовой культуры младшего школьника: автореф. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2011.
47. Лейст О.Э. Сущность права. Проблемы теории и философии права. – М.: ИКД Зерцало, 2002. – 288 с.
48. Луман Н. Решения в «информационном обществе». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.soc.spb.ru/lumani.html> (дата обращения: 19.08.15).
49. Материалы XXVI съезда Коммунистической партии Советского Союза. 23 марта – 6 апреля 1986 года. Стенографический отчет. – М.: Изд-во политической литературы, 1986. – С. 654. С. 60.
50. Мамардашвили М.К. Необходимость себя // Лекции, статьи. Философские заметки. – М.: Изд-во «Лабиринт», 1996. – 432 с.
51. Мид Дж. Избранное. – М.: ИНИОН РАН, 2009.
52. Медушевская Н.Ф. Основные категории философии права [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ru.convdocs.org/docs/index-119364.html> (дата обращения: 15.08.15).
53. Моисеев С.В. Философия права. Курс лекций. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2004. – 262 с.
54. Нерсисянц В.С. Общая теория права и государства: учебник для юридических вузов и факультетов. – М.: издательская группа НОРМА-ИНФРА, 1999. – 552 с.
55. Норт Д. Учреждения, институциональное изменение и функционирование экономики. – Киев: Основы, 2009. – 198 с.

56. Олейник А. Институциональная экономика. – М.: Инфра-М, 2008. – 416 с.
57. Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. – М.: АСТ: Terra Fantastica, 2007. – 619.
58. Пивоваров Д.В. Онтология религии. – СПб.: Издательство «Владимир Даль», 2009. – 267 с.
59. Правовая культура в современном мире [Электронный ресурс]. Режим доступа: gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=25&id=77454 (дата обращения: 12.07.15).
60. Погребная Ю.К. Правосознание современного российского общества (вопросы теории и методологии исследования): автореф. канд. дис. ... канд. юрид. наук (12.00.01. – теория и история государства и права; история учений о государстве и праве). – М., 2011. – 16 с.
61. Прекель В., Круассан А. Формальные и неформальные институты в дефектных демократиях // Полис. – 2002. – № 2. – С. 21-36.
62. Радаев В.В., Шкаратан О.И. Социальная стратификация: учебное пособие. – М.: Наука, 1995 – 237 с.
63. Резяпкина О.И. Влияние технологических укладов на становление и развитие институциональных структур: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net> (дата обращения: 12.07.15).
64. Российская газета. – № 151. – 14.07.2011.
65. Савина И.В. Проблема двойственности качества образования как экономическая категория // Известия Тульского государственного университета. Экономические и юридические науки. - 2010. – Вып. 1-2. – С. 12-27.
66. Сайкина Г.К. Человек в тени бытия: трудности диалога философской антропологии и онтологии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.antropolog.ru/doc.php?id=342> (дата обращения: 31.01.2011).

67. Самарский А. О концепции технологических укладов и некоторых перспективах капитализма // Глобальная альтернатива [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://aglob.mfo/artides.php?artide_id=2671 (дата обращения: 12.05.2014).
68. Синченко Г.Ч. Субъект правового бытия (антропные формы): автореф. дис. ... д-ра филос н. (09.00.01 – онтология и теория познания). – Омск, 2002.
69. Советский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1981. – С. 1058.
70. Социально-экономические и правовые проблемы совершенствования управленческой деятельности: теория и опыт: международный сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 214 с.
71. Социальная философия / под ред. проф. И.А. Гобозова. – М.: Издатель Савин С.А., 2003. – 528 с.
72. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35-40.
73. Сырых В.М., Кудрявцева Ю.А., Насонкин В.В. Предисловие к Кодексу Российской Федерации об образовании. Общая часть (Проект). С. 21-24.
74. Сэндлер Т. Экономические концепции для общественных наук. – М., 2006. – 367 с.
75. Тарасова О.В. Социальные риски модернизации и реформирования современного российского высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук (09.00.11 – социальная философия). – Ростов-на-Дону, 2011
76. Тельнова Н.А. Социальная идентичность: функции и модальности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – Т. 57. – № 3. – С. 10.

77. Теоретическое осмысление этого феномена см.: Гидденс Э. Устроение общества. Очерк теории структуриации. – М.: Академический проект, 2003. – 528 с.

78. Тарасова О.В. Социальные риски модернизации и реформирования современного российского высшего профессионального образования: автореф. дис. ... канд. филос. наук (09.00.11. – социальная философия). – Ростов-на-Дону, 2011.

79. Федеральный Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.zakonrf.info/zakon_ob_obrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 13.08.2014).

80. Федосеева Н.Ю. Реструктуризация предприятий ОПК при формировании вертикально-интегрированных структур (ВИС) // Предпринимательство в промышленности: пути развития: материалы ИИ Межрегиональной конф. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.subcontract.ru> (дата обращения: 17.05.2015).

81. Фельдман О.А. Образовательный потенциал системы национальной безопасности России: автореф. дис. ... д-ра полит. наук (23.00.02.– полит. институты, процессы и технологии). – М.: РГСУ, 2011.

82. Философско-правовые облики человека. – Омск, 2001. – С. 40-56.

83. Философский энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

84. Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии. – СПб.: ВРФШ, 2001. – 446с. С. 184.

85. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная психология. Тексты. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1984. – С. 82-91.

86. Черных С.И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества. – Новосибирск: НГАУ, 2011. – 254 с.

87. Черных С.И. Взаимодействие государства и регионов в организации и управлении образовательного пространства // Новейшие

исследования в современной науке: традиции и инновации: сборник научных статей 2 Международной научно-практической конференции 16-17 сентября 2014 года, г. Санкт-Петербург.– North Charleston, SC, USA: Create Space, 2014. – С. 85-88.

88. Черных С.И. Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 1 (16). – С. 17-26.

89. Четвернин В.А. Проблемы теории права и государства. Краткий курс лекций. – М.: НОРМА, 2008. – 832 с.

90. Чусовитин А.Г. Диалектика взаимодействия и отражения. – Новосибирск: Наука, 1985.

91. Чусовитин А.Г. Концепция деятельности (онтологический и методологический аспекты) // Полигнозис. – 2000. – № 4 (16). – С. 141-150.

92. Щекотин Е.В. Катастрофы повседневности: представление о качестве жизни в обществе риска: монография. – Новосибирск: НГАСУ (Сибстрин), 2014. – С. 41-52; 122-137.

93. Щелкунов М.Д. Образованный человек в глобализирующемся мире. Доклад на XXI Всемирном философском Конгрессе в Сеуле [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dialog21.ru> (дата обращения: 12.11.2014).

94. Шолохов А.В. Анализ становления и развития российского института профобразования как института рынка образовательных услуг // Международный научный альманах. Вып. 9 / под ред. М.В. Воронцовой и А.А. Калюжного. – Таганрог-Актюбинск: Изд-во Ступина А.Н., 2010. – С. 279-290.

95. Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.

96. Экономика переходного периода. Очерки экономической политики посткоммунистической России. Экономический рост 2000–2007. – М.: Издательство «Дело» АНХ, 2008. – 1328 с.

97. Ягофаров Д.А. Правовое регулирование системы образования: учебное пособие. – М., 2005.– С. 211.
98. Ягофаров Д.А., Хридина Н.Н., Васильченко Е.А. Образовательное нормотворчество и кодификация российского законодательства об образовании: монография. – Екатеринбург, 2006. – 314 с. С. 128
99. Ясперс К. Общая психопатология.– М.: Практика, 1997. – 1053 с.
100. Bauman Z. City of fears, City of Hopes. L. Goldsmith's Colleege, 2003.
101. Bauman Z. City of fears, City of Hopes. L. Goldsmith's Colleege, 2003.
102. Becker B., Paetau M. Virtualisierung des Sozialen. Die Informationsgesellschaft zwischen Fragmentierung und Globalisierung. – Frankfurt a. M., 1997.
103. Green A. Report of the Annual Conference by British Association for International Corporative Education. – Nottingham, 2002.
104. Buhl A. Die virtuelle Gesellschaft. Ukonomie, Politik und Kulturim Zeichen des Cyberspace. – Opladen, 1997.
105. Hart Y.H. The concept of Law. – Oxford University Press, 1961. – P. 1-17. См. также: Murhy J. Coleman J. Philosophy of Law. Boulder Westview Press, 1960. – P. 6-11.
106. Kroker A., Weinstein M. Datatrash. The theory of the virtual class. – Montreal: New world perspectives, 1994. – 176 p.
107. Lipset S. Social Structure and Social Chang // Approaches to the Study of Social Structure. N.-Y., 1975.
108. Knight J. Institutions and Social Conflict. Cambridge, 2008.
109. The theory and practice of institutional Transplantation: Experiences with the Transter of Policy institutions / Ed. by M. de Jong, K. Lalenis and V. Mammadouh. Kluwer Academic Publishers, 2009. – 283 p.