

RU

Философская типология современных образовательных политик

Тылик А. Ю.

Аннотация. Цель исследования – обоснование типологии современных образовательных политик, построенной посредством их философского анализа. В основе анализа лежит выделение трех типов рациональности, конституирующих современные образовательные политики. В статье рассматриваются различные логики и системы аргументации, характерные для современных образовательных политик, а также теоретических дискурсов, поддерживающих их легитимность. В данном анализе философия занимает позицию «теории второго порядка» по отношению к нормативным теориям в области образования, что позволяет говорить о метафилософии образовательной политики. Научная новизна исследования определяется тем, что полученные результаты предполагают иные основания для анализа и типологии современных образовательных политик, чем применяемые ранее. До сих пор образовательные политики преимущественно классифицировались по их идеологическому содержанию (например, неолиберальная, социал-демократическая, консервативная). В свою очередь, предлагаемая типология позволяет анализировать образовательные политики вне рамок конституирующих их политических идеологий, отталкиваясь от доминирующих типов рациональности, применяемых акторами в процедурах принятия управленческих решений. В результате исследования выделено три типа рациональности, конституирующих дискурсы современных образовательных политик: рациональность цели (телеология), рациональность принципа (археология), рациональность истории (историософия). Выделенные типы рациональности становятся основанием для анализа и классификации актуальных образовательных политик.

EN

Philosophical typology of contemporary educational policies

A. Y. Tylik

Abstract. The purpose of the study is to substantiate a typology of contemporary educational policies constructed through their philosophical analysis. The analysis is based on identifying three types of rationality that constitute contemporary educational policies. The article examines various logics and argumentation systems characteristic of contemporary educational policies, as well as the theoretical discourses supporting their legitimacy. In this analysis, philosophy occupies the position of a “second-order theory” with respect to normative theories in education, which makes it possible to speak of a metaphilosophy of educational policy. The scientific novelty of the study is determined by the fact that the obtained results offer different foundations for analyzing and categorizing contemporary educational policies than those used previously. Until now, educational policies have been predominantly classified according to their ideological content (for example, neoliberal, social-democratic, conservative). In turn, the proposed typology allows for analyzing educational policies outside the framework of their constituting political ideologies, proceeding from the dominant types of rationality employed by actors in managerial decision-making procedures. As a result of the study, three types of rationality constituting the discourses of contemporary educational policies are identified: rationality of goal (teleology), rationality of principle (archéology), and rationality of history (historiosophy). The identified types of rationality serve as a foundation for analyzing and classifying current educational policies.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающим вниманием теоретиков образования и академических философов к философским основаниям образовательных политик. Становится возможным говорить о формировании «философии образовательной политики» в качестве самостоятельной теоретической дисциплины (Winch, Gingell, 2004). Разрастание корпуса текстов по философским проблемам образовательной политики связано, вероятно, с кризисом парадигмы «доказательного образования», имеющей выраженный «анти-философский» характер. Эйфория, возникшая в конце XX – начале XXI века вокруг доказательного образования, берущего исток в практиках доказательной медицины, сходит на нет в связи с осознанием того факта,

что политические решения в области «школьного дела» должны основываться не только на имеющихся количественных данных и результатах эмпирических исследований, но и на этических, антропологических и социально-философских установках акторов (Biesta, 2007; Simpson, 2019). Соответственно и споры между конкурирующими политическими решениями в сфере образования имеют преимущественно философский характер, даже если сами акторы не осознают этого в полной мере. На философские основания образовательной политики точно указывают К. Уинч и Д. Джинджелл: «Образовательная политика основана на представлениях о природе человека, о справедливости и о целях образования. Эти идеи часто сформулированы нечетко, и иногда их трудно обнаружить за политической риторикой прагматизма и поиском “того, что работает”, как если бы разработка политики была нейтральным занятием, подобным починке сломанного двигателя. Но образование, по крайней мере частично, связано с общими целями, которые ставит перед собой общество, и с тем, как эти цели реализуются на практике» (Winch, Gingell, 2004, p. 2).

Таким образом, подчеркивание моральных, антропологических и социально-философских аспектов образовательной политики становится повсеместным в международной академической литературе начала XXI века. В этой связи важно отметить, что для российской философской традиции указание на взаимодействие философского мышления и педагогической практики является хорошо известным тезисом, во-многом формирующим основу не только отечественной философии образования, но и педагогической антропологии. Ключевую роль в становлении философского измерения российских наук об образовании сыграла фундаментальная работа С. И. Гессена «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (1995). В новаторской для своего времени работе Гессен артикулирует методологическую позицию, согласно которой вопрос о целях образования первичен по отношению к вопросу о конкретных педагогических приемах и методах, в то время как сам этот вопрос связан с философским учением о ценностях (аксиологией) и их функционированием в культуре. Как пишет сам философ: «Как теоретика педагогики меня привлекала задача показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собой есть только отражение более глубоких философских противоположностей» (Гессен, 1995, с. 20). Несмотря на то, что опубликованная в эмиграции работа (1923 год) долгое время была недоступна российскому читателю, «линия Гессена» отчетливо просматривается в трудах Е. В. Бондаревской (2001) (концепция личностно-ориентированного образования), Н. Б. Крыловой (2006) (культурология образования), В. С. Библера (1991) (школа диалога культур), Б. М. Бим-Бада (1994) (антрополого-педагогический анализ), В. Л. Бенина (2004) (педагогическая культура). Важное развитие эти идеи получают в недавней монографии Е. Д. Жуковой (2021), в которой образование рассматривается как институт, обеспечивающий процесс социокультурного воспроизводства. В целом сформированное Гессеном представление о педагогической практике как «прикладной философии» – характерная черта ведущих отечественных философов образования (Майер, Власюк, 2012; Иванова, 2025; Яковлева, Черных, Косенко, 2022; Наливайко, Ушаков, Ушакова, 2017; Бенин, 2004).

Вместе с тем представленная традиция в большей степени тяготеет к анализу педагогических аспектов образовательного процесса, чем к анализу образовательных политик или процедур принятия управленческих решений в сфере образования. Философская теория образовательной политики (государственного управления образованием) на сегодняшний день представляет собой скорее набор отдельных дискуссий по актуальным вопросам, чем единую дисциплину с очерченным проблемным полем, тезаурусом и методологическим аппаратом.

В представленной статье мы намерены сделать шаг в сторону систематизации философских дискуссий в области образования, предложив типологию современных образовательных политик, разработанную посредством их философского анализа. Представленная типология может служить основанием для построения философски фундированной теории образовательной политики.

Сказанное определяет задачи исследования:

1. Посредством философского анализа выделить доминирующие типы рациональности, конституирующие современные образовательные политики.
2. Проанализировать логику телеологической рациональности образовательной политики (рациональность цели).
3. Проанализировать логику археологической рациональности образовательной политики (рациональность принципа).
4. Проанализировать логику историософской рациональности образовательной политики (рациональность истории).

Поставленные задачи определяют применяемую методологию. Предлагаемое исследование посвящено философскому анализу *практик* управления образованием и в этом смысле располагается в русле практической философии. Методологии практической и прикладной философии посвящена недавняя коллективная монография Института философии Российской академии наук под редакцией А. А. Гусейнова (Практическая и прикладная философия, 2024). Исследование опирается на понимание границ практической философии, обоснованное в статье «Философия, которая идет в ногу со временем: что такое философская практика, прикладная философия и практическая философия» (Павлов, Афанасов, Морозов, 2024), вошедшей в состав указанной монографии.

Кроме того, исследование имеет метатеоретический характер. Работа не предлагается философских аргументов в пользу конкретных управленческих решений в сфере образования (нормативная теория), но предполагает философский анализ логик, словарей и систем аргументации образовательных политик, а также тех теоретических дискурсов, которые их легитимируют (мета-теория). Понимание философии как «теории второго

порядка» характерно для аналитической философии, методология которой оказывается востребованной нами в этом отношении (Glock, 2008).

Теоретическую базу исследования составляют работы авторов, определяющих современное состояние философии образования и концентрирующихся преимущественно на философских вопросах образовательных политик. Так, в текстах Г. Брайхауса (Brighouse, 2000) обосновывается необходимость перехода от управления образованием на основе данных к управлению образованием на основе знания данных и выбора ценностей. Тем самым Г. Брайхаус показывает неустраиваемость философского мышления из процедур принятия управленческих решений в сфере образования. В свою очередь К. Уинч и Д. Джинджелл (Winch, Gingell, 2004) прямо аргументируют тезис, согласно которому философское мышление является основанием процесса выработки образовательных политик. Иллюстрацией функционирования философского мышления в сфере образовательной политики являются работы Э. Андерсона (Anderson, 2007) и Д. Сатц (Satz, 2007), актуализирующие дискуссию о справедливости образовательных институтов. Идея о том, что типология образовательных политик может быть произведена на основе их философского анализа, находит отражение в «философской компаративистике» О. А. Береговой (2021). Представление о педагогической практике как «прикладной философии» заимствуется нами из работ отечественных авторов: С. И. Гессена (1995), Е. В. Бондаревской (2001), Н. Б. Крыловой (2006), В. С. Библера (1991), Б. М. Бим-Бада (1994), В. Л. Бенина (2004), Е. Д. Жуковой (2021).

Практическая значимость исследования заключается в применимости полученных результатов в процедурах выработки и реализации обязывающих решений в сфере образовательной политики. Речь идет о возможности рационализации процедур принятия управленческих решений в сфере образования посредством критической рефлексии их философских оснований. Подобная рационализация не только позволяет акторам (федеральные и региональные органы исполнительной власти; органы местного самоуправления) формировать образовательные политики в режиме «рефлексивного равновесия» (без внутренних противоречий), но и делает возможным публичное (делиберативное) обсуждение их оснований.

Обсуждение и результаты

Ключевая идея статьи состоит в том, что лица, принимающие обязывающие решения в сфере образовательной политики, формируют свои позиции на основе трех ключевых типов рациональности:

1. Рациональность цели («телеология» образовательной политики).
2. Рациональность принципа («археология» образовательной политики).
3. Рациональность истории («историософия» образовательной политики).

Заметим, что термины «телеология» и «историософия» применяются повсеместно и в нашем контексте удачно передают необходимые смыслы. В свою очередь, термин «археология» (др.-греч. ἀρχή – начало, основание, происхождение; первопричина, руководящий принцип) создан специально, поскольку не удалось найти подходящего термина для именования особого типа философских дискуссий, относящихся к вопросу о руководящих принципах, лежащих в основании образовательных политик.

На первый взгляд, сведение многообразных образовательных политик к трем типам рациональности может показаться произвольным. Действительно, любая подобная типология несет на себе отпечаток произвола автора. Однако применимость типологии в конечном счете зависит от тех объективных теоретических возможностей, которые она открывает перед исследователем. Ниже мы постараемся продемонстрировать эвристичность предложенной типологии, сначала рассмотрев поочередно каждый тип рациональности применительно к современным практикам в сфере образовательной политики, а затем сделав некоторые выводы и обобщения относительно рассматриваемой модели в целом.

При рассмотрении выделенных типов рациональности мы будем обращаться к контрольному примеру управленческого решения в сфере образования. Этот пример будет касаться выбора подхода к комплектованию профильных классов в старшей школе (ФГОС СОО), совершаемого сегодня региональными органами исполнительной власти в сфере образования (полномочия субъекта РФ).

Относительно этого вопроса существует два альтернативных варианта:

- «смешанная группировка» (учащиеся и их семьи самостоятельно определяют профиль, исходя из собственных «концепций блага» и жизненных планов);
- «группировка по способностям» (устанавливается индивидуальный отбор в профильные классы по заранее определенным критериям, включающим результаты оценочных процедур, олимпиадные достижения, портфолио учащегося).

По итогам рассмотрения каждого типа рациональности мы будем показывать, как эта рациональность функционирует в процедуре принятия решения по обозначенному выше вопросу.

Телеология образовательной политики

Как справедливо замечал К. Д. Ушинский, «определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий» (1974, с. 236). Идея о том, что форму и содержание человеческих практик определяют их цели, как известно, характерна для Аристотеля и получает новый импульс в работах утилитаристов. Как безапелляционно заявляет Дж. С. Милль в эссе 1861 года:

«Любое действие имеет конечную цель, и естественно предположить, что правила, по которым оно осуществляется, и в общем, и в частном определяются этой конечной целью, будучи безусловно ей подчиненными» (2013, с. 27).

Таким образом, телеологическая рациональность образовательной политики исходит из предположения, что конкретные управленческие решения в сфере образования всецело определяются артикулированной целью образовательных институтов.

Не будет преувеличением сказать, что телеологический стиль мышления доминирует в современной политической культуре. Эта доминация была усилена опорой на концепцию управления на основе данных с ее акцентом на перевод спекулятивных целей в измеримые количественные показатели. Как известно, классический гедонистический утилитаризм, став образцом новоевропейской телеологической политической теории, так и не смог разобраться с проблемой количественного исчисления счастья. Однако современный политик имеет в своем распоряжении десятки наполненных цифрами графиков, таблиц и дашбордов, отражающих достижение приоритетных целей.

В сфере образовательной политики телеологическое мышление также определяет наиболее распространенные практики управления. Именно в рамках телеологического подхода произошел расцвет тестологии в образовании в конце XX – начале XXI века. В этот период происходит изменение главного вопроса образовательной политики: от вопроса о *доступности* общего образования к вопросу о *качестве* общего образования. Необходимость перевода абстрактной категории «качество образования» в измеримые количественные показатели породила международные программы по оценке знаний и когнитивных навыков школьников (PISA, TIMS, PIRLS). В свою очередь, международные программы стали стимулом к появлению национальных систем оценки достижений обучающихся. Развитие тестологии приводит к закреплению представления о том, что высокие результаты обучающихся в стандартизированных тестах (преимущественно по математике, естественным наукам и функциональному чтению) могут быть представлены в качестве цели образовательного процесса (Ханушек, Вёссеман, 2022). Под влиянием тестологии формируется понимание образовательной политики как технократической процедуры *максимизации результатов экзаменов* (Phillips, 2019). Так, популярный в современной образовательной политике подход, получивший название «что работает?», сводится к поиску управленческих решений, практик и организационных моделей, максимизирующих результаты школьников в оценочных процедурах.

Глобальное доминирование этого подхода признается теоретиками (Simpson, 2019; Slavin, 2002), но вместе с тем ставится под сомнение критикой особого рода (Biesta, 2007; Cowen, 2019).

Утверждая, что определение цели образовательных институтов оказывает решающее влияние на формирование образовательных политик, эта критика отказывается принимать результаты экзаменов в качестве подходящей и достаточной цели образовательного процесса. Так, например, Барроу (Barrow, 1975) предлагает вернуться к концепциям классического утилитаризма, заявляя, что цель социальных институтов (включая институты образования) состоит в том, чтобы дать каждому человеку возможность обрести «счастье».

Брайхаус, критикуя утилитаристскую концепцию «счастья», предлагает рассматривать в качестве цели образовательных институтов «процветание» человека, понимая под «процветанием» субъективное переживание удовлетворения от объективно значимой деятельности и содержательной жизни. При этом философ указывает на то, что акцент на «процветании» существенно расширяет палитру задач, которые школа должна решить, поскольку «процветание» не может быть обеспечено исключительно глубокими предметными знаниями, но требует обретения «экономической продуктивности», «автономии», «демократической компетенции», навыков «здорового межличностного общения» и «уважения к другим как к равным» (Brighouse, Ladd, Loeb et al., 2015). Важно, что указание на обретение индивидом «автономии» как на одну из задач целенаправленного образовательного процесса роднит идеи современного английского философа образования с педагогической философией Гессена. Как известно, Гессен рассматривал «автономию» в качестве третьей «высшей» ступени образования, а именно как «ступень свободного самообразования», не опирающуюся на внешние детерминанты (Наумов, 2013). Акцент на концепте «автономия» роднит русского философа не только с Брайхаусом, но и с классиками аналитической философии образования 50-60 гг. XX века (Питерс, Херст, Уайт). Это родство кажется естественным с учетом опоры каждого из этих авторов на антропологию Канта, в рамках которой и формируется просвещенческий идеал «автономной личности».

Существуют и иные многочисленные варианты определения целей образовательных институтов. Так, Д. Уайт (White, 2010) выделяет три крупных группы, объединяющих популярные позиции по вопросу о целях образования: «внутренние цели образования», «цели, направленные на благо ребенка» и «цели, направленные на благо общества». При этом указание Жуковой (2021) на «социокультурное воспроизводство» как цель институтов образования, наследуя позиции Гессена (1995, с. 35), согласно которому целью образовательного процесса является приобщение человека к культурным ценностям, имеет потенциал снятия известного противоречия между «целями, направленными на благо ребенка», и «целями, направленными на благо общества».

Детальное рассмотрение всего спектра позиций и взглядов по вопросу о целях образования – тема отдельного исследования. В рамках данной статьи важно лишь указать, что выбор той или иной цели в качестве ведущей решающим образом влияет на содержание проводимой образовательной политики. Для подтверждения этого тезиса обратимся к рассмотрению нашего контрольного примера.

Так, выбор подхода к формированию контингента профильных классов может определяться той целью, которая воспринимается актором как ведущая. К примеру, если мы определяем в качестве цели образования обретение индивидом «автономии», то логичным может быть поощрение права ребенка самостоятельно

выбрать профиль обучения. Даже в случае последующего осознания ошибочности выбора ребенок получит важный опыт самоопределения и ответственности за принимаемые решения, что может быть признано ценным педагогическим эффектом. В противоположность этому, если в качестве ведущей цели будут определены высокие академические результаты, решение склонится в пользу индивидуального отбора, что, вероятно, позволит повысить эффективность классов, в том числе в части поступления обучающихся в соответствующие высшие учебные заведения на востребованные экономикой специальности.

Таким образом, выбор ведущей (приоритетной) цели задает конкретные параметры организации образовательных институтов. При этом необходимо отметить две разнонаправленные тенденции в современной теории и практике управления образованием. Одна из этих тенденция может быть описана как стремление к упрощению и даже примитивизации артикулируемых целей образования, вплоть до сведения их к количественным результатам экзаменов. Альтернативная тенденция связана с попыткой сохранения сложности «языка целей», в том числе через обращение к таким философски нагруженным концептам, как «автономия», «процветание», «счастье», «социокультурное воспроизводство».

Популярность «управления по целям» во-многом объясняется соответствием этого типа рациональности нашим базовым интуициям и здравому смыслу. Однако, как будет показано ниже, понимание управления образованием как простой максимизации целей не может быть признано полным.

Археология образовательной политики

Даже краткий обзор, приведенный выше, показывает широту и принципиальность дискуссии о целях образования. Однако мы считаем невозможным дать характеристику той или иной образовательной политики, основываясь только на постулируемых ею целях. Достижение цели определяет *эффективность* политики. Так, принимая в качестве цели образовательной политики результаты стандартизированных экзаменов, мы можем говорить о том, что образовательная политика «А» эффективнее образовательной политики «Б» в том случае, если система «А» показывает более высокие результаты в стандартизированных экзаменах при аналогичных ресурсозатратах. К примеру, мы можем утверждать, что профильные классы, сгруппированные по способностям, эффективнее профильных классов со смешанной группировкой. Однако, оценивая базовые общественные институты (к которым, безусловно, относится институт общего образования), мы никогда не оцениваем их исключительно на основе критерия эффективности. Эффективная образовательная политика может быть отвергнута нами, поскольку она противоречит нашим *принципам*. К примеру, эффективная образовательная политика может противоречить разделяемым нами принципам справедливости. В таком случае политика будет отвергнута как эффективная, но не справедливая.

Это известное напряжение между эффективностью и справедливостью ярко выражает Дж. Ролз: «Теория, как бы она не была элегантна и экономна, должна быть отвергнута или подвергнута ревизии, если она не истинна. Подобным же образом законы и институты, как бы они ни были эффективны и успешно устроены, должны быть реформированы или ликвидированы, если они не справедливы» (2010, с. 19).

Таким образом, археологическая рациональность образовательной политики исходит из предположения, что конкретные управленческие решения в сфере образования определяются прежде всего выбором *ведущих принципов* организации общественных институтов, в частности – институтов образования.

Вместе с тем вопрос о выборе принципов также открывает пространство для широкой философской дискуссии (Тылик, 2026). К примеру, наиболее продуктивная дискуссия начала XXI века по вопросу образовательной справедливости развернулась между сторонниками принципа «образовательного равенства» (Brighouse, Swift, 2006), с одной стороны, и сторонниками принципа «образовательной достаточности» (Anderson, 2007; Satz, 2007) – с другой. Сторонники принципа «образовательной достаточности» настаивают на том, что государство обязано обеспечить каждого гражданина образованием, достаточным для его полноценной социальной реализации. При этом принцип образовательной достаточности не накладывает моральные ограничения на образовательные неравенства, возникающие *сверх* уровня достаточности. Следствием такой позиции является легитимация частного образования, оплачиваемого из средств родителей, к примеру, частных элитарных школ или репетиторства. В свою очередь, сторонники «образовательного равенства» настаивают на том, что образовательные ресурсы, доступные сверх достаточных, должны распределяться либо равномерно, либо в пользу наименее удачливых (как в плане социального положения, так и в плане природных дарований). Такая позиция, помимо прочего, накладывает моральные ограничения на существование частных элитарных школ и распространение платного репетиторства.

Конкретизируем сказанное, обратившись к нашему контрольному примеру. Мы можем признать, что группировка по способностям, основанная на индивидуальном отборе, эффективнее в части достижения высоких академических результатов. Однако этот подход к организации профильных классов может быть отвергнут нами как противоречащий нашим принципам. В частности, мы можем обратить внимание на исследование, показывающее, что в индивидуальном отборе будут побеждать дети преимущественно из благополучных семей и семей, способных обеспечить ребенка дополнительными занятиями от частных репетиторов (Henry, 2015). А значит, система профильных классов, построенная на «группировке по способностям», будет способствовать закреплению существующих в обществе неравенств. В этой ситуации археологическая рациональность может подтолкнуть нас к выбору «смешанной группировки» именно по причине лучшего соответствия этого варианта принятым нами принципам.

Таким образом, телеологическая рациональность оказывается не единственной возможной рациональностью, участвующей в процедурах принятия управленческих решений в сфере образования. Обязывающие решения могут приниматься не только на основе нашей системы целей, но и на основе нашей системы принципов, выступающих *ограничением на допустимые способы* достижения целей.

Историософия образовательной политики

Правомерно утверждать, что цели и принципы в их взаимодействии могут быть достаточной опорой для построения теоретической модели образовательной политики. Однако представляется важным указать на еще один тип рациональности, характерный для политиков, принимающих обязывающие решения в сфере образования, – рациональность истории.

Рациональность истории исходит из предположения, что сами цели и принципы образовательных институтов являются продуктом исторического процесса, а значит их актуальное состояние, развитие и трансформации задаются логикой этого процесса.

Эта идея была артикулирована уже в XX веке в рамках направления «критической педагогики», адепты которой строили свои теоретические модели на основе историософии К. Маркса. Так, сторонники критической педагогики пытались продемонстрировать посредством анализа образовательных институтов, что современная школа с ее социальными, культурными, дискурсивными и педагогическими характеристиками является продуктом определенной исторической формации – промышленного капитализма (McLaren, 2003). Более того, школа определяется в качестве инструмента воспроизводства тех противоречий и неравенств, которые присущи данной формации. В этом контексте популярным становится сравнение школы с фабрикой. Позитивная программа критической педагогики сводится, таким образом, к такой трансформации института общего образования, которая будет способствовать осознанию и преодолению противоречий капитализма, более того – переходу к следующей исторической формации, свободной от этих противоречий (McLaren, 2003; Фрейре, 2018).

Общее снижение интереса к «левым» политическим теориям в конце XX века повлияло и на снижение популярности критической педагогики. Тем любопытнее, что в начале XXI века историософский подход к образовательной политике получает второе рождение в теории «постиндустриальной школы». Теория «постиндустриальной школы» отталкивается от историософии Д. Белла (2004), предложившего выделять три исторических этапа в развитии человечества: традиционный, индустриальный, постиндустриальный. Теоретики этого направления демонстрируют, что современная школа (учебный план, распорядок дня, организация пространства, социальные отношения) сформирована индустриальной эпохой и, соответственно, отражает ее характер (Робинсон, Ароника, 2016). Вместе с тем технические и социальные трансформации начала XXI века дали основания теоретикам говорить о наступлении глобального перехода от «индустриальной» эпохи к «постиндустриальной». И поскольку этот переход являет собой движение прогресса, новая позитивная программа историософски ориентированных практиков и теоретиков состояла в необходимости скорейшего перехода от «индустриальной школы» к школе «постиндустриальной» (Фадель, Бялик, Триллин, 2018). По мысли «прогрессистов», характеристики этой школы должны соответствовать рынку труда, технологическому укладу, социальной структуре и культурным доминантам грядущего постиндустриального общества. Авторы чаще всего указывают на такие черты постиндустриальной школы, как «акцент на гибких навыках», «фасилитационная роль учителя», «цифровизация», «горизонтальные модели обучения», «персонализация» (Добрякова, Фрумин, 2020).

На какое-то время идея постиндустриальной школы или «школы будущего» стала доминантой в дискуссиях о прогрессивном образовании, породив внушительный корпус литературы, а также инновационные образовательные практики. Реакцией на рост влияния концепции постиндустриальной школы стала ее содержательная критика. Эта критика развивается в двух направлениях. Во-первых, под сомнение ставятся популярные характеристики «школы будущего», такие, например, как акцент на «гибких навыках» (Willingham, 2007). Во-вторых, с философских позиций критикуется наивный историцизм концепции, предполагающий жесткую детерминированность исторического процесса и, как следствие, предопределенность характеристик «школы будущего» (Тылик, 2023).

Важно указать при этом, что критика не отменяет значимости социальной и педагогической прогностики для формирования актуальных образовательных политик. К настоящему моменту в российских науках об образовании сформировалась полноценная традиция педагогического прогнозирования. Вероятно, решающее влияние на складывание этой традиции оказали работы Б. С. Гершунского, в частности – программная монография «Педагогическая прогностика: методология, теория, практика» (1986). В современном контексте идеи педагогической прогностики плодотворно развиваются Е. Г. Неборским (2025) (на базе научно-исследовательского центра прогнозных исследований в сфере образования Нижегородского государственного педагогического университета) и Е. А. Рождественской (2019).

Возвращаясь к нашему контрольному примеру, можно сказать, что в традиционной логике исторической рациональности система организации профильных классов должна отвечать тенденциям исторического развития социальных институтов, например рынка труда. В этой логике набор профилей, система отбора в них, образовательная программа зависят от нашего социального прогноза. Например, от нашего прогноза трансформаций рынка труда под влиянием технологии искусственного интеллекта. Так, в связи с диктуемой глобальной конкуренцией необходимостью обеспечения технологического лидерства отбор в классы технологического профиля может быть ужесточен с целью максимизации их академической и профориентационной эффективности.

Заключение

В представленной статье были подвергнуты метатеоретическому философскому анализу логики и способы аргументации, характерные для дискурсов, поддерживающих легитимность различных образовательных политик. Выделены три типа рациональности, вокруг которых группируются эти дискурсы: рациональность цели, рациональность принципа и рациональность истории.

Было показано, что в рамках телеологической рациональности (рациональность цели) управленческие решения в сфере образования определяются артикулированной целью образовательных институтов. Проявлением этого типа рациональности является популярный в современной образовательной политике подход, получивший название «что работает?», который сводится к поиску управленческих решений, максимизирующих показатели, характеризующие достижение приоритетных целей. В современной управленческой культуре этот подход стыкуется с такими парадигмами, как «управление на основе данных» и «управление по показателям».

В рамках археологической рациональности (рациональность принципа) управленческие решения в сфере образования определяются прежде всего набором философски фундированных *принципов* организации общественных институтов. При этом важно отметить амбивалентность отношений между целями и принципами в образовательной политике. С одной стороны, рациональность принципов обладает высокой степенью автономности от рациональности целей. Так, сторонники образовательного равенства выступают против элитарного частного образования, даже если будет эмпирически доказано его позитивное влияние на достижение установленных целей. В этом случае принцип является ограничением на средства достижения цели. С другой стороны, принятие того или иного принципа в качестве основания образовательной политики оказывает влияние на артикуляцию ее целей. К примеру, радикальное следование принципу образовательного равенства ведет к необходимости признания в качестве *цели* образовательной политики «устранение классовых барьеров» (Ролз, 2010, с. 76).

В рамках историософской рациональности (рациональность истории) акторы исходят из предположения о том, что сами цели и принципы образовательных институтов являются продуктом исторического процесса. Современным образцом историософского мышления в образовании становится теория «постиндустриальной школы» («школы будущего»). Историософская рациональность предполагает, что конкретные управленческие решения должны быть поставлены в зависимость от имеющегося социального прогноза. К примеру, не только образовательная программа, но и методы обучения должны отвечать прогнозу технологического и экономического развития общества.

Важно заметить, что выявленные рациональности могут быть рассмотрены как основания принятия управленческих решений в сфере образования. При этом лицо, принимающее решения, может различным образом комбинировать рациональности целей, принципов и истории в процессе выработки комплексной образовательной политики.

Допустимо утверждать, что системная образовательная политика, очевидно, требует артикуляции всех трех отмеченных элементов: во-первых, целей образования; во-вторых, принципов, накладывающих ограничения на способы максимизации целей; и в-третьих, прогнозируемого и/или желаемого образа будущего. Вместе с тем конкретные образовательные политики могут тяготеть к доминированию одной рациональности над другими, вплоть до их полного поглощения. К примеру, негативно известный феномен «образования, ориентированного на экзамен», представляет собой образец радикальной экстраполяции рациональности цели в совокупности с тенденцией к предельному упрощению «языка образования».

Таким образом, анализ различных образовательных политик через призму трех элементов – целей (телеология), принципов (археология) и образов будущего (историософия) – способен лечь в основу их актуальной классификации. Представляется возможным выделить «политики, центрированные на целях», «политики, центрированные на принципах» и «политики, центрированные на будущем». В каждом из этих вариантов один из элементов может выступать в качестве доминирующего (ведущего), определяя тем самым не только содержательные, но и структурные характеристики политики. На основе «чистых» типов представляется возможным выделить политики, построенные на различных сочетаниях и взаимодополнениях элементов. Эта квалификация может стать эвристичной альтернативой классификациям образовательных политик на основе их приверженности более широким идеологическим программам – нелиберальной, социально-демократической, консервативной.

Кроме того, в практическом плане предложенная теоретическая модель может стать инструментом разработки и реализации образовательной политики в режиме «рефлексивного равновесия». Понятие «рефлексивное равновесие» занимает важное место в фундаментальной работе Ролза «Теория справедливости» (2010). Под рефлексивным равновесием понимается согласованность разноуровневых моральных суждений, достигаемая в процессе их обдуманного рассмотрения, взаимной корректировки и соотнесения с практическими следствиями. Ролз обосновано требует достижения рефлексивного равновесия от любой моральной теории и в идеале – от каждого морального сознания. Рационально требовать рефлексивного равновесия и от образовательной политики, понимая под ним согласованность и непротиворечивость *целей, принципов и образов будущего*, лежащих в ее основании.

Источники | References

1. Бенин В. Л. Педагогическая культурология: курс лекций. Уфа: БГПУ, 2004.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / пер. с англ.; под ред. В. Л. Иноземцева. М.: Academia, 2004.

3. Береговая О. А. Философия и педагогика: грани взаимодействия // Манускрипт. 2021. Т. 14. Вып. 1. <https://doi.org/10.30853/mns210019>
4. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. М., 1991.
5. Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования: очерк проблем и методов их решения. М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994.
6. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1.
7. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. К.: Киевский университет, 1986.
8. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995.
9. Добрякова М. С., Фрумин И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
10. Жукова Е. Д. Социокультурное воспроизводство: методология и опыт исследования / науч. ред. В. Л. Бенин. М.: ФЛИНТА, 2021.
11. Иванова С. В. Образование в условиях современных вызовов (возвращение к теме) // Ценности и смыслы. 2025. № 6. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2025-6-23-38>
12. Крылова Н. Б. Культуросообразность образования в современных условиях // Школьные технологии. 2006. № 2.
13. Майер Б. О., Власюк Н. Н. Аксиологические аспекты образования как фактора обеспечения устойчивого развития общества // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 4 (8).
14. Милль Дж. С. Утилитаризм / пер. с англ.; предисл. А. С. Земерова. Ростов н/Д.: Донской издательский дом, 2013.
15. Наливайко Н. В., Ушаков П. В., Ушакова Е. В. Антропологический поворот в социокультурном знании и философии образования // Философия образования. 2017. № 3 (72). <https://doi.org/10.15372/PNE20170303>
16. Наумов Н. Д. Философско-психологический аспект становления отечественной педагогики. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013.
17. Неборский Е. В. Прогностический подход: анализ тенденций, потенциала и рисков в образовании // Антропологическая дидактика и воспитание. 2025. Т. 8. № 6.
18. Павлов А. В., Афанасов Н. Б., Морозов А. В., Писарев А. А., Сафронов Э. Е. Философия, которая идёт в ногу со временем: что такое философская практика, прикладная философия и практическая философия // Практическая и прикладная философия / отв. ред. А. А. Гусейнов. М. – СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2024.
19. Практическая и прикладная философия / отв. ред. А. А. Гусейнов. М. – СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2024.
20. Робинсон К., Ароника Л. Школа будущего. Как вырастить талантливого ребенка. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
21. Рождественская Е. А. Моделирование развития образования: философское измерение проблемы // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2019. № 3.
22. Ролз Д. Теория справедливости / пер. с англ., науч. ред. и предисл. В. В. Целищева. М.: URSS, 2010.
23. Тылик А. Ю. Справедливость и частное образование: философские основания дискуссии // Философия образования. 2026. Т. 26. № 2.
24. Тылик А. Ю. Школа и будущее: два аргумента против адаптационных моделей общего образования // Kant. 2023. № 1 (46).
25. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. М., 1974.
26. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырёхмерное образование: компетенции, необходимые для успеха в будущем. М.: Изд. группа «Точка», 2018.
27. Фрейре П. Педагогика угнетенных / пер. с англ. И. Никитиной, М. Мальцевой-Самойлович. М.: Радикальная теория и практика, 2018.
28. Ханушек Э., Вёссеман Л. Интеллектуальный капитал в разных странах мира. Образование и экономический рост / пер. с англ. Ю. Каптуревский. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2549-4>
29. Яковлева И. В., Черных С. И., Косенко Т. С. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 4. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127>
30. Anderson E. Fair Opportunity in Education: a Democratic Equality Perspective // Ethics. 2007. № 117. <https://doi.org/10.1086/518806>
31. Barrow R. Plato, Utilitarianism and Education. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1975.
32. Biesta G. Why “What Works” Won’t Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research // Educational Theory. 2007. Vol. 57. № 1.
33. Brighouse H. School Choice and Social Justice. Oxford: Oxford University Press, 2000.
34. Brighouse H., Ladd H. F., Loeb S., Swift A. Educational Goods and Values: a Framework for Decision-Makers // Theory and Research in Education. 2015. Vol. 14. № 1.
35. Brighouse H., Swift A. Equality, Priority, and Positional Goods // Ethics. 2006. № 116. <https://doi.org/10.1086/500524>
36. Cowen N. For whom does “what works” work? The political economy of evidence-based education // Educational Research and Evaluation. 2019. Vol. 25. No. 1-2.

37. Glock H.-J. What is Analytic Philosophy? Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
38. Henry L. The effects of ability grouping on the learning of children from low income homes: a systematic review // The STeP Journal. 2015. Vol. 2. No. 3.
39. McLaren P. Life in Schools: an Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education. 4th ed. Pearson Education, Inc., 2003.
40. Phillips D. C. Evidence of Confusion about Evidence of Causes: Comments on the Debate about EBP in Education // Educational Research and Evaluation. 2019. Vol. 25. № 1-2. <https://doi.org/10.1080/13803611.2019.1617980>
41. Satz D. Equality, Adequacy and Education for Citizenship // Ethics. 2007. Vol. 117. № 4. <https://doi.org/10.1086/518805>
42. Simpson A. The Evidential Basis of “Evidence-Based Education”: an Introduction to the Special Issue // Educational Research and Evaluation. 2019. Vol. 25. № 1-2.
43. Slavin R. E. Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research // Educational Researcher. 2002. Vol. 31 (7).
44. White J. The Aim of Education Restated. L. – Boston: Henley; Routledge & Kegan Paul, 2010.
45. Willingham D. T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? // American Educator. 2007. Vol. 31. № 2.
46. Winch C., Gingell J. Philosophy and Educational Policy: a Critical Introduction. N. Y.: Routledge, 2004.

Информация об авторах | Author information



Тылик Артем Юрьевич¹, к. филос. н.

¹ Региональный институт развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа, г. Салехард



Artem Yurievich Tylik¹, PhD

¹ Regional Institute for Education Development of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Salekhard

¹ tay@riroyanao.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 26.08.2026; опубликовано online (published online): 30.09.2026.

Ключевые слова (keywords): образовательная политика; философия образовательной политики; цели образования; принципы образования; типология образовательных политик; educational policy; philosophy of educational policy; educational goals; educational principles; typology of educational policies.