

# I. ФИЛОСОФИЯ PHILOSOPHY

---

---

## УЧИТЕЛЬ, УЧЕНИК И АДМИНИСТРАТОР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: УСИЛЕНИЕ АРХЕТИПА ИЕРАРХИИ

## TEACHER, STUDENT AND ADMINISTRATOR IN EDUCATIONAL PROCESS: STRENGTHENING THE ARCHETYPE OF HIERARCHY

УДК 37.01

DOI: 10.15372/PEMW20190202

**Ю. В. Грицков***Сибирский федеральный университет, Красноярск,  
Российская Федерация, e-mail: grickov50@mail.ru***Gritskov, Yu. V.***Siberian Federal University, Krasnoyarsk,  
the Russian Federation, e-mail: grickov50@mail.ru***Д. В. Львов***Сибирский федеральный университет, Красноярск,  
Российская Федерация, e-mail: devlal86@gmail.com***Lvov, D. V.***Siberian Federal University, Krasnoyarsk,  
the Russian Federation, e-mail: devlal86@gmail.com*

**Аннотация.** Авторы статьи предприняли попытку рассмотреть последствия усиления роли администратора в современном образовательном процессе с позиций концепции архетипов коллективного бессознательного, позволяющей выявить бессознательные программы, на которые наслаивается культурно-символический опыт сознания. Произведён анализ взаимоотношений архетипических фигур ученика, учителя и администратора. Во взаимодействии учителя и ученика наблюдается динамичное относительно равновесное влияние архетипов корпоративности и иерархии. С одной стороны, оба равны в своём противостоянии миру и идентификации с одной и той же Мы-Самостью. С другой стороны, учитель заведомо имеет более высокий статус, наделяющий его даже определённой властью по отношению к ученику. Об учителе в определённом смысле можно говорить как о «проводнике» на территории неявного знания, как о том, кто «запускает» в ученике программы коллективного бессознательного, в которых на архетипическом уровне закреплён опыт предыдущих поколений. Передача ученику закреплённого культурного кода, позволяющего достигать с другими членами сообщества необходимого уровня согласованности, является основной задачей, поставленной перед системой образования. Показано усиление в Новое время роли государства в образовательном процессе, привнесшего фигуру администратора, что существенно усилило архетип иерархии. Это привело к таким следствиям: уменьшение самостоятельности социального института образования; искажение мотивов участников образовательно-

**Abstract.** The authors have made an attempt to consider the consequences of strengthening the role of the administrator in the modern educational process from the standpoint of the concept of archetypes of the collective unconscious, which allows to identify unconscious «programs» that are strung on the cultural and symbolic experience of consciousness. The paper analyzes the interrelations of archetypal figures of the pupil, teacher and administrator. The authors observed a balanced impact of the archetypes of corporativity and hierarchy in the interaction between a teacher and a student. On the one hand, they are both equal in their opposition to the world and in their identification with the we-self. On the other hand, the teacher is supposed to have higher with the certain power in relation to the student. The teacher is regarded as a «guide» to the area of implicit knowledge, as a person who «launches» collective unconscious programs in a student, in which the experience of previous generations is fixed on the archetypal level. The transfer of a fixed cultural code to the student, which allows to achieve the necessary level of coherence with other members of the community, is the main task of the education system. The authors show the strengthening of the role of the Government in the educational process, which brought the figure of an administrator, which significantly increased the archetype of the hierarchy. This led to the following consequences: a decrease in the independence of the social institution of education; distortion of the motives of the participants of the educational process with a re-orientation to formal indicators set by the external

го процесса с переориентировкой на формальные показатели, заданные внешней средой; формализация межличностных взаимоотношений участников образовательного процесса; снижение чувства единения и сопричастности, формируемого архетипом корпоративности; усиление конкуренции между образовательными организациями; появление и расцвет различных форм дистанционного образования.

**Ключевые слова:** архетип корпоративности, архетип иерархии, университет, учитель, ученик, администратор.

**Для цитаты:** Грицков Ю. В., Львов Д. В. Учитель, ученик и администратор в образовательном процессе: усиление архетипа иерархии // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, № 2. С. 2654–2662

DOI: 10.15372/PEMW20190202

environment; formalization of interpersonal relations between the participants of the educational process; reducing the sense of unity and belonging generated by the archetype of corporativity; increased competition between educational institutions; the emergence and flourishing of various forms of distant education.

**Keywords:** archetype of corporativity, archetype of hierarchy, university, teacher, student, administrator.

**For quote:** Gritskov Iu. V., Lvov D. V. [Teacher, student and administrator in educational process: strengthening the archetype of hierarchy]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 2654–2662

DOI: 10.15372/PEMW20190202

**Введение.** Успешность образовательного процесса достигается во взаимодействии обучающего и обучаемого. Этому взаимодействию присуще определенное внутреннее противоречие: с одной стороны, обучающий занимает в нём заведомо более высокую иерархическую позицию; с другой стороны, и обучающий, и обучаемый являются равноправными соучастниками процесса научения, цель которого заключается в уравнивании их профессиональных знаний, навыков и умений. На уровне бессознательного данное противоречие конституируется противостоянием архетипов корпоративности и иерархии. В простейшей ситуации взаимодействия учителя и ученика влияние этих двух архетипов остается примерно равным.

Адекватно оценить эффективность образовательного процесса могут только его непосредственные участники (состоявшиеся и будущие профессионалы). Введение в качестве эксперта фигуры администратора, не являющегося специалистом в оцениваемой области и способного оценивать результаты образовательного процесса только по косвенным (формальным) признакам, неизбежно порождает помехи, ведущие к снижению качества образовательного процесса.

**Постановка задачи.** Авторы предлагаемой статьи предприняли попытку рассмотреть последствия усиления роли администратора в современном образовательном процессе с позиций концепции архетипов коллективного бессознательного.

Основные социальные институты, процессы и феномены уже в силу своей устойчивости и воспроизводства не могут не иметь некой инвариантной основы, проявляющейся во всех частных случаях. Такой базис не может исчерпываться только сознательной составляющей коллективного опыта. Сознание вынуждено прежде всего оперативно отвечать на постоянно возникающие в окружающем мире вызовы, а потому оно принципиально инновационно, пластично и подвижно. Базовые же структуры социальных институтов консервативны, они задаются в большей степени самовоспроизводящейся логикой коллективного бессознательного, которая отвечает за сохранение качественной целостности. Если общественное сознание смотрит и влияет на происходящее в настоящем времени как бы из будущего социальной системы, то коллективное бессознательное смотрит и влияет на неё из её прошлого. Таким образом, без анализа этого влияния изучение института образования не может быть полным.

**Методология и методика исследования.** В качестве основной методики для философского анализа оснований образования, лежащих в коллективном бессознательном, применяется архетипический подход, позволяющий выявить бессознательные «программы», на которые нанизывается культурно-символический опыт сознания.

**Результаты.** Образование как процесс традиционно воспринимается прежде всего как взаимодействие между двумя фигурами: учителем и учеником. Даже в самом примитивном варианте – научении детей от родителей – мы уже можем выделить те же самые фигуры, пусть и растворенные в намного более многогранных социальных ролях.

В основе любой системы образования лежит определенная корпоративность, самоощущение некоторого выделенного из остального мира единства, этаким коллективной самости, ощущаемой вовлеченными в образование субъектами. Это служило и продолжает служить формированию взаимной приязни и учителей, и учеников, характерной и столь необходимой для успешного образовательного процесса.

При этом в Европе в Новое время с усилением централизованного государства образование как социальный институт также принимает все более жесткие формы. Происходит реформа Я. А. Коменского. Традиционные европейские университеты переживают глубокий кризис, из которого выходят уже в обновленном виде. Конкретные формы этого обновления несколько отличаются в разных регионах, но так или иначе везде наблюдается существенное ограничение университетской корпорации, унаследованной от Средневековья. Одновременно усиливается контроль государственного аппарата над институтами образования вообще и над университетским образованием в частности.

При этом во взаимодействие учителя и ученика всё более активно вмешивается третья фигура. Это фигура администратора, который организует образовательный процесс, предъявляя требования к обоим прежним его участникам и контролируя исполнение этих внешних по отношению к процессу научения условий. Такое переформатирование конструкции образования не может не сказаться и на казалось бы внутренне уже устоявшейся схеме взаимодействия учителя и ученика, и на результатах этого процесса, и на самой его сути.

В этом контексте интересно рассмотреть влияние архетипов коллективного бессознательного на образовательные процессы. Уже сами по себе фигуры учителя и ученика во многом являются архетипическими. Обусловлено это типичностью, издревле идущей повторяемостью ситуаций, в которых люди оказываются в роли обучаемых и обучающихся.

При этом о каком бы конкретном случае мы ни говорили – матери ли, наставляющей дочь, как одеваться; мастера ли, передающего подмастерью секреты ремесла; профессора ли, читающего лекцию студентам – речь всегда идет не только о конкретно приложимых знаниях, умениях, навыках, вполне отчуждаемых от личности учителя и образовательного процесса как такового. Помимо вполне четко определяемых и потому принципиально доступных внешней фиксации слов или действий от учителя ученику всегда передается еще и то, что М. Полани в середине XX в. было обозначено, как «неявное знание».

Как отмечает в словарной статье С. А. Лебедев, «согласно современной философии науки, любая научная теория (в том числе формальная) в существенной степени опирается на специфический для неё пласт неявного знания, являющийся своеобразным проявлением в науке её «когнитивного бессознательного» [2]. Е. О. Губанова среди прочего также выделяет такие виды неявного знания: интуитивное и реликтовое, которые в предложенной ей классификации напрямую отсылают к коллективному бессознательному и его архетипам [3].

Таким образом, в определённом смысле можно говорить об учителе как «проводнике» на территорию неявного знания, как о том, кто «запускает» в ученике программы коллективного бессознательного, в которых на архетипическом уровне закреплён опыт предыдущих поколений. Важно подчеркнуть, что учитель может рационально управлять «переключением» архетипических программ только в ситуации, когда уже работает архетипическая программа «учитель – ученик», которая погружает обоих в пространство нуминозных переживаний, где учитель воспринимается как помощник ученика на его пути индивидуации (важнейшем для К. Г. Юнга личностном процессе [4]). Тем самым фигуры учителя и ученика несколько мистифицируются, становятся архетипическими образами, наполняемыми в каждой культуре конкретным символическим содержанием.

Архетипическая программа «учитель – ученик» непосредственно связана с программой архетипа Самости: в ситуации глобального противостояния «Я» ученика с Миром учитель должен открыть ему отработанные всем человечеством вообще и данной конкретной культурой (в которую погружены оба) схемы восприятия Мира и действия в нём.

Сама ситуация «Я и Мир» является экзистенциальной. Характерный для неё трагический накал напряжения можно почувствовать в словах Э. Фромма: «Пока человек был неотделимой частью мира, пока не осознавал ни возможностей, ни последствий индивидуальных действий, ему не приходилось и бояться его. Но, превратившись в индивида, он остается один на один с этим миром, ошеломляющим и грозным» [5, с. 15].

Естественно, что в столь глобальном противостоянии человек инстинктивно ищет себе союзников, которые помогут справиться с вызовами «ошеломляющего и грозного» Мира. Но для эффективного взаимодействия требуется одинаковое понимание окружающего мира и стратегии поведения в нём (разделяемого каждым в социокультурном сообществе мировоззрения, включающего и набор ядерных ценностей). В противном случае, если каждый будет тянуть в свою сторону (как в известной басне И. А. Крылова «Лебедь, рак и щука»), воз останется на месте, т. е. угроза от Мира – что бы она собой ни представляла –

предотвращена не будет). Формирование такой единой позиции индивидов по отношению к Миру приводит к пониманию ими друг друга как «таких-же-как-я-Самостей». Ситуация «Я и Мир» преобразуется в намного более комфортную ситуацию «Мы и Мир». И если в первой ситуации актуализируется архетип Самости, то во второй – архетип корпоративности, подталкивающий индивидов к известному уровню единения и формирующий у них идентичность с образуемой коллективной Мы-Самостью, служащей основной для разделения на «своих» и «чужих» по признаку соответствия или несоответствия вырабатываемому сообществом ценностно-нормативному коду.

Собственно, передача ученику закреплённого культурного кода, позволяющего достигать с другими членами сообщества необходимого уровня согласованности, и является основной задачей, поставленной перед учителем. В этом заключается важнейшая функция системы образования, служащая гармонизации интересов каждого иницируемого индивида и сообщества в целом. Неудивительно, что учитель, отвечающий за реализацию этой функции традиционно пользуется в обществе уважением.

В то же время по отношению к «шошломляющему и грозному» Миру все члены социокультурного сообщества оказываются в примерно равных позициях. Отсюда и берёт начало внутригрупповой фаворитизм с известной благожелательной предвзятостью к «своим» и настороженностью, потенциально могущей перерасти во враждебность, к «чужим» (которых архетип корпоративности ставит в Мир, вынося за пределы Мы).

Учитель и ученик, оба относящиеся к одной социокультурной общности, оказываются внутри Мы. А потому, как и прочие «такие-же-я-Самости», находятся в равной позиции по отношению к Миру. Оформление знаменитой автономии традиционного европейского университета в Средневековье является одной из ярчайших иллюстраций такого *universitas magistrorum et scholarium* – выражения, от которого происходит само название университетов и которое можно перевести как «объединение наставников и учащихся». Средневековый университет был поистине выделенной из сословного распорядка корпорацией, члены которой по сути освобождались от налагаемых на них происхождением ограничений. И это было столь важным, что закреплялось даже на юридическом уровне. Так, уже обычно обозначаемому как первый Болонскому университету Фридрихом Барбароссой в 1158 г. была выдана привилегия, закреплённая в специальном акте *Authentica habita*. «Уже в этом документе фигурируют ключевые для будущего статуса университетской корпорации понятия – судебный иммунитет его членов, право не подвергаться аресту со стороны местных властей, но предстать перед судом членов корпорации. Именно это и стало называться академической свободой, и её утверждение обязательно входило во все университетские привилегии как Средних веков, так и раннего Нового времени» [6, с. 47].

Таким образом, можно говорить о влиянии архетипа корпоративности на взаимоотношения учителя и ученика. При этом они оказываются равны. Вряд ли кто-то будет отрицать факт принципиального неравенства этих социальных статусов. Всё-таки один признаётся более компетентным, обладающим большим достоинством, уже полноценным членом общества, тогда как другой – ещё не вполне готовым к жизни в обществе, а потому имеющим более ограниченный круг прав, имеющим заведомо более слабую позицию. Причём существенно, что такой *status quo* принимается всеми сторонами образовательного процесса: и учителем, и учеником, и внешними по отношению к ним обоим социальными агентами. Только при этом условии учитель будет обладать тем, что П. Бурдые и Ж.-К. Пассрон обозначили как «педагогический авторитет» [7], столь необходимый и для успешности самого хода образования, и для признания его результатов со стороны общества.

Другими словами, уже внутри простейшей образовательной модели, даже если мы говорим лишь о двух фигурах (учителя и ученика) наблюдается некоторое внутреннее противоречие, обычно не от-refлексированное и ускользающее от внимания обоих. С одной стороны, оба они являются равны в своём противостоянии миру и идентификации с одной и той же Мы-Самостью. С другой стороны, учитель заведомо имеет более высокий статус, наделяющий его даже определённой властью по отношению к ученику.

Последнее обстоятельство возникает вследствие необходимости внутренней организации любого сообщества для эффективного взаимодействия с окружающим миром вообще и другими сообществами в частности. Если сообщество уже выделилось из Мира и сформировало достаточно сильную Мы-Самость, то каждый из его членов оказывается в типичной ситуации «Я и Сообщество», в которой необходимо найти собственное место в структуре Мы. На этот запрос актуализируется архетип иерархии, подталкивающий к оформлению общепризнанных (в рамках социокультурной общности) иерархических признаков, выступающих своеобразными осями координат, относительно которых каждый может определить свой статус, а также прилагаемые к нему права и обязанности, т.е. можно говорить о том, что архетип корпоративности уравнивает учителя и ученика, в то время как архетип иерархии напротив ставит одного выше другого. Во многом этим определяется диалектика образовательного процесса,

в самом простом варианте которого воздействие двух архетипов имеет примерно равную силу и под-держивается культурно-символическим наполнением примерно одинаково.

Однако в современных реалиях простейшая схема «учитель – ученик» встроена в более сложную систему, в которой возникает новая значимая фигура, существенно влияющая на все аспекты образования. Вследствие этого происходит искажение как самих взаимоотношений учителя и ученика, так и целей, и результатов их взаимодействия. Речь идет о фигуре администратора, чиновника от образования, занимающего позицию посредника между образованием и другими социальными институтами (если говорить о России – то прежде всего государством).

Появление администратора существенно усложняет саму ситуацию «учитель – ученик», и тем самым влияет на силу действия уже обозначенных архетипов корпоративности и иерархии, ослабляя первый и закономерно усиливая второй из них. Такое искажение ситуации совершенно неудивительно, если учесть, что администратор заведомо действует в рамках именно иерархических отношений. Ведь администратор по природе своей социальной роли мыслит любые отношения прежде всего через призму соподчинения и функционального распределения прав и обязанностей. Всё это направлено на поддержание благополучия целого (образования как института) даже в ущерб интересам частей (конкретных вовлечённых в образование индивидов). Причём вне зависимости от занимаемой ими позиции – формализации и определённого обезличивания не избегает ни учитель, ни ученик. Тогда как в изначальной двусоставной схеме взаимодействие учителя и ученика ни в коем случае не обходилось без полноценного личностного вовлечения участников: иначе передача неявного знания, пусть даже и несколько мистифицированного, оказывалась бы если не невозможна, то крайне затруднена.

Приход администратора в образование неизбежно сказывается даже на языке образовательной коммуникации. При этом характерным для канцеляристского стиля оказывается «резкое сокращение содержательности текста при обратно пропорциональном изменении его объема» [8, с. 64], т.е. дискурсу администратора присущи формализация и заострение внимания на соответствии каким-либо установленным нормативам (читай: значимым иерархическим признакам) при пренебрежении смыслами. Таким образом в языке отражаются особенности самого административного подхода к любому процессу, в том числе и образовательному.

Такая подмена смыслов формальными показателями иерархических признаков (будь то индекс Хирша для оценки компетентности преподавателя или средний балл в дипломе для оценки успешности студента) неизбежна на пути выстраивания иерархической структуры, которая в первую очередь и важна для администратора. Только стандартизация – и как следствие – абстрагирующая формализация способны дать основания для сравнения, необходимого для установления иерархических соответствий. И не нужно лишь очернять эту тенденцию. Именно она позволяет, не спотыкаясь каждый раз на индивидуальных особенностях личных ситуаций, охватить целостным взглядом всю образовательную систему. А это необходимо для управления этим сложным и многосоставным организмом.

В то же время утрированная акцентуация на формальных показателях имеет своим следствием упрощение самого образовательного процесса. Помещённый в такие формализованные условия ученик начинает стремиться уже не столько к знаниям, сколько к получению высокой оценки за экзамен.

В результате усиления воздействия архетипа иерархии происходит искажение системы ценностей, лежащих в основе всего образовательного процесса. Мы можем наблюдать это в целом ряде проявлений.

1. Уменьшение самостоятельности социального института образования, который всё больше подчиняется требованиям внешних агентов (государственным стандартам, конъюнктуре рынка и т.д.). При этом естественно, что внутренний язык образования должен быть переведён в систему понятных для внешних агентов показателей, по которым и будет определяться эффективность образования, а как следствие – выделяться и распределяться в соответствии с этими показателями ресурсная база для поддержания образовательного процесса.

2. Искажение мотивов участников образовательного процесса с переориентировкой на обозначенные выше формальные показатели, заданные внешней средой (те же не теряющие актуальности дискуссии вокруг введения в России ЕГЭ являются весьма симптоматичными [9–11] и др.). Отсюда легко проследить подмену содержания, формируемого внутренней ценностно-смысловой мотивацией, формой соответствия стандартизованным требованиям внешних акторов. Всё это призвано было служить повышению утилитарности образования.

3. Взаимоотношения участников образовательного процесса приобретают всё более формализованный характер. Индивидам становится легко и часто удобно спрятаться за социальной маской, апеллируя к тому, что им самим и их контрагентам необходимо соответствовать формализованным стандартам вне зависимости от каждого раз уникальных ситуаций, в которых происходит полноценное межличностное общение.

4. Предыдущий пункт приводит к снижению чувства единения и сопричастности, формируемого архетипом корпоративности. Здесь можно говорить об уменьшении солидарности и сплочённости участников образовательного процесса, которые традиционно основываются как раз на межличностном характере внутригрупповых связей. Это в свою очередь подкрепляет тенденцию к уменьшению самостоятельности социального института образования, отмеченную в первом пункте.

5. Глобализация с присущей ей возросшей социальной мобильностью приводит к усилению конкуренции между образовательными организациями. Появляется необходимость их сопоставления, выраженного доступным внешним агентам языком. В результате появляются разного рода рейтинги, к которым в последнее время привлечено внимание исследователей (например: [12–14] и др.).

6. Нивелировка межличностного взаимодействия между учителем и учеником вместе с переориентировкой на получение формального статуса-ярлыка (будь то диплом о высшем образовании или сертификат о прохождении какого-либо тренинга), а также информатизация социальных процессов приводит сначала к появлению, а затем и расцвету различных форм дистанционного образования. Тут следует отметить, что заочное образование (появившееся в России в начале XX в., а свои предпосылки имевшее еще с конца XIX в. [15; 16]) выступило своеобразным прототипом современных форм, опосредованных механизмами электронного взаимодействия (тех же массовых открытых онлайн-курсов, например: [17; 18]).

При этом обозначенные тенденции совершенно не обязательно приводят преимущественно к негативным последствиям. В каждой из них есть как положительные, так и отрицательные стороны. Например, те же дистанционные формы образования существенно увеличили его доступность, что, безусловно, относится к позитивным изменениям. Однако они же поставили вопрос о качестве даваемого в их рамках образования.

Конечно, не стоит демонизировать бюрократию вообще и администраторов от образования в частности. Усиление иерархических тенденций в образовании во многом естественный процесс. Во всяком случае, встраивание системы образования в государственный аппарат, хоть и в разных формах, имело место сразу в нескольких странах. Здесь можно вспомнить о различных подходах к реформированию традиционного европейского университета, предпринятых в Новое время (например, модернизированный университет Гёттингена, реформы второй половины XVIII в. в Австро-Венгрии и т. д. [19]).

При этом все эти попытки реформирования были вызваны кризисом традиционного университета, выражавшемся в чрезмерной замкнутости университетских корпораций внутри себя. Средневековые университеты, бывшие социальной инновацией в момент своего возникновения в XII в., к началу XVIII в. оказались изжившими себя рудиментами прежней эпохи.

Архетип корпоративности, послуживший необходимому выделению университетских «островов» из беспокойного океана феодальных отношений, постепенно стал обслуживать сам себя. Возникали «семейные университеты», профессорские кафедры в которых передавались по наследству. Варившиеся в собственном соку преподаватели теряли малейшие связи с окружающей реальностью и, десятилетиями читая лекции по одним и тем же нисколько не менявшимся тетрадам, уже безнадежно отставали от всё более стремительно развивавшихся наук.

В результате средневековый университет впал в кому, самостоятельно выбраться из которой был уже не способен. Общество же становилось всё более недовольным выдаваемыми такой образовательной системой результатами. Выпускники уже не отвечали требованиям, предъявляемым социумом для успешного встраивания в иерархию социальной структуры. При этом знаменитая академическая автономия делала университетские корпорации глухими к поступающим внешним сигналам.

Ситуацию изменило лишь вмешательство становившегося в Новое время на ноги национального государства, которое пошло по пути подчинения университетов и встраивания их в свой бюрократический аппарат. Маятник качнулся в сторону усиления архетипа иерархии. В наиболее яркой форме, пожалуй, это можно было пронаблюдать в Австро-Венгрии, где в результате реформ к концу XVIII в. профессора по сути превратились в чиновников. Все их действия были максимально регламентированы. Отступить от разработанного центральным правительством единого для всех университетов империи учебного плана было запрещено. А от свободы преподавания практически ничего не осталось.

Такая жёсткая модель оказалась привлекательной далеко не для всех. Всё-таки корпоративные традиции были ещё свежи в коллективной памяти академических кругов. Впрочем и свобододолюбивые просветители понимали, что от погрязшей в глубоком кризисе средневековой университетской модели необходимо отказаться. И потому постепенно был выработан альтернативный подход.

Так называемый гумбольдтовский университет, возникновение которого во многом было даже мифологизировано (развенчанию этого мифа в последнее время были посвящены определённые усилия, к примеру [20]), в некотором роде сделал шаг назад – к поддержанию архетипа корпоративности. Но сплочение корпорации в нём производилось уже на базе несколько отличного от традиционного европейского

университета набора ядерных ценностей. Так, если для Средневековья было характерно стремление к выделению корпорации университета из традиционного сословного устройства общества с обязательной установкой на принципиальную неподсудность членов корпорации внешним властям (как минимум муниципальным), то для классического немецкого университета (второй термин для гумбольдтовского) объединение учащихся и учащихся строилось на основе общего идеала совершенной личности, высшей ценностью для которой является получение нового знания, а наилучшим средством достижения этой цели – научное исследование.

Но в XX в. наступление архетипа иерархии на архетип корпоративности вновь оказалось более чем успешным. Интересно в этой связи привести очень показательную цитату из В.П. Бабинского и В.П. Римского, красочно описывающих данный процесс и отмечающих смерть гумбольдтовского университета, которому «на смену пришёл «университет совершенства», где упор делается не на «новое знание», а на его доведение до совершенства, формальную технологизацию и репродукцию; где на место ректора-учёного, как «первого среди равных профессоров», стал ректор-администратор на вершине иерархии новой академической власти.

Горизонталь классического университета превращается в вертикаль, в которой студенты и профессора заняли подножие пирамиды, а «академический менеджмент» занят репродукцией эпистемологической и технологической эффективности, оцениваемой в пиар-индикаторах и маркетинговых рейтингах, позволяющих университету войти в глобальный рынок инновационно-образовательных услуг и зарабатывать деньги» [21, с. 6–7]. Как следствие, в интимное пространство между учителем и учеником всё настойчивее вторгается «третий лишний» – чиновник. Чиновник не представляет собственную Самость, он выступает, по сути, всего лишь как функция, как императив Самости системы. Хуже всего, что этот третий в конце концов поселяется в обучающем и в обучаемом: они всё более тяготеют к взаимодействию в дискурсе «продавец – покупатель». В результате, отношения между учителем и учеником становятся всё более «безсамостными», не предполагающими «ничего личного». Тем самым, образование превращается просто в услугу.

**Выводы.** Таким образом, можно констатировать, что отмечаемый многими исследователями современный кризис института образования во многом вызван именно чрезмерным усилением в нём архетипа иерархии в ущерб архетипу корпоративности. Перекос в сторону архетипа иерархии способствует «обюрокративанию» образовательного процесса и существенной подмене содержательных смыслов и ценностей на формализованные показатели и отношения.

Очевидно, для выхода из сложившейся ситуации и дальнейшего гармоничного развития института образования необходимо восстановление диалектически равновесного со-действия обоих архетипов в образовательном процессе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. 344 с.
2. Лебедев С. А. Неявное знание // Философия науки: словарь основных терминов [Электронный ресурс]. URL: [https://philosophy\\_of\\_science.academic.ru/249/НЕЯВНОЕ\\_ЗНАНИЕ](https://philosophy_of_science.academic.ru/249/НЕЯВНОЕ_ЗНАНИЕ) (дата обращения: 17.01.2018).
3. Губанова Е. О. Неявное знание: сущность и виды // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 4. С. 253–256.
4. Юнг К. Г. Индивидуация // Юнг К. Г. Очерки по психологии бессознательного. М.: Когито-центр, 2010. 352 с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Академический проект, 2007. 272 с.
6. Университет в Российской империи XVIII – первой половины XIX века / под общ. ред. А. Ю. Андреева, С. И. Посохова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. 671 с.
7. Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
8. Валентинова О. И. Бюрократизация общества – бюрократизация языка // Русская речь. 2010. №6. С. 63–65.
9. Артамонова Е. В. Контрольно-оценочный компонент в условиях реформирования отечественного профессионального образования: проблемы и перспективы развития // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2017. №2 (29). С. 9–13.
10. Голоснов О. А., Попова С. Л. Перспективы развития человеческого капитала на пути к обществу знания в России // Дискуссия. 2017. №6 (80). С. 101–110.
11. Высоцкая А. В. ЕГЭ: результаты, качество образования и региональные отличия (аналитический обзор публикаций в e-library.ru) // Universum: общественные науки. 2017. №8 (38). С. 14–17.

12. **Николаенко Г. А., Федорова А. А.** Российские университеты в мировых рейтингах: успехи, провалы, перспективы // Социология науки и технологий. 2017. №1. С. 96–112.
13. **Юдина А. С., Павлова И. А.** Международные рейтинги и конкурентоспособность университетов // Вестник науки Сибири. 2017. №1 (24). С. 1–24.
14. **Пацукевич О. В.** В поисках университета мирового класса (из истории возникновения Шанхайского рейтинга) // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2017. №2. С. 152–155.
15. **Мацибора М. Г.** Из истории становления заочного образования в России // Вестник Костромского государственного университета. 2007. №3. С. 41–45.
16. **Мацибора М. Г.** Становление заочного образования взрослых в России // Человек и образование. 2008. №3. С. 79–82.
17. **Лебедева М. Б.** Массовые открытые онлайн-курсы как тенденция развития образования // Человек и образование. 2015. №1 (42). С. 105–108.
18. **Травкин И. Ю.** Неформальное образование в Интернет: от сетевых сообществ к массовым открытым онлайн-курсам // Образовательные технологии и общество. 2015. №2. С. 441–471.
19. **Андреев А. Ю.** Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М.: Знак, 2009. 640 с.
20. **Morozov O.** Wilhelm von Humboldt and Berlin University: A New Look at the Origin of the Humboldt Myth? WorkingPapers: Humanities. WPBRP 134/HUM/2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://wp.hse.ru/data/2016/10/20/1108079812/134HUM2016.pdf> (дата обращения: 19.01.2018).
21. **Бабинцев В. П., Римский В. П.** Бюрократизация вуза как антиинтеллектуальный процесс // Наука. Искусство. Культура. 2014. №4. С. 5–17.

#### REFERENCES

1. **Polanyi M.** [Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy]. Moscow, 1985, 344 p. (in Russ.)
2. **Lebedev S. A.** [Tacitknowledge]. *Filosofyanauki: slovarosnovnyihterminov. = Philosophy of Science: a dictionary of basic terms.* Available at: [https://philosophy\\_of\\_science.academic.ru/249/НЕЯВНОЕ\\_ЗНАНИЕ](https://philosophy_of_science.academic.ru/249/НЕЯВНОЕ_ЗНАНИЕ) (accessed January 17. 2018). (in Russ.)
3. **Gubanova E. O.** [Tacit knowledge: essence and species]. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*, 2010, no. 4, pp. 253–256. (in Russ.)
4. **Jung K. G.** [Essays on the psychology of the unconscious]. Moscow, 2010, 352 p. (in Russ.)
5. **Fromm E.** [Escape from freedom]. Moscow, 2007, 272 p. (in Russ.)
6. **Universitet v Rossiyskoyimperii XVIII – pervoyopolovinyi XIX veka** [University in the Russian Empire of the XVIII - the first half of the XIX century]. Moscow, 2012, 671 p. (in Russ.)
7. **Bourdieu P., Passeron J.-C.** [Reproduction: elements of the theory of the education system]. Moscow, 2007, 267 p. (in Russ.)
8. **Valentinova O. I.** [Bureaucratization of society - bureaucratization of language]. *Russkaya rech = Russian speech*, 2010, no. 6, pp. 63–65. (in Russ.)
9. **Artamonova E. V.** [Control and Appraisal Component in the Conditions of Reforming the Domestic Vocational Education: Problems and Prospects of Development]. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya = Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology*, 2017, no. 2 (29), pp. 9–13. (in Russ.)
10. **Golosnov O. A., Popova S. L.** [Prospects for the development of human capital on the way to a knowledge society in Russia]. *Diskussiya = Discussion*, 2017, no. 6 (80), pp. 101–110. (in Russ.)
11. **Vysotskaya A. V.** [USE: results, quality of education and regional differences (analytical review of publications in e-library.ru)]. *Universum: obshchestvennyie nauki = Universum: sociak sciences*, 2017, no. 8 (38), pp. 14–17. (in Russ.)
12. **Nikolayenko G. A., Fedorova A. A.** [Russian universities in world rankings: successes, failures, prospects]. *Sotsiologiya nauki I tehnologiy = Sociology of science and technology*, 2017, no. 1, pp. 96–112 (in Russ.)
13. **Yudina A. S., Pavlova I. A.** [International ratings and competitiveness of universities]. *Vestnik nauki Sibiri = Bulletin of siberian science*, 2017, no. 1 (24), pp. 1–24. (in Russ.)
14. **Patsukevich O. V.** [In search of a world-class university (from the history of the emergence of the Shanghai ranking)]. *Vestnik Belorusskoy gosudarstvennoy selskohozyaystvennoy akademii = Bulletin of the Belarusian State Agricultural Academy*, 2017, no. 2, pp. 152–155. (in Russ.)
15. **Matsibora M. G.** [From the history of the formation of correspondence education in Russia]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Kostroma State University*, 2007, no. 3, pp. 41–45 (in Russ.)

16. **Matsibora M. G.** [Formation of the correspondence education of adults in Russia] *Chelovekiobrazovanie = Human and education*, 2008, no. 3, pp. 79–82. (in Russ.)
17. **Lebedeva M. B.** [Massive open online courses as a development trend of education]. *Chelovekiobrazovanie = Human and education*, 2015, no. 1 (42), pp. 105–108. (in Russ.)
18. **Travkin I. Yu.** [Non-formal education in the Internet: from net communities to massive open online courses]. *Obrazovatelnyie tehnologii i obshchestvo = Educational technologies and society*, 2015, no. 2, pp. 441–471. (in Russ.)
19. **Andreev A. Yu.** [Russian universities of the XVIII - first half of the XIX century in the context of university history of Europe]. Moscow, 2009, 640 p. (in Russ.)
20. **Morozov O.** Wilhelm von Humboldt and Berlin University: A New Look at the Origin of the Humboldt Myth? Working Papers: Humanities. WPBRP 134/HUM/2016. Available at: <https://wp.hse.ru/data/2016/10/20/1108079812/134HUM2016.pdf> (accessed January 19, 2018).
21. **Babintsev V. P., Rimskiy V. P.** [Bureaucratization of the university as an anti-intellectual process]. *Nauka. Iskusstvo. Kultura = Science. Art. Culture*, 2014, no. 4, pp. 5–17. (in Russ.)

#### Информация об авторе

**Грицков Юрий Викторович** – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии Сибирского федерального университета (660032 Красноярск, ул. Белинского 1, 312, e-mail: grickov50@mail.ru)  
**Львов Денис Владимирович** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии Сибирского федерального университета (660001 Красноярск, ул. Ладос Кецоховели 69, 87, e-mail: devlal86@gmail.com)

Принята редакцией: 22.11.18

#### Information about the author

**Yuri V. Gritskov** – doctor of philosophical sciences, professor, professor, department of philosophy, Siberian Federal University (Russian Federation, 660032, Krasnoyarsk, Belinskogo st. 1, 312, e-mail: grickov50@mail.ru)  
**Denis V. Lvov** – candidate of philosophical sciences, associate professor, associate professor, department of sociology, Siberian Federal University (Russian Federation, 660001, Krasnoyarsk, Lado Ketskhovereli st. 69, 87, e-mail: devlal86@gmail.com)

Received: November 22, 2018.