

Е.В. Палей

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОТИВОРЕЧИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ

Ивановский государственный химико-технологический университет
Email: ev-paley@mail.ru

Автор проводит анализ современных представлений о целях образования и их деформации в условиях прагматизации образования. Обращается внимание на релятивизацию целей, разрушение единства образовательного пространства, деперсонализацию образования. Подчеркивается необходимость рассмотрения целей образования в связи с его познавательными, социальными и экзистенциальными основаниями. Дается свое видение целей образования.

Ключевые слова: цели образования, онтологические основания образования, ценности образования, образовательное пространство, субъект образования.

«Наличие у студентов независимого мышления опасно, когда необходимо получить группу технически обученных, послушных специалистов, которые могли бы воплощать в жизнь планы элиты, стремящейся привлечь иностранные инвестиции и развивать технологии».

(М. Нуссбаум).

Среди многочисленных споров о путях реформирования современного школьного и профессионального образования, его соответствия актуальным социальным запросам проблема общих целей кажется чрезмерно абстрактной и даже в рамках философии образования уходит на второй план. Вместе с тем представление о целях образования способно по-иному представить как существующую образовательную реальность, так и масштаб ее деформации по отношению к онтологическим основаниям.

Современные оценки представлений об общих целях образования сосредоточены вокруг нескольких проблемных областей. Первая проблемная область связана с релятивизацией целей. Это обусловлено прагматичностью современного образования, обретающего в массовом сознании «технический» статус: средства достижения относительных целей улучшения благосостояния (получения хорошего рабочего места, роста по карьерной лестнице, заработка и проч.). Справедливо отмечается, что вместе с таким представлением образование автоматически приобретает «конечность относительных целей», субъективность, «единичность», что противоречит сущности образования как самовосхожде-

ния духа, содержащую «внутренний момент абсолютного» [1, с. 77]. В профессиональном образовании данная тенденция ярко проявилась в усилении односторонней специализации, что исторически выразилось в «усеченном» образе современного специалиста, не вполне отвечающего потребностям общества в истинном профессионале [5, с. 184-185].

Релятивизация целей таит еще одно опасное следствие: относительное и конкретно-ситуативное обретает статус абсолютного, создавая иллюзорную реальность, деформируя основания образования, игнорируя реальные риски развития и сужая его потенциал. Такой вариант деформации целей мы видим у Б. Риддинга, описывающего современный университет как своего рода «дорогу в никуда». Он проанализировал три модели университета – И. Канта, В. Гумбольдта и современную, каждая из которых строится на базе некоторой высшей ценности (разума, культуры и совершенства соответственно). Но идея совершенства, сформированная в контексте современной административно-технократической реальности, обладает характеристиками, которые существенно отличают ее от идей разума и культуры. По мнению Б. Риддинга, понятие совер-

шенства ни к чему не отсылает, не связывает с каким-либо предназначением, а потому не является ценностным императивом. Разум и культура в качестве высших целей-ценностей образования обуславливали его существование в пространстве идеологии и традиции, устанавливали смысл образования в исполнении национально-культурной миссии [13, с. 12]. В отличие от этого, совершенство является всего лишь «средством относительного ранжирования» [13, с. 48], определением «оптимальной пропорции входящей/исходящей информации» [13, с. 69]. При этом разрыв с традицией и ситуативность существования исключительно в рамках замкнутой системы делают понятие совершенства эклектичным, изменчивым, позволяющим каждому «быть на свой манер совершенным» [13, с. 47, 57]. В результате совершенство не просто теряет свое философское наполнение, замыкаясь на краткосрочных узкопрагматических критериях университета как бюрократической корпорации, но становится *бессодержательным* понятием. Такая цель чрезвычайно «удобна» и поэтому повсеместно применима [13, с. 42], но она никак не способна обеспечить не только развитие университета, но и само его существование в более или менее отдаленной цивилизационной перспективе.

Вторая проблемная область связана с разрушением единства образовательного пространства. Многоаспектность, наличие множества форм образовательной активности всегда делали исключительно сложным определение сущности начал, обеспечивающих достижение поставленных целей. В современных условиях усложнение этой проблемы заставляет исследователей говорить о ее первостепенной важности. И дело не только в увеличении количества и разнообразия образовательных институтов, расширении социальных запросов в отношении образования, затрудняющих синергию гибкости и вариативности с фундаментальностью и преемственностью образовательных программ. Серьезный проблемный потенциал сосредоточен в глобализации масштабов информационной образовательной среды, влекущей за собой геополитические и идеологические противоречия [2, с. 68]. Образовательная политика любого государства вынуждена совмещать национальные интересы с наднациональными требованиями мультикультурности, открытости для международной образовательной среды [2, с. 77], при этом задача сохранения единого образовательного пространства выступает в качестве важнейшей не только в познавательном плане, но и в правовом [2, с. 68, 72-73].

Романов К.В. отмечает, что отсутствие целостной картины мира в современном образовании есть показатель не только деструкции духовных ценностей бытия, но и невозможности

подлинного (по М. Хайдеггеру) «все собирающего» мышления [14, с. 280-281], являя «риск неблагодарности по отношению к уходящему». При этом корни подобного ценностно-целевого плюрализма лежат в онтологии, этот «риск» заложен в сущности образования, он связан со смыслом и особенностями человеческого мышления, побуждаемого вечным становлением сущего, сосуществованием открытости миру и приятием некоторых констант бытия [14, с. 279].

Многие авторы указывают, что отсутствие единства образовательного пространства в немалой степени определяется кризисом классических ценностных приоритетов в условиях нестабильности самоидентичности социального субъекта, разрозненностью когнитивных, моральных, деятельно-волевых устремлений личности [12, с. 157]. Разница в целях образования во многом определяется различием в понимании сущности человека. Связь образования с процессом становления личности обуславливает третью проблемную область в современном понимании целей, которую можно определить как несоответствие содержания целей образования его подлинной личностной и экзистенциальной направленности. Сущность проблемы заключается в том, что образование «теряет» свое главное основание – субъекта: конкретного человека с его индивидуальным существованием и уникальным жизненным миром. В когнитивном, этическом, психологическом плане индивидуальность субъекта неустраима из образовательной деятельности, его цели не полностью совпадают с социальными задачами, как бы значительны они ни были.

«Потеря субъекта» приобретает различные формы, в основном определяющиеся доминированием социальных задач в системе ценностных приоритетов образовательных институтов, конкурирующих в погоне за экономической эффективностью. Конкретная модель специалиста как цель современной профессиональной подготовки – надындивидуальна. Задание цели образования «извне» – неотъемлемый атрибут авторитарной педагогики, цель как действительный объект стремления человека, конечный результат образовательного процесса должна быть не только социально, но и личностно значимой. Современное проектное и менеджерское мышление, напротив, рассматривает человека как «ресурс решения социальных и экономических задач», выступающих в качестве «отчужденных нормативов, которые необходимо принять для полноценного функционального включения в общество» [11, с. 11, 16]. М. Нуссбаум называет этот процесс «овеществлением» субъекта образования, которое заключает его в плен идеологии экономического успеха, обезличивая и делая легким объектом внешних манипуляций,

базирующихся на тревоге и страхе за свое несовершенство [7, с. 49-50, 65-66]. Такая модель образования делает ставку на «технический профессионализм и покорность, препятствующие созданию достойной мировой культуры» [7, с. 182]. Не случайно трансформации системы современного образования больше всего сказываются на гуманитарной составляющей.

Работа Марты Нуссбаум с говорящим подзаголовком «Зачем демократии нужны гуманитарные науки» интересна с точки зрения анализа деформаций, происходящих в этой области. По ее мнению, кризис прежде всего выражается в отходе от практики рационального диалога, обеспечивавшего преемственность интеллектуальной традиции и развитие мышления каждого обучающегося, сохранение равноправного сосуществования различных социально-культурных и ценностных установок [7, с. 70-73, 105-107]. Примечательно, что игнорирование гуманитарных ценностей автор прослеживает и в западном (английском и американском), и в восточном (индийском) образовании, указывая на абсолютную идентичность происходящего [7, с. 23, 35-39]. Нам кажется спорным стремление автора рассматривать гуманитарные ценности лишь в контексте прав и свобод личности, конституционных обязательств [7, с. 43], равно как и ее проамериканскую позицию в представлении об этих правах. Но отметим, что отечественные исследователи также подчеркивают важность присутствия цели развития личности в качестве неоспоримого конечного результата всех образовательных усилий в основных государственных и международных декларативных документах [2].

М. Нуссбаум верно указывает на перспективные последствия происходящих деформаций. Полученная в ходе экономически ориентированного образования личность оказывается угрозой для самого провозгласившего эти ценности общества, ее неспособность к сотрудничеству обостряется обострением насилия, нетерпимости, эгоизма и иных социальных и моральных проблем. Автор выдвигает в качестве высших целей образования формирование образа жизни на основе уважения и участия [7, с. 16, 21], признания ценности каждой личности. «Овеществленный» субъект образования не способен придать смысл практическим действиям, найти понимание и объективное восприятие событий, не способен к ответственному управлению инновациями и творчеству. Провозглашаемые современным образованием «внегуманитарные» цели ставят под сомнение дальнейшее существование не только института образования (ввиду его неэффективности), но и самого общества, не отвечая ни индивидуальным, ни социальным потребностям, заменяя «образование» на «обучение кон-

кретным навыкам», сужая познавательный потенциал образования.

На наш взгляд, современное представление о «качественном образовании» концентрирует в себе все перечисленные проблемные области, являясь во многом относительным, противоречивым и «технически безличным». Оно несет все черты понятия риддингсовского «совершенства», до неузнаваемости изменяя свое содержание, колеблющееся от фундаментальной научной подготовки до решения узкоприкладных задач, от трансляции классической духовной традиции до эффективной коммуникативности и информированности, включая практически все возможные варианты понимания образованности. В сущности, оно представляет собой воплощение постмодернистского способа мышления и отношения к культуре, акцентированного на освобождение человека от социальных форм, на отсутствие системности и нормативности в знании, на игровом характере жизнедеятельности. Не случайно одним из ярких воплощений современного «качественного» образования является образование «открытое», предусматривающее принципиальную доступность *любых* информационных ресурсов. Такое «размытие границ» и «опустошение/замусоривание» целей образования уничтожает его как автономную сферу общества, имеющую свои закономерности и смыслы, при этом открывая простор для бюрократических манипуляций и позволяя оправдывать *любые* трансформации в образовании их (не)соответствием такому эфемерному «качеству».

На наш взгляд, цели образования нельзя рассматривать вне связи с его онтологическими основаниями, оно неизменно строится на познавательном, социальном и экзистенциально-личностном фундаменте. Соответствие декларируемых целей образования его сущностным началам – гарантия их достижимости, а игнорирование этих начал (как и наличие противоречий между ними) – предпосылка неэффективности образовательной системы.

Познавательные основания образования ставят человека в отношении с истиной, обуславливают наличие цели, как *формирование критериев оценки знаний*: образование вводит в жизнь человека суждение о достоверности и обоснованности имеющихся представлений, позволяет ему увидеть горизонт и масштабы своего существования, измеряемые истинностью и подлинностью. Онтологический характер этой связи раскрыл М. Хайдеггер при анализе рассказа Платона о пещере. Его вывод однозначен: «существо истины и род ее перемены только и делают впервые возможным образование», выводя человека из «неспутанной видимости» привычного и приучая к «той или иной

отведенной ему области» [15, с. 350], высвечивая идеи как «предпосылки оценивания». Выработанная в результате образования «правильность взгляда» объединяет сущее с человеческим отношением к существующему [15, с. 357]. Т.Б. Кудряшова отмечает, что в этом контексте «главным становится не знание явлений, а явление знаний», а обозначенная М. Хайдеггером двойственность в понимании истины обуславливает и два пути видения целей образования – онтологического и гносеологического: открытия истины на основе личностных целей и смыслов, и правильности восприятия, выверяемой по некоему образцу [4, с. 36, 38]. Но, какую бы трактовку истины мы не избрали, важным и немного забытым кажется сам факт соотносительности целей образования с истиной (применительно к современности – с научной истиной), а не только с мифологизированными представлениями [6] и массовыми потребностями «человека пещеры». Без соотносительности с истиной и познанием образования теряет смысл, превращаясь в «игру теней».

Наличие рациональных критериев оценки, близких к научным, придает незавершенность процессу образования и понимания мира, неизбежно высвечивая границы и относительность такого понимания. Поэтому обратной стороной познавательной цели образования является *формирование критического мышления*, своего рода «способности сомнения» как предпосылки для будущего развития. Это позволяет верно охарактеризовать «реальность» себя и своего образа мира, обуславливает адекватность в отношении к их настоящему несовершенству и возможному совершенствованию. Образование как познание дает людям умение увидеть сущность и стать «твердыми для ясной устойчивости видения сущности» [15, с. 356]. Несомненность мира дает возможность человеку найти «просвет» между фатальностью необходимого и реальностью желаемого.

Персонально-личностные основания образования в рамках традиции Просвещения выразились в постановке такой цели, как *автономия личности*, трактуемой как ее независимость от чужих мнений, религиозных и обыденных предрассудков. На наш взгляд, данная цель в таком понимании недостаточна для современного образования, так как сформулирована в контексте теоретических установок немецкой классической философии (и конкретно – философии И. Канта), предполагающих наличие некоего трансцендентального субъекта, подчиненного законодательству разума [3, с. 70]. Современность требует от образования не просто достижения «совершенствования» как состояния независимости в «*публичном применении разума*» (*курсив мой* – Е.П.), но подлинного становления личности во всей ее неповторимости и уникальности.

Индивидуализация существования, вариативность социальных взаимодействий, гибкость современной информационной и медиа среды добавляют в идею автономии личности экзистенциальные моменты, делая целью образования *обретение самости*, «решимости быть». И поэтому самостоятельность субъекта как цель образования означает скорее не свободу в ее гражданском измерении, а ответственность [9], необходимость которой обусловлена неизбежностью индивидуального существования. В этом случае сформированные в процессе образования как познания критерии оценки знаний становятся определениями границ личного присутствия и условиями обретения смысла. С их помощью человек включает себя в пространство свершившегося и еще-не-состоявшегося, становится потенциально способным «быть самим собой».

Но подлинное образование как познание и обретение самости неполно без опоры на социальные основания, и не в том сиюминутном измерении, о котором мы писали выше в связи с прагматизацией и релятивизацией целей, а как *включении личности в историю и традицию*. Собственно об этом идет речь, когда авторы, связывающие цели образования с развитием личности, обращаются к духовной сущности человека и духовным ценностям. В этом случае смысл образования рассматривается как самовосхождение духа, преодоление своего несовершенства на пути к высшему обретению им свободы и разумности как постижения самого себя [1, с. 73, 77]. Подчеркивается важность «обоснования вариативности личной траектории духовного саморазвития человека... для адаптации общих ценностных основ духовного развития на уровень индивидуального бытия» [12, с. 156]. В ходе такого образования-самостояния человек выходит за рамки целого, принадлежного всему человеческому. Ортега-и-Гассет определяет это как возможность получить «во владение нечто постоянное и вневременное», придающее «каждому относительно положению человека всю полноту смысла» [8, с. 55, 58]. Автономия личности, свобода в их социальном преломлении позволяют человеку понять ценность своей жизни, но не в силу превосходства над другими людьми, а как дань его усилиям по формированию себя, утверждению себя в единстве со-существований. Это – возможность построить не только себя как проект, но и обрести место в социальных проектах будущего.

В конечном итоге все перечисленные цели образования, на наш взгляд, ведут к цели *обретения единства*: с природой, социумом и самим собой, формирование образа человека, сущностно целостного с окружающим миром. Применительно к философскому познанию, Ортега-и-Гассет

пишет о «стремлении к Универсуму» как естественной способности и цели человека [8, с. 80-82]. Нам кажется уместным перенести это на сферу образования, дающего непротиворечивость Я миру, и, в то же время, сохраняющее напряженность с миром, проистекающую из сопоставления законов природы, общества и своей свободы. Универсальность, на которой строилось здание классического образования, перестала быть актуальной целью в силу изменения масштабов и способов активности человека, чего нельзя сказать о единстве: любое образование есть стремление к перспективной целостности. Образование с присутствующими ему критериями оценки знаний формирует горизонт наличного мирового пространства, который может быть расширен свободным самоосуществлением конкретного человека в его причастности к историческому движению от прошлого к будущему. Применительно к обыденной жизни обычного человека мы можем говорить о гармоничной включенности его в новые жизненные обстоятельства, изменяющие его самого и создающие возможности для дальнейшего изменения этих обстоятельств. Научение чему-либо дает то единство, которое способно служить деятельным мотивом дальнейших действий, превратить жизнь в со-бытие.

Многообразие, определенная противоречивость и присутствие моментов всеобщности укоренены в сущности образования, присутствовали на разных исторических этапах развития образования, и сами по себе не являются для него чуждыми. Специфика современной состоит в том, что все указанные проблемные области не просто расширяются в масштабах, они растворяют образование в иных сферах, уничтожая его автономию, полностью отдавая во власть внеобразовательных целей. Стремление к максимальному приближению субъекта образования и наличного социального мира (движимого новизной и эффективностью) в современном институциональном формате оборачивается искажением традиционных целей образования [10, с. 55]. Замена универсального знания на инструментальные ценности, сдвиг в сторону технологического, экономического и административного, деперсонализация, – это признаки деонтологизации современного образования, деформации связей с фундаментальными основаниями. Онтологический характер оснований образования не позволяет говорить об их разрушении, но игнорирование этого характера очевидно таит в себе множество рисков, не лучшим образом определяющих горизонты развития образовательного пространства. Особенности со-

временного социального и научно-технического развития, информационной и медиа среды содержат в себе огромный потенциал, способный вывести сферу образования в новую реальность, но лишь при условии сохранения внимания к своему «онтологическому базису».

Список использованной литературы

1. Душин А.В. О философском понимании образования и образовательных реформ // Вестник ВЭГУ. 2011. № 5 (55). С. 71-77.
2. Иванова С.В. О понятии «образовательное пространство» и целях образования // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4. С. 67-79.
3. Кант И. Спор факультетов. Соч. в 8-и томах. М.: Чоро, 1994. Том 7. С. 58-137.
4. Кудряшова Т.Б. Познание и образование // Философия образования. Серия «Symposium». СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. Вып. 23. С. 33-44.
5. Куликова О.Б. Наука, профессионализм и проблемы вузовского образования в современной России // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2014. Том 5. Вып. 3. С. 184-188.
6. Михалевская А.С. О природе околонучного мифотворчества // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2013. Том 4. Вып. 1. С. 75-77.
7. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки. М.: ВШЭ, 2014. 192 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия // URL: <http://philosophy.ru/library/ortega/wph.html> (дата обращения: 20.10.2014).
9. Палей Е.В. Гуманизм как ответственность субъектов образования // Гуманизм и современность: материалы Международной научно-образовательной конференции (8-9 ноября 2013). Казань: КГУ, 2013. С. 292-298.
10. Палей Е.В. Интерпретация идеи свободы в миссии современного российского вуза // Вестник Ивановского государственного университета. 2014. Вып. 2 (14). С. 46-56.
11. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. Изд-е 2-е. М.: Либроком, 2013. 256 с.
12. Резников С.И. Концепт духовности в философии образования // Исторические, философские, политические и юридические науки. Культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 4 (42). Ч. 1. С. 155-158.
13. Ридингс Б. Университет в руинах. М.: ВШЭ, 2010. 304 с.
14. Романов К.В. Семь рисков в развитии образования: философский взгляд // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2012. Том 13. Вып. 4. С. 279-283.
15. Хайдеггер М. Учение Платона об истине. М.: Республика, 1993. С. 345-361.

Статья поступила 17.11.2014

Принята в печать 12.02.2015