

К ВОПРОСУ О ЦЕЛЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

А.О. Карпов

(Московский государственный университет имени Н.Э. Баумана; e-mail: apfn@mx.bmstu.ru)

В статье рассматривается разделение понятия “цели образования” в отношении его функционирования как социокультурного абсолюта и как орудия доктринальных групп. Показано, что “телеологический” дискурс не способен противостоять элиминирующей его смысл аргументации и к эффективным формам собственного эпистемического утверждения. Намечена онтологическая система описаний, которая позволяет создавать культурно обоснованные характеристики образовательных систем.

Ключевые слова: образование, цели, культура, парадигма, исследовательское обучение, коммодификация, социальная структура.

Обращаясь к такому социокультурному феномену, как образование, следует отметить, что весьма гетерогенные характеристики его функционирования традиционно располагаются между двух, подчас искусственно разделяемых позиций — “образование для жизни” и “образование для человека”. Первая относится к инструментальной традиции образования, вторая — к либеральной. Если либеральная традиция рассматривает образование под углом зрения индивидуального блага, с присущей ему свободой и внутренней ценностью, то инструментальная делает упор на благо общественное, разделяя его профессиональные, общественные и личные интересы.

В то же время жесткая дихотомизация двух традиций, которые имеют корни в воспитательных парадигмах античности, представляется необоснованной [1: 11, 12]. Так, идеал греческого воспитания — *καλοκάγαθία* (калокагатия)¹, предполагавший обретение в процессе образования (*παιδεία*, пайдейя)² духовно-физического совершенства, является в большей степени социально-этическим понятием, нежели эстетическим, поскольку “калокагатос (человек, воспитанный в духе калокатии) должен был предоставить себя в распоряжение общины”, ибо укрепление полиса есть главный долг гражданина [2: 194, 349]. “Государство” Платона, заботясь о духовно-физической целостности, го-

¹ *Καλοκάγαθία* (греч.) — все хорошее и прекрасное; нравственное совершенство; добропорядочность; правдивость, честность, благородство.

² *Παίδεια* (греч.) — воспитание, учение, образование; *educatio* (лат.).

товит молодого грека к выполнению общественных функций, а гражданское воспитание у Аристотеля сочетается с идеей общего образования.

Однако в русле этой жесткой дихотомизации в одном и том же европейском времени живут и действуют люди, дающие самые противоположные рецепты и парадигмальные обоснования образовательной деятельности.

В XVII в. чешский педагог Я.А. Коменский пытается разглядеть в школах “мастерские гуманности”, “истинные мастерские людей”, которые должны “много потрудиться над тем, чтобы сделать людей мудрыми по уму, благонравными в своих действиях и благочестивыми сердцем” [3: 115, 116, 120], т.е. институции, предназначенные для совершенствования человеческой *природы* и улучшения посредством оной человеческого общества. Английский же философ Дж. Локк полагает, что человека следует научить жить в данных ему общественных условиях, и говорит уже об улучшении человеческой *породы*. В XVIII в. швейцарский педагог И.Г. Песталоцци пытается осуществить в сиротских домах “общее и гармоничное развитие природных задатков человеческого ума” [4: 332], тогда как немецкий философ И.Г. Гердер представляет образование как “возрастание гуманности”, действующее через духовное совершенствование. В XIX в. один из создателей английского позитивизма и органической теории общества Г. Спенсер видит функцию образования в подготовке к полноценной жизни; немецкий педагог и философ, автор теории воспитывающего обучения И.Ф. Гербарт ставит целью педагогических воздействий воспитание добродетельного человека посредством соединения в нем природного и человеческого, а “учитель немецких учителей” А. Дистервег считает необходимым воспитание совершенного человека. На изломе XIX и XX вв. создатель американской теории педоцентризма Дж. Дьюи утверждает, что “целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности” [5: 157]; немецкий учитель, приверженец социальной педагогики Г. Кершенштейнер акцентирует цели образования на воспитании гражданских качеств личности в интересах развития общества. В XX в. в Англии А. Нилл полагает, “что именно нравственное воспитание делает ребенка плохим”, и в своей известной школе Саммерхилл практикует обучение как “процесс приобретения ценностей из своего окружения”, считая целью воспитание счастливого человека, способного найти себя в жизни [5: 206, 207]; лейтмотивом же педагогической практики французского учителя С. Френе является социализация через труд.

В России мы также наблюдаем весьма разнородный ансамбль доктринальных концептуализаций. Вот только некоторые примеры. В.Н. Татищев из своего уральского просветительского опыта выводит, что “разумный человек через науки и искусство от вкоренившихся в его ум примеров удобнейшую понятность, твердейшую память, острый

смысл и беспогрешное суждение приобретает” [6: 75]. М.В. Ломоносов определяет, что в Академической гимназии “молодые люди должны приучаться ... к правильному образу мышления и добрым нравам” [7: 477]. К.Д. Ушинский полагает возможным воспитать совершенного человека, подготовленного к полезной деятельности. Л.Н. Толстой утверждает своей яснополянской педагогической практикой идеалы свободного образования, через которые школа будет “всесторонней и самой разнообразной сознательной деятельностью одного человека на другого с целью передачи знаний (instruction), не принуждая учащегося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что нам хочется” [8: 64]. П.П. Блонский — строитель трудовой коммунистической школы — искренне верит, что “трудовое воспитание есть воспитание властелина природы. ... Цель образования — введение ребенка во владение современной индустриальной культурой” [9: 87, 97]. В.В. Зеньковский — философ и педагог, коммунистический изгнанник — понимает задачу воспитания как духовное “устроение”, а С.Т. Шацкий — русский педагог-подвижник — видит цель школы в том, чтобы “содействовать тому, чтобы дети жили лучше, то есть полнее, шире, здоровее в личном и общественном отношении” [5: 217].

А ведь были еще Дальтон-план Э. Паркхерст и Йена-план П. Петерсена, пенология А.С. Макаренко и бихевиоризм Э. Торндайка, христианская педагогика И. Кронштадтского и вальдорфские школы Р. Штейнера и многие другие парадигмальные теории и практики образования.

Вместе с тем педагогическая деятельность создателей оригинальных образовательных концепций содержит в себе большой объем имплицитных оснований, вербализация которых лишь отчасти воплощается в доктринальных описаниях. Здесь дело обстоит подобно тому, как в бергсоновской философии существования и небытия “человеческое действие ... исходной своей точкой имеет неудовлетворенность и вытекающее отсюда ощущение отсутствия чего-нибудь”, которое “не столько есть отсутствие вещи, сколько отсутствие полезности” и происходит от “*ничто*” к “*чему-нибудь*” для того, “чтобы заполнять пустоты, познаваемые нашим интеллектом под внешнеинтеллектуальным влиянием желания и сожаления, под давлением жизненной необходимости” [10: 285].

Что делал Песталоцци в своем самоотверженном подвижничестве в швейцарских приютах, что делал Дистервег в своей борьбе за реальные знания в немецких школах и учительских семинариях, что делал Шацкий в своем пожизненном просветительстве в русских воспитательных учреждениях для детей неимущих сословий? Что вело и направляло через жизнь их педагогическую деятельность? Филологические одежды их педагогических концепций или что-то иное? Все что делали эти люди, определялось какими-то гипотетическими целями или они чув-

ствали в каждый пронсящийся миг, ЧТО не хватает детям, ЧТО не хватает учителям, ЧТО не хватает школе и образовательному делу? В этом “ЧТО” — уже вкрапления раздробленности ответов; так, например, для Песталлоци это могли быть ласка и тепло, для Дистервега — системность в знаниях и занятиях, для Шацкого — свобода от школы схоластики, свобода, приобретаемая через жизнь. Но разве исчерпываются этим все эти “ЧТО”, разве исчерпываются они данным или еще более длинным перечнем описаний и разве достаточно для означения всей педагогической жизни даже созвездия этих “ЧТО”? И ведь отсутствие сколько-нибудь полной дескрипции этого педагогического “ЧТО” не остановило никого из этих людей, поскольку в каждый момент своей педагогической жизни ощущали они в себе имманентный образ этого “ЧТО” — этот невербальный описатель целостности, который дал каждому из них возможность именно *так* пройти свою жизнь.

Как раз об этом пишет Песталлоци в Бургдорфе 27 июня 1800 г. в своей памятной записке о методе: “...я не исхожу из каких-либо определенных форм обучения как таковых, а просто спрашиваю себя: что бы ты сделал, если бы захотел передать какому-либо отдельному ребенку весь объем знаний и навыков, в которых он нуждается для того, чтобы хорошо обеспечить свои наиболее существенные потребности и тем самым добиться внутреннего удовлетворения” [11: 48].

Об этом же пишет Карл Ясперс в 1946 г. в одной из трех своих книг с общим названием “Идея университета”³: “Мы постоянно чутко прислушиваемся к вносящему смысл внутреннему руководству в нас, которое удаляет нас от бесконечности всего произвольного и которое определяет выбор нашего пути в обучении и исследовании” [12: 53].

И здесь мы видим, что это “ЧТО” несет в себе особого рода парадигмальную структуру. Она опирается на среду и институцию как морфологию бытия учебных сообществ, на технологизм учебных практик как способ их существования, на доминирующее качество познавательного метода, которое артикулирует эпистемическую функцию, и, наконец, на некоторую репрезентацию целостности, осуществляемую в виде императива образовательного действия. Отображение в реальности компонент парадигмального каркаса — средовой институциональности, учебного технологизма, эпистемической доминанты, образовательного императива — позволяет поднять занавес и проиграть педагогическую пьесу согласно живущему в протагонисте имманентному замыслу. Эта позиция коннотативна телеологии жизненного действия, цель которого, как отмечал Бергсон, “имеет ценность и значение

³ К. Ясперсом были написаны три книги под общим названием “Идея университета”, которые были опубликованы в 1923 г., 1946 г. и 1961 г. (последняя совместно с Куртом Россманом). Текст книг существенно отличается друг от друга. Издание, на которое здесь дана ссылка, представляет собой публикацию 1946 г.

лишь в ретроспективном смысле”, т.е. когда можно “оглядываясь на пройденный уже путь ... говорить так, будто бы преследовалась известная цель”; однако “путь создавался по мере того, как совершался акт его прохождения”, и такого рода цель назначается лишь *post factum* как “определенное видение прошлого в свете настоящего”; “мысль о том, чтобы читать в настоящем ...будущее живых форм и развертывать разом их будущую историю, должна заключать в себе подлинную нелепость” [10: 81, 322, 323].

Насколько “цели образования”, о которых говорят люди, которые декларирует власть, которые видятся ученикам и учителям, насколько этот спектральный в плане смысла и интенций массив дискурса об образовательной телеологии соотносится с реально действующей в данной культурной эпохе и в узком хроносоциальном локусе системой образования? Можно ли через телеологический ракурс объяснять функционирование *такого* уже ставшего, использовать целеполагающий принцип как способ понимания действия образовательного настоящего? Не является ли “целеполагающий” дискурс вопрошанием о возможности, о желательном и искомом, но еще не состоявшемся, по крайней мере окончательно, положении образовательных вещей?

В часто дискутируемой проблеме “целей образования” последние используются для дескрипции его наличного бытия, в частности в парадигмальных концептуализациях и проектах реформирования. Аналитика “целей образования” должна отличать образование как абсолютный и тотальный социокультурный феномен, *факт* существования которого не зависит от человека и его коллективов, от иной его ипостаси — конкретной социальной структуры, которую данное человеческое существование программирует согласно своим доктринальным установкам.

Наличие имплицитной парадигмы указывает на высокую степень самостоятельности и независимости *внутреннего* образовательного бытия от целеуказательных действий доктринальных групп, в том числе и идеологически властвующих. Вместе с тем каждая из подобных коалиций, обладая социальным капиталом и административным ресурсом, способна настраивать и транслировать образовательное действие в русле собственной телеологии, фундированной идейными установками, культурными аттитюдами и социоэкономическим прагматизмом. Целевая настраиваемость образовательной институции выглядит так, будто система образования в *абсолютном* плане своего бытия обладает собственным историческим телосом. Представляется — это иллюзия, которая опирается на гипостазирование вневременной социальной механики в русле предназначения человеческой истории.

Образование как социальный абсолют возникает и производится из самого себя в результате генетического развития человеческих кол-

лективов и культурно опосредованного поведения человека в сообществах, использующих опыт прошлого и заботящихся о будущем. Явив себя таковым, оно не желает быть чем-то и для чего-то; оно ведет себя так, будто за его действием стоит “неизменный закон движения вперед образования”, выведенный Л.Н. Толстым [13: 67]. В своей общей мирской положенности образовательный акт существует также абсолютно, как и общество, в которое он генетически включен. Конечно, образование *служит* общественным и индивидуальным целям, но не только их наличие есть причина существования образования. Г. Хорн говорит, что “образование как реальность всегда есть нечто большее, чем мы можем воспринимать посредством своих концептуальных структур и связей” [14: 26]. Образование не может быть *просто занятием* людей обучающихся и обучающих. Невоспринимаемость образовательного целого здесь фиксирует не столько скрытые стороны социального конструирования, сколько наличие вневременного и универсального.

В основе образовательного акта лежит изначальная природа, конституирующая познание в качестве основного способа существования человека, причем не с точки зрения его полезности, но благодаря не объясняющему себя интересу. Познание со-дано человеческой сущности, — утверждает К. Ясперс, — ведь “изначальное стремление к знанию ... не спрашивает, почему оно стремится знать”, оно имеет в виду ясность о ситуации человека вообще и об индивидуальной ситуации в частности [12: 46, 51]. Оно идет на риск, поскольку не способно отказаться от узанного и уйти в прошлое неведение. Однако “разум в нас настаивает на *понимающем* соприкосновении со всем, что существует” [12: 58]. В педагогическом плане познавательная универсальность образовательного акта высвечивается в замечании Л.Н. Толстого: “Из бесчисленного множества действий только те принимают педагогический характер, которые свойственны восприятию ребенка, и действия и приемы эти веками действуют одинаково неотразимо на поколения” [15: 38].

Образование, которое существует как тотальный и универсальный феномен, не способно само по себе ставить цели перед жизнью. Ясперс говорит, что “поиски цели воспитания <образования> безнадежны, если это что-то другое, нежели осознание для себя актуальной сущности, собственного стремления, если предпринимается поиск вовне вместо того, чтобы делать очевидной саму сущность исходя из собственного существования. Отсюда ограниченное значение часто провозглашаемых лозунгов воспитательных целей: достижение особой профессиональной пригодности, ... ориентирование в мире, ... формирование личности, обретение всеобъемлющего общего культурного сознания и т.д.” [12: 75, 76].

Образовательное действие, рассматриваемое как социальный или изолированный учебный акт, имеет предпосылки, которые не являются

самостоятельными, поскольку вызваны стоящим за его пределами. Вот это, стоящее за пределами образовательного действия как такового, способно “назначить” ему цель, влиять на его содержание и методы. Образование обретает свою историческую и социальную сущность в конечных парадигмальных условиях, из которых звучит вопрос к нему.

То, что определяется как “цели образования”, зависит, следовательно, от вопроса, с которым подступаются к образу образования, имеющему во времени свой устойчивый абсолют; в частности, зависит от смыслового контекста и понятийной структуры вопроса, способа его постановки и социокультурной артикуляции. Иначе говоря, цели образования формулируются всегда через доктринальный взгляд и не являются первичными в качестве его парадигмальных характеристик. В решающей степени вопрос “о целях” указывает на различные способы понимания пути человека, пролегающего через социокультурный феномен “образование”, на его объяснения, идущие не столько от особенностей эпохи, сколько от внутренней и подчас “внеисторической” идеологии доктринальной группировки и ее лидера (здесь достаточно вспомнить принцип природосообразности воспитания⁴).

“Цели образования” всегда конечны и спектральны. В них частное вычленяется из тела социокультурного абсолюта, доктринально поляризуется, гиперболизируется и заимствует его абсолютный статус. Посредством такого частного образование находит свой исторический смысл во всеобщем, которое является жизнью. Телеологическая интенциональность феномена “образование” искусственно конструируется, т.е. опознается, истолковывается, регулируется в системе доктринальных аттитюдов. Такая интенциональность проявляется в реальности не сама по себе, но как вектор действия, вызванного доктринально поляризованной социальной структурой. Не отменяя саму по себе универсальность образовательного феномена и не пересоздавая

⁴ Мысли о природосообразности воспитания высказывались еще Аристотелем. В образовательных концепциях Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталлоцци, И.А. Дистервега содержится двойственное понимание принципа природосообразности воспитания. Он суть педагогическая опора на природные дарования — таланты, способности учеников и т.п., и формирование человека когерентно ходу его природного развития. В начале XX в. следы принципа природосообразности прослеживаются в педагогическом бихевиоризме у Э. Торндайка, в “школе действия” А.В. Лая; в “новых школах” О. Декроли, Э. Кей, в “идеальных колледжах” А. Маслоу и А. Нилла, в педагогических исследованиях А.П. Нечаева, искавшего универсальную формулу оптимальности учебного процесса на основе психометрических исследований учащихся. Современные педагоги-теоретики зачастую видят в принципе природосообразности основополагающее начало образовательных систем, причем, отдавая должное прожектерству и демагогии французских просветителей, с симпатией относятся к введению в педагогические принципы массовой школы абстрактного права “ребенка учиться тому, к чему его предначинила природа” (см., например, [16: 220–222]).

его вновь, оно — это доктринальное действие — накладывается на формы и способы бытия феномена, на систему познавательных отношений, обращенных во вне. Оно добивается идеологической центрированности образования на семействе своих идей; тем самым оно способно извращать его природный уклад. Образование субстанционально принимает разные формы и действия, наделяется историческим потенциалом и социально ограничивается; тем не менее оно всегда находится в пределах своей абсолютной сущности, которая генетически инкорпорирована в тело коллективного существования. Меняется тип бытия образования, но не его решимость *быть собой*. Выйдя за пределы своей природы, оно потеряет себя.

Доктринальные цели, конечно, имеют в виду внутреннее содержание индивида, но в ракурсе своих интересов. В некотором идеальном плане, о котором говорит Ясперс, исследование истины образует дух, закладывая *желательную* основу для исполнения государственных обязанностей [12: 36, 37]. Вопрос, однако, в том, желательно ли власти такое духовное образование чиновников, которое воспитывает стремление к истине. То непрерывное напряжение, которое существует между образованием и государством, связано с политической заботой о духовном мире, заставляющей людей изменяться в сторону связанных с ними ожиданий [12: 139, 142]. Власть заботится о сущности индивида под углом зрения задач сегодняшнего дня и обеспечения своего продолжения в будущее, т.е. об *удобной* сущности. Думая иначе, власть элиминирует себя как власть.

Цель, декларируемая социальной структурой, закрывает истину ее *наличного* бытия. Она, эта цель, есть мотив оправдания недостаточности в отношениях с миром, она — всегда цезура между должным и существующим, она — порождение дефицита идеального в реальности. Когда целеполагание говорит об экзистентных недосдаче, цезуре и дефиците, она делает это всегда в самом общем, концептуализированном руководящей идеей плане. Оно объективирует отсутствие близости к действительности в социальном прожекторстве, конструирующем виртуальные образы. Тем самым цель как *принцип объяснения* элиминирует сущностные моменты настоящего, скрывая производящие механизмы сегодняшнего бытия, его принципиальные детали. Это также верно для целей, которые воздвигают на щит локальные парадигмы.

О целях образования, как правило, говорят в контекстах недостаточности его сегодняшнего бытия. Образовательная телеология выражает желательные вложения в него, которые еще предстоит осуществить, но не само образовательное бытие. Последнее анализируется как результат вычитания из некоего целостного образа феномена “образование” его недостающей части. Конечно, исходя из целей можно говорить о модели системы, которая способна их достигать, но не о

модели присутствующего в жизни. Тогда декларируемые цели не могут служить *непосредственной* характеристикой ни действующего образовательного бытия, ни его осуществляемых функций. Поэтому существование широкого диапазона деклараций образовательных целей не мешает образовательному бытию быть отличным от них.

Следовательно, цель всегда рисует отдельный горизонт функционирующего бытия. Конечно, она способна идентифицировать его недосдачу и негативность, но проблема раскрытия устройства бытия находится в репрезентации сейчас-действующего, т.е. в аналитике его “позитивного” плана. Здесь, например, дело не в том, каким образование должно стать, но в том, каково оно есть. Зазор между телосом действующего и его действием скрывает наличное. Когда зазор обнуляется, цель оказывается достигнутой. Будучи достигнутой, цель становится простой функцией, постоянно воспроизводящей то, что телеологически декларируется. Непрерывно наступающее в жизни событие исключает себя из телеологического горизонта этой жизни.

“Товарная” концептуализация образования, ставшая калькой культурного понимания индустриальной эпохи, пытается элиминировать инструментальный и либеральный подходы к образованию тем, что *как бы* устанавливает им место внутри себя. И действительно, кажется, что свобода, предоставляемая субъекту в выборе образования как объекта потребления, делает возможным приобретение его под углом зрения дальнейшего использования: либо как инструмент жизни, либо как эликсир духовного роста. Конечно, здесь остается за кадром, как реализуется эта свобода и как она соотносится с культурными трендами постиндустриального производства. Но вместе с тем возникает проблема критики “товарного” обоснования с точки зрения либеральной и инструментальной концепций, проблема, имеющая давнюю историю, которая ставит под вопрос саму возможность такой неоснащенной критики, осуществляемой, по сути, в рамках дискурса “целей образования” или сводящейся к нему. С точки зрения дискурса “целей образования” удар, наносимый “товарной” концептуализацией, абсолютно неотразим, поскольку имплицитно декларируемая им в качестве цели “свобода выбора” и сопутствующие ей ценности покрывают как индивидуальные, так и общественные блага.

Иначе говоря, цели могут быть высокими, но предполагаемый инструментарий, социокультурные условия или последующая реализация абсолютно негодными для их достижения. “Дымовая завеса” дискурса целей — излюбленный и весьма эффективный способ действия доктринальных групп, стремящихся “гнуть свое”. Профессор Эрик Томас (Eric Thomas), президент университетов Великобритании и вице-канцлер университета Бристолья, был весьма дипломатичен в своем заявлении (2011) по поводу очередных коммодификационных предложений

правительства: “Университеты Великобритании согласны с целями политики правительства: поставить студентов в центр системы образования, повысить социальную мобильность, а также укрепить университеты. Но мы обеспокоены тем, что предложения, сформулированные в Белой книге, в случае их реализации так, как они представлены, не обязательно могут привести к достижению этих целей” [17].

Из приведенного анализа следует, что дискурс, критикующий и обосновывающий образовательные концептуализации с телеологических позиций, не способен к радикальной деконструкции действующего иного и к эффективным формам собственного эпистемического утверждения. Вместе с тем по ходу изложения была выявлена особого рода парадигмальная структура, к которой имплицитно апеллировал дискурс обосновывающих свое образовательное видение и свой педагогический путь.

Имплицитная парадигма образования действует так, что поверх дискурсивного многообразия телеологических сентенций, говорящих о его идеалах, ставит собственное генерализирующее начало. Его вербализованные понимания лишь отчасти способны отразить реализованное существо образовательного дела. Такая паллиативность есть не только следствие доктринальности взгляда, сопутствующей всякой концептуализации, но и принципиальных трудностей с проявлением скрытого в системно сложных планах человеческого общества. Вербализованное выражение генерализирующего начала в наличной жизни социокультурного феномена может быть представлено в форме императива. Таким образом, образовательный императив есть концептуализированное воплощение социокультурных “идеалов” образования, которые инкорпорируются в деятельность образовательной структуры на том или ином хронологическом отрезке истории.

Образовательный императив в действующей образовательной культуре характеризует то, *как* проявляются устойчивые инкорпорации в социальной структуре доктринальных представлений и социальных аттитюдов, устанавливающих смысл понятия “образованный человек”. Образование как культурно приобретенное состояние делает грека соответствующим идеалу калокагатии, вкладывает в римлянина *decōrum* и *honestum*⁵, выковысывает из англичанина джентльмена. Такой генерализированный идеал образования есть функция сословия, духовной сферы, ведущей области деятельности и образовательных институций [12: 58–60].

Парадигмальный каркас образовательной системы вычерчивает схему идеи, которая определяет ее способность *быть* собой. Выбор парадигмального каркаса создает механизм осмысления, т.е. наделяет со-

⁵ *Decōrum* (лат.) — приличие, пристойность, достоинство.

Honestum (лат.) — честность, высокая нравственность, добродетель.

циокультурный феномен системой значений через концептуализацию, дифференцирующую его социокультурную практику посредством того или иного семейства концептов-описателей. Изменения в компонентах парадигмального каркаса есть индикатор парадигмальных сдвигов. Фиксация и формулировка такого рода транспозиций зависят от выбранной системы дискриптивов — концептов-описателей, составляющих паллиативную матрицу парадигмального каркаса, т.е. матрицу неполную и дискретную.

Структурно-функциональные характеристики того абсолютного существования, которое ведет исторический феномен “образование”, могут быть сформулированы в онтологическом ключе через базисные отношения, касающиеся его бытия. Следовательно, онтологическая матрица парадигмального каркаса социокультурного феномена представляет собой систему описателей форм, способов, функции и генерализации его бытия. Такая матрица по сути задает способ конструирования его в качестве объекта исследования.

Будучи спроецированной на феномен “образование”, онтологическая матрица обретает конкретное феноменальное содержание в системе следующих компонент: 1) форма бытия репрезентируется через институционально-средовой базис образовательной системы, 2) способ бытия задается технологизмом учебных практик, 3) функция бытия определяется доминирующим качеством познавательного метода (эпистемической доминантой), 4) генерализирующее начало в бытии выражается через образовательный императив. Следует отметить, что выделенные характеристики образовательной системы являются парадигмально-генеративными по своим эффектам. Данная четырехкомпонентная схема экспликации принципов-оснований и императива образовательных систем была разработана и использована автором для ретроспективы и анализа ключевых концептов научного образования исследовательского типа [18: 99–101], которое сегодня становится по сути дела “локусом научной одаренности”, формирующим несущий сегмент будущей парадигмально-дифференцированной системы образования.

Список литературы

1. *Winch C., Gingell J.* Key Concepts in the philosophy of education. London; New York: Routledge, 1999. 282 p.

2. *Философский словарь: основан Г. Шмидтом / Пер. с нем. М.М. Беляева, П.П. Гайденоко, С.К. Дмитриева, Р.К. Медведева, Т.И. Молчанова.* М.: Республика, 2003. 575 с.

3. *Коменский Я.А.* Великая дидактика / Пер. с лат. Д.Н. Королькова // *Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1.* М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. С. 53–303.

4. *Песталоцци И.Г.* Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода // Коменский Я.А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1988. С. 331-341.
5. *Корнетов Г.Б.* История педагогики. М.: Издательство УРАО, 2002. 268 с.
6. *Татищев В.Н.* Разговор о пользе наук и училищ // Антология педагогической мысли России XVIII в. М.: Педагогика, 1985. С. 69-81.
7. *Ломоносов М.В.* 1758 марта 24 — мая 27. Проект регламента Академической гимназии // Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 9. Служебные документы 1742—1765 гг. М.; Л.: Издательство Академии наук СССР, 1955. С. 477-523.
8. *Толстой Л.Н.* Воспитание и образование // Собр. соч.: В 22 т. Т. 16. Публицистические произведения. 1855—1886. М.: Художественная литература, 1983. С. 29-65.
9. *Блонский П.П.* Трудовая школа // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. С. 86-164.
10. *Бергсон А.* Творческая эволюция / Пер. с франц. В. Флеровой. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. 384 с.
11. *Песталоцци И.Г.* Метод. Памятная записка Песталоцци // Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. С. 48-60.
12. *Ясперс К.* Идея университета / Пер. с нем. Т.В. Тягуновой (по изданию: *Jaspers K.* Die Idee der Universität. Berlin, Göttingen, Heidelberg; New York: Springer, 1980. 132 s.). Минск: БГУ, 2006. 159 с.
13. *Толстой Л.Н.* Прогресс и определение образования // Собр. соч.: В 22 т. Т. 16. Публицистические произведения. 1855—1886. С. 66-96.
14. *Хорн Г.* Карл Ясперс как философ образования / Пер. с англ. А. Корбуа // Ясперс К. Идея университета. Минск: БГУ, 2006. С. 6-30.
15. *Толстой Л.Н.* О задачах педагогики // Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. С. 37-40.
16. *Кумарин В.* Аксиомы Песталоцци и психология // Народное образование. 2002. № 4. С. 219-224.
17. Higher education white paper may not deliver government's aims / Media Release. Universities UK. (URL: <http://universitiesuk.ac.uk/Newsroom/Media-Releases/Pages/Highereducationwhite-papermaynotdeliver-government'saimsUniversitiesUK.aspx> 29.09.2011).
18. *Карпов А.О.* Принципы научного образования // Вопросы философии. 2004. № 11. С. 89-102.

ON THE ISSUE OF EDUCATION

А.О. Карпов

Differentiation of the “goals of education” concept in relation to its functioning as the sociocultural absolute and as other functional groups is being considered in this article. It has been shown that the “teleological” Discourse cannot confront either the argumentation eliminating its meaning or the effective forms of its own epistemic sta-

tement. The ontological system of descriptors, which allows creating culturally grounded characteristics of educational systems, has been outlined.

Key words: *education, goals, culture, paradigm, research education, commodification, social structure.*

Сведения об авторе

Карпов Александр Олегович — кандидат физико-математических наук, руководитель (научный и административный) НОЦ “Инновационная педагогика в техническом университете”, начальник управления “Образовательные и научные молодежные программы и проекты” Московского государственного университета имени Н.Э. Баумана. Тел.: (495) 765-22-83; (495) 677-36-80; e-mail: apfn@mx.bmstu.ru