

ББК 87.533

Е. В. Палей

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ (На примере доверия)

Рассматриваются ценности в качестве интегрирующего начала, определяющего потенциал существующей образовательной модели. На примере ценности доверия автор раскрывает суть современных трансформаций в сфере аксиологии и онтологии образования, изменений познавательных, социальных и экзистенциальных оснований образования.

Ключевые слова: ценности, онтологические основания образования, доверие, деонтологизация образования, открытость.

The author considers values as the starting point for the integration of different approaches to defining the current educational model. Considering the example of value of confidence, the author analyses the essence of modern transformations in the area of axiology and ontology of education, as well as changes in cognitive, social and existential bases of education.

Key words: values, ontological bases of education, confidence, deontologization of education, openness.

Образование нельзя понять, рисуя схемы, отслеживающие и обуздывающие потоки знания, власти или желания.

Б. Ридингс

В каждый период времени образование представляется неоднородной совокупностью отдельных его видов, уровней и организационных форм, в разной степени оправданных прагматически, обладающих своими особенностями и несущих черты конкретной традиции. Каждый из них обусловлен специфическими потребностями и интересами обучающихся, выполняет свою социальную задачу, по-своему раскрывая имеющийся потенциал личного знания. Вместе с тем в этом многообразии присутствует начало, позволяющее рассматривать его как целостность, — не просто как сосуществование в одном образовательном пространстве, но как нечто неслучайное и взаимосвязанное, как нечто движущее и обуславливающее внутреннюю логику развития всего образовательного целого. На наш взгляд, таким началом служат ценности, интегрирующие все направления развития познавательных, социальных и экзистенциальных оснований образования.

В контексте познавательных оснований ценности интегрируют образовательное пространство под эгидой истинности и критичности, подлинности и достоверности, формируя систему критериев оценки знаний, обуславливая адекватность не только в отношении содержательной соотнесенности

© Палей Е. В., 2015

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-03-00833.

• Серия «Гуманитарные науки»

с реальностью, но и в отношении открытости миру. В «социальном прочтении» ценности выступают в качестве основания гармоничного включения личности в историю и традицию, создавая культурную реальность в единстве со-существований, обуславливая перспективность общечеловеческого. В качестве важнейшей составляющей экзистенциально-личностных оснований образования ценности трансформируют образовательное пространство в направлении свободы и автономии личности, формирования подлинной индивидуальности, раскрывая образование и как познание, и как рефлексию, и как диалог, создающие непротиворечивость Я миру, очерчивая неизбежность и возможность его существования, масштабы и способы его активности. Как справедливо отмечается, «аксиология образования, как поиск человека и возврат к человеку, может рассматриваться в качестве осевого принципа подлинной философии образования». Образование следует рассматривать как «воспитание души, свободы, помощь в тех видах деятельности, которые связаны с взаимодействием людей, одни из которых помогают другим измениться к лучшему», и содержательное наполнение образования лишь «средство для прояснения личностного смысла» [2, с. 137].

Ценностная направленность определяет образовательную деятельность во всех ее составляющих: и как избирательность в отношении передаваемого опыта, и как эффективность форм организации системы образования, и как телеологичность образовательных практик, и как основание образовательной коммуникации. Ценности задают иерархию, выстраивающую все компоненты в единство. В работах М. Шелера встречается понятие «мир образования», включающий некую «живую целостность», «совокупный образ человеческого бытия», в котором «сущности-идеи и сущности-ценности вещей обнаруживаются в упорядоченной композиции» [12, с. 21]. Нам кажется уместным применение выражения «мир образования» для обозначения такого внутреннего единства образовательного пространства, которое предполагает некую его расчлененность, множественность и определенную степень сложности.

В этом «мире» ценности выполняют роль не только фундаментально интегрирующего, но и направляющего начала, обеспечивая определенную самобытность и автономность всей образовательной сферы. Это духовные начала, содержащие элемент обязательности, движения, роста. Можно спорить с утверждением об объективно-онтологической природе ценностей (как она представлена у М. Шелера), но, на наш взгляд, его характеристика ценностей как самодостаточного источника разворачивания потенциала «индивидуального сущностного своеобразия» представляется продуктивной в плане оценки сути образования как такового.

Взгляды Шелера — это пример рассмотрения образования не просто как совокупности действий или последовательности состояний, а как сложного процесса принятия мира, обретения подлинности предназначения и «причастности ко всему, что есть в природе и истории от *сущности* мира», фундаментального взаимопреобразования мира и человека [12, с. 20—21]. Именно это придает онтологическую основательность, силу и значимость всей образовательной деятельности. Важно, что сказанное справедливо и в отношении к современному образованию. Исследователи указывают, что потенциальность духовного и ценностного неустранима из философии образования, т. к. она раскрывает особый «тип связности, являющийся истоком сущности образования»; «идентичность и проектирование возможны лишь в отношении к некоторой априорной и несомненной реальности, находящейся

за пределами единичных опытов, мнений и суждений отдельных участников образовательного взаимодействия» [1, с. 16].

Ценности и выполняют роль этого ориентира, формируя в личности собственно человеческое как наполненное смыслом, направляемое на бесконечность и имеющее «динамическую мощь». Поэтому человек, обладающий сущностным образовательным знанием, становится «со-основателем» и «совершителем» единого процесса становления [12, с. 10, 12] (если не шелеровского «микротеоса» в стремлении к вечному, то личности в поиске ее предназначения в неизмеримом пространстве культуры и накопленного опыта). Ценности в образовании становятся той самой «судьбой», что определяет «совокупность могущего состояться с человеком», что очерчивает «пространство переживания мира» [12, с. 342, 345]. Ценностное отношение становится тем основанием, на котором обретается гармония мирочеловеческого, дающая право вслед за М. Шелером считать образование категорией бытия [12, с. 188, 21].

В контексте всего вышесказанного представляется чрезвычайно важным анализ современного состояния базовых ценностей образования с точки зрения допустимых деформаций в условиях формирования новых характеристик образовательного пространства. Трансформации онтологического статуса ценностей выводят на поиск того, что делает возможным (и невозможным) образование, на проблему устойчивости образовательной сферы в онтологическом и прагматическом аспектах. Мы попробуем проследить изменение статуса и значения такой ценности, как доверие.

* * *

Доверие — одна из ключевых характеристик отношений между людьми. Традиционно доверие трактуется как уверенность в порядочности и доброжелательности другого человека и готовность передачи ему определенных прав. Оно требует преданности, честности и надежности, связано со свободой в принятии «другого», формируя тем самым целостность во взаимодействии с окружающим.

Почему доверие можно отнести к важнейшей ценностной составляющей любого образования?

1. Образование — это общение, качество образования во многом определяется характером взаимоотношений его субъектов. Образовательное пространство предполагает диалог и с конкретным учителем, и со всеми предшественниками в данной области знания. В контексте формально-институциональной стороны образовательного процесса важно, что мы имеем дело с ситуацией вынужденного общения, где для результативности нам особенно необходимы взаимопонимание и согласие, настроенность на взаимность. Доверие создает коллектив, сознание причастности к коллективу, оно определяет степень его внутренней гармонии. В отношении высшего образования этот факт существен для формирования профессиональной этики: настоящий профессионал воспринимает профессию как некое обязательство по отношению ко всем ее представителям, профессиональное сознание зависит от понимания себя в качестве объекта доверия.

2. Образование — это деятельность, труд, у участвующих в этом труде есть общие цели, достижение которых доверие способно сделать более эффективным. Доверие обязательно предполагает согласие по поводу общих ценностей, последовательность и постоянство в принятии общих целей [3].

При наличии этого условия члены образовательного сообщества могут полагаться на предсказуемое поведение друг друга, вследствие чего их работа оказывается гораздо более плодотворной. Исследователи указывают, что соблюдение формальных правил поведения, этикета, трудового контракта позволяет работать совместно людям, ранее незнакомым, но обеспечить стабильную плодотворную деятельность в долговременной перспективе возможно только при наличии доверия [9, с. 29, 55, 254]. Одна из специфических особенностей образовательной деятельности заключается в том, что она содержит элемент испытания (в индивидуальном смысле — попытку совершенствовать себя, а в социальном — создать нового человека). В этом процессе преодоления трудностей, борьбы со своим незнанием, в ситуации поиска, столкновения с неизвестным обучающемуся безразлично, кто находится рядом; в этом контексте доверие может оказать решающее влияние на результаты.

3. Образование связано с формированием человека, это его самоосуществление. Доверие — понятие сугубо личное, неотделимое от индивидуального отношения к окружающему. Это отношение, в котором человек открывает себя, это вариант «близкого интимно-личностного общения, предполагающий глубокое самораскрытие» [3, с. 95]. Обучающийся обозначает некоторую степень собственной неуверенности; образование всегда связано с ошибками, выявлением недостатков; результат образования во многом зависит от доверия как степени откровенности отношений. Особенно актуально это в аспекте гуманитарных наук (философия, этика и др.), где есть обращение к личному опыту и переживаниям, требующим высокой степени взаимности.

4. Образование — это отношение власти. Получая образование у кого-то, человек оказывается в ситуации добровольного подчинения. Образование отдает обучающегося во власть к обучающему, позволяя ему оказывать на него влияние, на поддержание этой власти направлена вся организационная сторона образования. При этом неизбежными следствиями такого отношения являются «понимающее уважение» и «смелость доверия»: доверяя, мы понимаем, сочувствуем и решаемся [6, с. 118]. Очевидно, что полноценное доверие-подчинение нельзя построить на формальном статусе или авторитарной системе организации образовательной практики.

5. Образование неразрывно связано с познанием, оно вводит в жизнь человека привычку судить об обоснованности имеющихся представлений, измерять их с точки зрения подлинности. Поэтому хорошее образование всегда предполагает наличие особого доверия, основанного на критическом мышлении, — «доверия к сомнению». Образование (особенно высшее) таким образом предполагает формирование некоторого недоверия к получаемым знаниям, постоянного переосмысления их в свете новой жизненной, социальной или профессиональной ситуации. Доверие к учителю в этом контексте выступает лишь средством в достижении цели. При всей значимости личного диалога образование направлено не на воспитание персональной преданности, а на становление самостоятельности, обозначенной И. Кантом как «мужество пользоваться собственным умом». Поэтому конечным итогом хорошего образования вполне может стать *недоверие* к учителю, лучшим выражением которого будет классическое «Платон мне друг, но истина дороже».

Все сказанное свидетельствует в пользу утверждения о фундаментальной роли доверия в системе образовательных ценностей. Существующая степень доверия напрямую обуславливает состояние образовательной сферы на познавательном, коммуникативном, институциональном и персональном

уровнях, интенсифицирует процесс обучения, формируя основания «мира образования», о котором мы писали выше. Отмечаемые характеристики доверия (порядочность, компетентность, последовательность, лояльность и открытость) [3] соответствуют целям образования, выступая для субъектов образования показателем надежности среды их пребывания. При этом специфика образования сказывается на том, что доверие выступает не только как показатель морального и психологического состояния, но и как критерий рациональности отношений: в нем присутствует элемент доказательности. В образовании мы имеем дело и с субъективными, и с объективными критериями оценки: здесь доверие может основываться на понимании необходимости общения, на сознательной оценке интеллектуального потенциала другого человека. В образовании (особенно высшем) мы имеем дело с рационализированным доверием.

* * *

Возвращаясь к современному состоянию базовых ценностей образования с точки зрения их трансформаций в новых условиях, можно констатировать, что состояние доверия в образовании хорошо отражает исторические изменения макрообразовательной модели. Например, классическая модель Просвещения рассматривала преподавателя как лицо, совмещающее качества воспитателя и исследователя, распространителя идеи разумности — высшей, надындивидуальной, формирующей личность и нацию. Он передавал студентам универсальные правила мышления, учил пользоваться своим разумом, обеспечивал прогресс и поэтому априорно наделялся огромным доверием. Современная модель построена на принципиальной разнообразии образовательных взаимодействий, ее отличает многомерность структуры, вариативность, значительная степень свободы обучающегося, партнерский характер отношений ученика и учителя. Очевидно, что в режиме диалога доверие к учителю определяется не только наличием у него знаний и их содержанием, формальный статус для современного ученика не является основой для установления доверительных отношений, для этого требуется масса иных актуальных навыков. Кроме того, функция передачи знаний сегодня во многом перешла к медиа. Да и в самом широком общественном понимании доверие давно перестало быть категорией сугубо моральной, распространившись на сферы экономических, политических и идеологических интересов. Все это не могло не отразиться на трактовке доверия в сфере образовательной, обуславливая некоторые серьезные трансформации его статуса и значения.

Интересно выглядит проблема доверия в контексте идеи открытого образования, связывающей последнее с эффективностью существования в информационном пространстве, предполагающей вместе с установками на новизну и инновационность принципиальную доступность любых информационных ресурсов, во многом заменяющую собой требование их достоверности. Это сопровождается децентрализацией, виртуализацией образования, переводящей образовательное взаимодействие в дистанционные формы [11, с. 138, 140], что вместе с очевидными достоинствами имеет и существенные недостатки — именно с точки зрения доверительности отношений. Идея принципиальной доступности любой учебной информации не предусматривает фильтров, которые бы определяли, можно ли доверить знания именно этому человеку. Современная концепция открытого образования практически игнорирует роль учителя в качестве *заинтересованного медиума*, передающего опыт

и знания. В рамках существующих административно-институциональных механизмов вопрос готовности к освоению учебной программы поднимается в познавательном и методическом ключе, но не в социальном, моральном и культурном. На наш взгляд, в модели открытого образования место классического Разума в качестве мерила правильности образования занимает информационно-техническая составляющая, в силу чего доверием автоматически наделяется любой знаниевый ресурс только в силу его наличия в электронной форме или мультимедийности. Таким образом, в контексте идеологии открытого образования, понимаемого в суженном информационно-коммуникативном, а не общеподлинном смысле, доверие прочно переходит в категорию учебно-методических приемов (что в современных условиях цивилизационной «войны ценностей» делает образование уязвимым в силу непредсказуемости социальных последствий общедоступности знаний).

Еще одно направление изменения значения доверия задается необходимостью существования образования в условиях экономической конкуренции. В связи с этим возрастает значимость проблемы доверия в отношении отдельных учреждений образования на рынке образовательных услуг, вынужденных уделять много внимания демонстрации своих целей и ценностей для материальной, информационной и карьерной привлекательности, поддерживая положительный имидж для повышения конкурентоспособности и укрепления стабильности, добиваясь этим доверия у целевой аудитории. Позитивность формируемого образа складывается из двух стандартных составляющих: демонстрации успеха и привлекательности происходящего в данной школе (вузе). В отношении абитуриентов акцент делается на удобстве и легкости обучения, для работодателей и контролирующих органов власти в образ обязательно вносится направленность на выполнение государственных требований, обеспечение здоровья нации, открытость в глобальном мировом пространстве. В современной ситуации степень доверия образованию почти полностью зависит от благоприятности внешних условий [8], что может обернуться иллюзиями в отношении его развития. Доверие становится средством адаптации к изменяющейся ситуации, временным техническим навыком в достижении конкретной цели, приравнивается к рекламной привлекательности.

Это стремление вуза ответить всем требованиям и запросам оборачивается противоречиями в его корпоративной самоидентификации, отрицательно сказывается на внутренней атмосфере доверия. Позиционируя себя как успешное «деловое предприятие» в индустрии образования, делая конкуренцию главной формой существования, вуз разрушает свою корпоративную солидарность, зачастую перенося борьбу за существование и в свою внутреннюю жизнь. При этом жесткая прагматизация образовательной деятельности начинает противоречить стратегически истинным рыночным целям. Ф. Фукуяма подчеркивал, что доверие выполняет в любом работающем сообществе множество фундаментальных задач: скрепляет коллектив, отменяет подробную регламентацию отношений, позволяет разнообразить социальные контакты [9, с. 53—55]. Низкий уровень доверия повышает значимость формальных правил, требующих постоянного согласования [9, с. 62]. В отношении образовательной деятельности это порождает инфантилизм субъектов образования, привыкающих к постоянной регламентации. К сожалению, именно это характеризует современную российскую образовательную ситуацию, где постоянно нарушается тонкая грань между учетом и контролем, а отсутствие доверия оборачивается частоклом бюрократических правил. В литературе

отмечается, что вектор развития института доверия в экономике, основанной на знании («преобладание ценностного компонента над рациональным») предполагает рассмотрение прежде всего «человека как цель, средство и условие экономической деятельности» [4, с. 146—148]. Но развивающаяся в настоящее время «тактико-прагматическая» трактовка доверия повышает значимость институциональной составляющей образования, уводя его в сторону от оснований экзистенциально-личностных и познавательных, наделяя доверие лишь инструментальной ценностью.

Как мы видим, происходит довольно существенное изменение в понимании доверия, смещение акцентов в реализации доверительного отношения и в межличностном, и в познавательном плане. Современность настойчиво заключает доверие в рамки информационно-коммуникативного и прагматического измерения, переводит его в ранг методических и рекламных приемов. Мы уже прослеживали подобную трансформацию относительно другой важнейшей составляющей системы ценностей образования — свободы. Анализ показал, что трактовка свободы постепенно сдвигается от представления ее в качестве условия достижения самостоятельности, самосовершенствования и творчества (что соответствует классическому образу) до понимания в качестве условия карьерного роста, обеспечения продуктивности самостоятельной работы и элемента корпоративной этики, масштаб которых полностью задается благоприятностью внешних условий [7, с. 50—55]. Доверие, как и свобода, подвергается релятивизации и девальвации, оно перестает увязывать свои конкретные проявления с общими целями образования.

Искажения оснований образования в современных условиях не раз становились предметом исследования, при этом последствия этих искажений видятся не только в пространстве социальных опасений, но и на уровне онтологии образования. А. О. Карпов, характеризуя происходящее, говорит о «поверхностном соответствии полезному, организационному, технологическому порядку вещей», обозначаемому как «операциональная истина», напрямую выводя причины трансформаций из идеи эффективности образования [5, с. 39]. На наш взгляд, все происходящее с категориями доверия и свободы полностью вписывается в данное им определение деонтологизации как «подмены оснований вещи произведенной фактичностью», замещения ее иллюзией-имитацией ее сущности, принимаемой за единственно подлинную [5, с. 38]. Современная интерпретация доверия раскрывает мир образования на уровне сиюминутности, исключая само-бытность и превращающей человека в «потребляющее озабочение».

В характеристике ценностного отношения доверия на первый план выходит процессуальность. Она представляется как некая последовательность состояний, ведущая к определенной практически обусловленной и четко обозначенной цели, что исключает внимание к внутренним факторам, «живость» и спонтанность развития. Современность демонстрирует установку на обретение ценностями строгих критериев, где они становятся измеряемыми, оптимизированными, встроенными в управляемые модели, поставленными в рамки плана, таблицы компетенций и рейтингов. Наблюдение за подобными изменениями заставляет вслед за О. Шпенглером задать вопрос, «бывают ли живые “процессы”», которые выполняют роль направляющей силы не вследствие их внутреннего превосходства, глубины и достоинства, а потому, что им так «положено» [13, с. 240]. Пользуясь словами этого автора, можно сказать, что система ценностей современного образования представляет собой

не «направление в становлении», а «протяженность ставшего» [13, с. 244], не имеющую ничего общего с той фундаментальной интегрирующей ролью ценностей, о которой мы писали в начале данной статьи.

Современное состояние ценностных и онтологических оснований образования вполне возможно обозначить как переход на уровень актуальности в интерпретации М. Хайдеггера. Сейчас образование существует не на уровне бытия и истины, а на уровне любопытства, сопровождающегося «соблазном, успокоенностью, отчуждением» [10, с. 390]. Всегда предлагая новое, такая актуальность «запутывается в себе самой» и становится «беспочвенностью», желание «только видеть» «изобретает новости», не давая «вернуться к себе» и *понять* [10, с. 389]. Учитывая все условия развития образовательной среды, можно обозначить суть трансформаций онтологического статуса ценностей как переход на уровень *технически обусловленной актуальности* — современной формы инобытия. Обеспечиваемая этими формами устойчивость проистекает из тактических целей, остается уязвимой и относительной. Подобная ситуация заставляет задуматься о допустимости границ изменений, о переходе трансформации образовательной среды в ее деформацию, ведущую не только к возникновению принципиально иной модели образования, но и к подрыву фундаментальных оснований образования вообще. Все это делает обращение к онтологии образования и теоретически, и прагматически необходимым.

Библиографический список

1. Бермус А. Г. Онтологический поворот в науках об образовании // Непрерывное образование: XXI век. 2013. Вып. 2. С. 1—20.
2. Борисов С. В., Богданова В. О. Эвристический потенциал идей конструктивизма для философии образования // Актуальные проблемы современной когнитивной науки : материалы Пятой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18—20 октября 2012 г.). Иваново : Иваново, 2012. С. 135—137.
3. Глушко И. В. Социальное доверие: концепт и структура // Философия права. 2013. № 6 (61). С. 94—98.
4. Жернов Е. Е., Жернова Н. А. О двух компонентах феномена доверия при формировании экономики, основанной на знании // Вестник Кузбасского государственного технического университета. 2013. № 1 (95). С. 146—150.
5. Карпов А. О. Онтологизация, «онтологизация» и образование // Вопросы философии. 2013. № 9. С. 31—41.
6. Мальцева А. П. Полноценное доверие: понятие, проблема, методика формирования // Власть. 2014. № 7. С. 115—119.
7. Палей Е. В. Интерпретация идеи свободы в миссии современного российского вуза // Вестник Ивановского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. Вып. 2 (14). С. 46—56.
8. Палей Е. В. Формирование образа вуза в медиапространстве и проблема самоидентификации // Вестник Ивановского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2013. Вып. 2. С. 70—80.
9. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию : пер. с англ. М. : АСТ : Ермак, 2004. 730 с.
10. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.
11. Чурсина П. В. Сущность и принципы открытого образования // Вестник Ставропольского государственного университета. 2010. № 66. С. 137—141.
12. Шелер М. Избранные произведения / пер. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филиппова ; под ред. А. В. Денежкина. М. : Гнозис, 1994. 490 с.
13. Шпенглер О. Закат Европы / вступ. ст. и коммент. Г. В. Драча. Ростов н/Д : Феникс, 1998. 640 с.