

На правах рукописи

**Ломако Владислав Олегович**  
**Онтология целеполагания как проблема концептуализации образования**

09.00.01 – онтология и теория познания по философским наукам

Автореферат диссертации на соискание ученой степени  
кандидата философских наук

Саратов — 2011

Работа выполнена в Педагогическом институте Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского

**Научный руководитель** доктор философских наук, профессор Никитин Станислав Васильевич

**Официальные оппоненты:**

доктор философских наук, доцент Костина Ольга Викторовна, Саратовская государственная юридическая академия

доктор философских наук, доцент Стеклова Ирина Владимировна, Саратовский государственный технический университет

**Ведущая организация** Ульяновский государственный технический университет

Защита диссертации состоится «28» октября 2011 года в 14 часов на заседании диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций Д 212.243.09 при Саратовском государственном университете имени Н.Г. Чернышевского по адресу: 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83, XII корпус, ауд. 203.

С диссертацией можно ознакомиться в Зональной Научной Библиотеке Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2011 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Листвина Е.В.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИССЕРТАЦИИ

### **Актуальность диссертационного исследования**

Любая из сфер бытия человека подвержена сегодня существенным трансформациям. Радикальные изменения претерпевает и сфера мышления, и, прежде всего, основания и содержания образования. Адекватное решение жизненно важных вопросов во многом зависит от того, в какой мере и на какой социальной основе люди смогут обеспечить управление общественной жизнью, какими ценностными и, в частности, целевыми критериями будет руководствоваться человечество. Все это делает актуальным изучение критериев выбора социальных целей, оценки эффективности человеческой деятельности и в связи с этим – философский анализ сущности целеполагания и деятельности человека вообще, и, прежде всего, в сфере образования. Это обусловлено рядом существенных факторов, к которым относятся глубинные изменения в общественно-политическом и экономическом строе, тенденции глобализации и антиглобалистские устремления, вступление России в Болонский процесс и связанные с этим надежды и опасения, все более явно ощущаемый и осознаваемый кризис прежней модели образования и неоднозначное отношение к попыткам ее реформирования. Все эти процессы сопровождаются многообразными инновациями в сфере теории и практики образования, порождая тем самым необходимость общего анализа и сопоставления различных, а зачастую и противоположных по своим глубинным философским основаниям методологических установок, используемых в решении проблем и задач современного образования.

Общими тенденциями философии образования в XXI веке являются, во-первых, осознание кризиса системы образования и педагогического мышления как выражения кризисной духовной ситуации нашего времени. Во-вторых, – трудности в определении идеалов и целей образования, соответствующих новым требованиям научно-технической цивилизации и формирующегося информационного общества. И, в-третьих – поиск новых философских концепций, способных служить обоснованию системы образования и педагогической теории и практики.

В этой связи предметом особого внимания и осмысления должны стать исходные идеи построения традиционных и новых концепций образовательной теории и практики. Необходим философско-методологический, системный и комплексный их анализ, учитывающий особенности сферы образования, что, в свою очередь, связано с такими основными типами бытия как природа, общество и человек. Именно поэтому требуется философский анализ самой категории «цель» в её онтологическом отношении к процессу концептуализации образования.

Следовательно, актуальность темы исследования обусловлена, с одной стороны, необходимостью онтологического анализа проблемы целеполагания в связи с концептуализацией образования, а с другой, – отсутствием специальных работ, посвященных этой проблеме.

**Степень теоретической разработанности проблемы.** Отправным пунктом в проведении данного исследования послужили следующие источники.

Во-первых, труды философов и педагогов – представителей классической и европейской и отечественной традиций, рассматривающих вопросы целеполагания в философии воспитания и образования (Г. В. Ф. Гегель, С. И. Гессе, И. Кант, Каптерев, Я. А. Коменский, П. Наторп, Песталоцци, Ж.–Ж. Руссо, Г. Спенсер).

Во-вторых, осмысление философской телеологической традиции, имеющей длительную историю. Основы телеологии как парадигмальной установки в философии были заложены еще в античности. Так, Платон оценивал целевую причину как не только «необходимую» для объяснения, но и «самую лучшую»<sup>1</sup>.

В метафизике Аристотеля идея целевой причины обретает свое категориальное выражение: *цель (телос)* фиксируется им как предназначение (имманентная цель) существования как отдельных предметов, так и Космоса в целом. Выделение Аристотелем материальной, формальной, действующей и целевой причин – как объясняющих возникновение и существование любого объекта – инициирует начало развития целевого когнитивного подхода к действительности, характерного для европейской (и в целом западной) философской и культурной традиции. Античная традиция изначально задает амбивалентную трактовку цели: и как объяснительного принципа, и как онтологической характеристики бытия. Оба эти вектора интерпретации цели находят свое развитие в историко-философской традиции разворачивания телеологической проблематики. Так, с одной стороны, Г. Лейбниц, развивая идеи имманентной телеологии, вводит в философию понятие некой «предустановленной гармонии», в контексте которой взаимодействие между монадами детерминировано заданной Богом целью вселенского согласования. С другой стороны, в историко-философской традиции отчетливо просматривается тенденция понимания телеологии как познавательного подхода и объяснительного принципа. По оценке И. Канта, понятие целевой причины, будучи антропоморфным по своей природе, не может и не должно рассматриваться как онтологическая характеристика бытия: целесообразность, по И. Канту, есть «особое априорное понятие, которое имеет свое происхождение исключительно в рефлексивной способности суждения». Тем не менее, данное понятие может играть роль «хорошего эвристического принципа». Таким образом, в немецкой трансцендентально-критической философии оформляется особый – целевой – тип причинности, выступающий альтернативой механистическому детерминизму.

Телеологический принцип как основа специфики гуманитарного знания анализируется Марбургской школой неокантианства, дифференцирующей естественно-научное и философское познание на основе дифференциации «мира природы» с его каузальными закономерностями и «мира свободы» (т.е. духовной культуры) с закономерностями телеологическими.

---

<sup>1</sup> См. критику Платоном в «Федоне» Анаксагора за отсутствие в его космогонической модели обоснования цели и смысла существующего мироустройства: пусть-де, например, описав Землю как плоскую или круглую, «объяснит необходимую причину – сошлется на самое лучшее, утверждая, что Земле лучше всего быть именно такой, а не какой-нибудь еще».

В-третьих, методологическое осмысление работ отечественной философии 70-90-х гг. XX в. – от критики телеологии в марксистской философии (М. Г. Макаров) до понимания категории «цель» как онтологического регулятива, как инструмента познания и человеческой деятельности (Н. И. Ропак, О. Я. Стечкин, А. А. Чунаева, Д. И. Шешуков, А. И. Яценко)<sup>2</sup>.

В диссертации были тематизированы также важные положения, развитые в трудах, посвященных осмыслению опыта классического воспитания, как европейских ученых (Г. Гомперц, В. Йегер, А. И. Марру, М. Мид, П. Наторп, Ф. Паульсен), так и отечественных исследователей (Я. К. Грот, Ф. Ф. Зелинский, А. Ф. Лосев, П. Ф. Каптерев, Ю. А. Шичалин и др).

В основу методологии концептуализации образования в неклассической и постклассической традиции положены концепты Ф. Ницше «жизнь» и М. Хайдеггера «Dasein»

Методологическим основанием разработки проблемы автономии субъекта образования явились труды Э. Агацци, С. И. Гессена, Д. Дьюи, И. Канта, П. Наторпа, С. В. Никитина, О' Нила, Л. И. Тетюева и др.

При разработке общей концепции диссертации методологическим ориентиром в определении социокультурного контекста образования служили работы В. П. Барышкова, В. Н. Гасилина, Б. В. Емельянова, О. М. Ломако, Е. В. Листвиной, Б. В. Маркова, С. Ф. Мартыновича, Б. И. Мокина, С. В. Никитина, С. П. Позднейвой, Е. Г. Соколова, И. В. Стекловой, В. Б. Устьянцева, Т. П. Фокиной, З. В. Фоминой, В. А. Фриауфа.

**Объект данного исследования** – образование как сфера человеческого бытия

**Предмет исследования** – онтологические основания целеполагания в процессе концептуализации образования

**Основная идея, выносимая на защиту.** Онтологическое единство целеполагания и концептуализации образования обусловлено единством концептов «цель», «целостность», «активность», «проективность», «осознанность (осмысленность)» и «автономия» человеческого бытия.

---

<sup>2</sup> Макаров М. Г. Категория «цель» в марксистской философии и критика телеологии. – Л., 1977; Ропак Н. И. Категория цели: проблемы исследования. – М., 1980; Стечкин О. Я. «Цель» как философская и этическая категория. – Тула, 1975; Чернов С. А. Телеология свободы // Кантовский сборник. – Калининград, 1993. – Вып. 17; Чунаева А. А. Категория цели в современной науке и её методологическое значение. – Л., 1979; Шешуков Д. И. Цель как детерминирующий фактор в системе человеческой деятельности: Дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук. – Саратов, 1983; Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. – Киев, 1977.

### **Основная цель и задачи исследования.**

**Целью исследования** является онтологический анализ взаимосвязи проблемы целеполагания с концептуализацией образования в мировоззренческом и методологическом аспектах.

Достижение этой цели предполагает решение следующих **задач**:

- выявить онтологические предпосылки единства целеполагания и процесса концептуализации в архаическом мировоззрении;
- рассмотреть телеологическую традицию как условие концептуализации образования;
- раскрыть онтологическое содержание идеи целеполагания в философско-педагогических теориях;
- определить методологические перспективы концепта «целеполагание» в образовании;
- проанализировать телеологическое основание концепций автономии образования как важнейшей сферы человеческого бытия.

**Методологические и теоретические основы исследования** обусловлены спецификой объекта исследования и решаемых исследовательских задач. Основной методологии является онтологический подход к исследованию воспитания и образования, что обусловлено изначальной онтологической направленностью философской европейской традиции на поиск первопричин и целей бытия. Именно поэтому становится необходимым, с одной стороны, мировоззренческий анализ онтологической проблемы целеполагания, с другой стороны, – осмысление образования как важнейшей сферы человеческого бытия.

Что касается исследования мировоззренческого аспекта категории «цель», ее онтологического содержания, то оно, исходя из отношения «человек и мир», предполагает единство структурно-генетического и логического методов, во-первых, для прояснения генетического истока онтологической проблемы целеполагания, во-вторых, для определения исходной онтологической связи целеполагания с процессом концептуализации образования, *в-третьих*, для выявления методологической роли концепта «целеполагание» в образовании.

**Научная новизна исследования** состоит, прежде всего, в единстве онтологического подхода, логического и структурно-генетического методов применительно к анализу целеполагания как проблемы концептуализации образования, что до сих пор не было предметом рассмотрения ни в философии, ни в педагогике, - что определяет, не в последнюю очередь, новизну и результаты проведенного исследования, позволяя обнаружить новые возможности и перспективы концептуализации образования. Результаты, раскрывающие новизну проведенного исследования, заключаются в следующем:

1. Выявлены онтологические предпосылки единства целеполагания и концептуализации через выявление целевой доминанты архаического мировоззрения: воспроизводство традиционного образа жизни как сопричастность целостности бытия в его полноте, как подготовка к деятельности и общению в конкретной и символической формах.

2. Раскрыто онтологическое содержание телеологической традиции как необходимого условия концептуализации образования. Проблема которое рас-

3. Определено онтологическое основание идеи целеполагания в классических философско-педагогических теориях, цели которых, взаимоисключая друг друга, противоречат целостной природе человеческого бытия.

4. Предложены методологические перспективы концепта «целеполагание» через экзистенциальное понимание образования, через выявление человеческого в человеке.

5. Проанализировано телеологическое основание концепций автономии образования как важнейшей сферы человеческого бытия для определения онтологической перспективы решения проблемы концептуализации современного образования.

#### **Положения, выносимые на защиту**

1. Онтологические предпосылки возникновения целеполагания и концептуализации раскрываются в отношении «человек и мир» как необходимости сохранения целостности человека и рода, человека и природы, что становится основной целью архаического мировоззрения. Онтологическое воспроизводится логически. Термины «цель» и «концепция» семантически взаимосвязаны и изначально предназначены для онтологической характеристики рождения/начала и смерти/завершения человеческого бытия в конкретной и символической формах.

2. Возникновение телеологической традиции в её онтологическом понимании является необходимым условием концептуализации образования. С появлением альтернативных дискурсивных концепций образования – софистов и Сократа, Платона и Аристотеля - появляется и возможность выбора в образовании. Однако общая цель остаётся единой для всех концепций – воспитание и образование гражданина. Мировоззренческое основание античных концепций образования - тождество цели, блага, знания и красоты - выражает активность, проективность, разумность и целостность человеческого бытия.

3. Онтологичность идеи целеполагания в классических философско-педагогических теориях заключается в существовании двух воззрений на отношение «человек и мир», которым соответствуют два воззрения на воспитание и образование, взаимоисключающие друг друга. Первое, по сути, механическое – формальное образование. Ребенок – не субъект, он лишь материал. Вторая теория, по сути утопическая, – органическое – природное – воспитание: природа и ребенок позитивны, они сами по себе – цель, а воспитание и образование негативны. Обе они односторонни и не соответствуют целостной природе человеческого бытия, что порождает противоречие между теорией и практикой, ребенком и взрослым, школой и жизнью.

4. Методологические перспективы концепта «целеполагание» показывают невозможность образования вне мировоззрения, воспитания, наставничества. Телеология направлена против механицизма, формализма, бюрократизации и обезличивания образования, т.е. против его обесчеловечивания. В философии жизни Ф Ницше и в фундаментальной онтологии М Хайдеггера цель обретает

5. Наряду с концептами «цель», «целостность», «активность», «осознанность» и «проективность» концепт «автономия» - является необходимым для концептуализации образования как сферы человеческого бытия. Парадоксальность образования как противоречие теории и практики, идеи и дела, формального и творческого преодолевается через рассмотрение образования в двух измерениях: во-первых – как часть наличного бытия, во-вторых, как часть культурно-исторического универсума. Образование – та часть человеческого бытия, которая «несет ответственность» за передачу опыта во всей полноте – через подготовку к жизни в рамках наличного бытия, и через трансляцию и усвоение всего культурно-исторического опыта.

#### **Апробация результатов исследования**

Основные идеи и положения диссертационного исследования были изложены в 9 публикациях автора. Положения диссертации излагались автором на ежегодных итоговых научных конференциях педагогического института СГУ 2008-2011 гг., в докладах на международных и межвузовских конференциях и семинарах: международная научная конференция «Бытие как центральная проблема онтологии» (25-29 июня 2007 г. Санкт-Петербург); международная научная конференция «Современная онтология – III: категория взаимодействия» (25-27 июня 2008 г. Санкт-Петербург); межвузовский философский семинар «Общество. Человек. Воспитание» (1-2 марта 2009, г. Саратов); международная научная конференция «Мир человека: нормативное измерение – 2» (29-30 апреля 2010 г. Саратов); международная научная конференция «Современная онтология – IV: проблема метода» (28-30 мая 2010 г., г. Санкт-Петербург); международная конференция «Онтологические исследования в современной России» (18-20 ноября 2010 г., г. Санкт-Петербург). Результаты исследования обсуждались на кафедре философии педагогического института СГУ; основные идеи использованы в образовательном процессе.

**Научно-практическая значимость исследования.** Материалы диссертации могут быть использованы при дальнейшем изучении философско-педагогической проблематики, для решения актуальных проблем современного воспитания и образования. Основные положения и выводы исследования являются существенными для осмысления и практического осуществления концептуализации современного образования, для прогнозирования тенденций развития и будущих состояний педагогических практик в ходе общецивилизационного процесса, в формировании творческой атмосферы для совместного бытия разных поколений. Материалы диссертационного исследования могут найти применение в процессе преподавания курсов философии, педагогики, культурологии, при чтении специальных курсов по истории, лингвистике, этике, психологии.



**Структура работы** определена поставленными целями и задачами. Диссертация состоит из двух глав, объединяющих пять параграфов, заключения и библиографического списка.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во введении** обосновывается актуальность темы диссертационного исследования. Характеризуется степень изученности проблемы. Формулируются объект и предмет исследования. Ставятся цели и задачи. Излагаются методы исследования, научная новизна и положения, выносимые на защиту, даётся оценка теоретического и практического значения диссертации. Приводятся сведения об апробации ее результатов.

**В первой главе** «Генезис проблемы целеполагания и концептуализация образования: человек и мир» обосновывается, прежде всего, необходимость выявления онтологических предпосылок возникновения целеполагания и концептуализации через выявление первичных смыслов понятий «цель» и «концепция», телеологическая традиция рассматривается как важное условие концептуализации образования, определяется онтологическое содержание идеи целеполагания в классических философско-педагогических теориях.

**В первом параграфе первой главы** «Онтологические предпосылки зарождения целеполагания и концептуализации в архаическом мировоззрении» раскрывается взаимосвязь первичных целей жизнедеятельности человека и мировоззрения как попытки осмысления окружающего мира.

Анализ понятий не может быть точным без выявления первичных смыслов и рефлексии многозначности исходных значений языка. Древнегреческий термин «телос» (τέλος) многозначен. Это свершение, завершение, предел, высшая точка, священный обряд, цель, смерть, кончина. Почти таким же многозначным является латинский термин «концепцио» (conceptio) – совокупность, система, хранилище, зачатие, принятие семени, словесное выражение, который произведен от *conceptum* – утробный плод, зародыш. Вполне очевидно, что термины *telos* и *conceptio* семантически взаимосвязаны и изначально предназначены для онтологической характеристики целостности человеческого бытия, органически связанного со своим истоком, «началом».

Концепция как целостная интерпретация действительности должна быть внутренне логически организована и обоснована, но это становится возможным только через правильное определение и применение концепта. Для нашего исследования это означает, во-первых, поиск онтологических истоков целеполагания и концептуализации образования как важнейшей сферы человеческого бытия, и, во-вторых, определение исходного, «начального» концепта концептуализации образования.

Важнейшей предпосылкой зарождения целеполагания и концептуализации является онтологический парадокс: человек органически связан с природой и в то же время не тождественен ей: в отличие от животных, человек должен сам создавать и познавать свой мир, самоутверждаться в нем. Порождаются такие сферы бытия людей, которые отличны от природных, и, прежде всего, воспитание и образование, не отделимое на ранних стадиях развития от мировоззрения.

Целевой доминантой отношения «человек и мир» являлось воспроизводство традиционного образа жизни через воспроизводство сопричастности к целостности бытия. Трансляция родового опыта последующим поколениям осуществлялась не только через коллективный труд, но и через подготовку к жизни и общению в конкретной и символической формах. Именно воспитание как мировоззрение выступало той частью социума, которая «несла ответственность» за передачу «эталонов» целостности человека и мира как необходимого условия выживания.

Первый тип мировоззрения – миф – есть попытка выявить наиболее существенное в человеческом бытии, можно сказать, первая «теория», созданная в процессе поиска центра, опоры, устойчивости жизни. Целевой доминантой архаических техник воспитания, основанных на символических надличностных образцах, являлось воспроизводство традиционного образа жизни через воспроизводство сопричастности к целостности бытия. В мифе происходит утверждение *неожиданности* природного и человеческого, что находит своё выражение в передаче выработанных культурных образцов и ценностей. В то же время в мифе выражается «идея существования фактических зависимостей в сознательной жизни, не зависящих от сознания и действующих естественным образом в воспроизводстве жизни». Это означает, что человеческая деятельность как элемент бытия, не есть просто преследование «каких-то определенных целей в пространстве каких-то определенных средств, рационально подыскиваемых для этих целей, а представляет собой разверстку некоторого вещного эффекта деятельности»<sup>3</sup>.

Воспроизводство бытия выражается как тождество целополагания и целеполагания и порождает надприродные сферы бытия, в данном случае – воспитание и образование, неотделимые от человеческой жизнедеятельности, мировоззрения и мироотношения. Целостность бытия, тождественная его целесообразности – исходный концепт концептуализации образования.

**Во втором параграфе первой главы «Телеологическая традиция как условие концептуализации образования»** рассматривается становление античной телеологической традиции как условие возникновения альтернативных концепций образования.

Онтологические основы целеполагающей деятельности человека связаны с природной необходимостью познания мира и подготовки к жизни в этом мире. Они выражаются через категории «случайное/необходимое», «единое/многое», «целое», «начало», «причина», «порядок», а также через понятия «жизнь/рождение/смерть», «инициация», «свершение», «завершение».

Парадоксальность образования как специфической сферы бытия, связанной с формированием человека по определенному образу, является проекцией онтологического парадокса человеческого существования: человек нуждается в мире, мир же первоначально выступает перед ним как чуждая, непознанная сущность. Понятие мир появляется в Древней Греции для соединения единого и многого. Снятие противоположности между собой и миром становится возможным через сведение мира

---

<sup>3</sup> Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. М., 1994. С. 48.

к средству для достижения целей человека, прежде всего счастья, понимаемого в античности как *благо*. Высшее благо – единство взаимообусловленных ценностей – знания, свободы и красоты. Эта цель – высшее благо. Человеческая деятельность самоценна, и назначение человека, – ориентируясь на высшее благо, – выбирать оптимальные средства исполнения своего предназначения. Счастье – это реализация назначения. Философское вопрошание направлено на выявление того, как возможна мысль, как мысль происходит, открытием того, *ради чего* мысль рождается. Что это за событие в мире? Какие-то зачатия («концепты», по-латыни) произошли, эмбрионы возможных «концепций» о мышлении и бытии просятся на свет. Ближайшим примером такого исследования может служить диалог Платона «Теэтет», где Сократ рассказывает о своём повивальном искусстве<sup>4</sup>. Философа занимает мысль в её жизнеспособности, в её изначальной (первородной) основательности, состоятельности, само-бытности, можно даже сказать – само-рожденности. Само бытие, открывшееся мыслью, или мысль, ставшая бытием. Сократическая майевтика – столько же метод порождения мысли, сколько метод *научения рождать* мысль, методология диалогического искусства, диалогика – методология искусства ставить вопросы и давать ответы<sup>5</sup>.

С точки зрения концептуализации образования софисты необходимое явление, без которого немислимы ни Сократ, ни Платон. В диалогах Сократ всегда опирается на их понятия, но при этом отмечает и критикует их ошибки; и хотя он стремится к более высокой цели, отталкивается он от сказанного ими. Они находятся внутри одного и того же дискурса; у них разные программы и направления воспитания, но единая предпосылка, и исходная точка, заданная как судьба – Древняя Греция, где воспитание и образование могло быть только *политическим*.

Для понимания онтологических основ целеполагания в концептуализации античного образования важным является осознание того, что, начиная с деятельности софистов и Сократа, образование могло осуществляться по *разным программам*, появился выбор, а с ним и *проблема выбора*. Появляются альтернативные концепции воспитания и образования. Пайдейя софистов дает начало общему формальному и энциклопедическому образованию; «забота о душе» Сократа основана на взаимопонимании воспитателя и воспитанника, на личностном общении через диалог как совместный поиск истины.

Платон в рамках этической проблематики ввёл существенное уточнение в философские представления о счастье (свободе), разделив разумную и целесообразную деятельность на область разумной и целесообразной, но безнравственной, и на область разумной, целесообразной и нравственной деятельности. Разумность и целесообразность основываются на познании объективных законов и следуют им. Основная категория Платона – Единое, и поэтому цель это не просто категория, а выражение всеобщей связи. Все категории – благо, добро, прекрасное, мера, идея и т.д. – телеологизированные, т.е. стремящиеся к единству составные моменты цели. Нечто имеет смысл лишь в стремлении к цели, к некоему всеобщему, к кон-

---

<sup>4</sup> Ахутин А.В. Тяжба о бытии. М., 1996. С. 41.

<sup>5</sup> Там же, с. 58-59.

цу, или «телосу». Истинность вещи, говорил Платон, «есть ее причастность особой сущности, которой она должна быть причастна». Цель оказывается принципом создания, существования и развития конечных предметов, их нематериальной связью с целым, с космосом. Закономерность природы проявляется в ее «телосе». По мнению Платона, воспитание гражданина предполагало обретение мудрости, способности души созерцать подлинное бытие. Такое понимание цели определило содержание предложенной Платоном образовательной программы, состоящей из трёх основных частей: государственная практика, научное знание и мудрость. В академии были представлены три образовательных уровня: обучение в гимнасии, получение высшего образования в рамках академических занятий с философами и учёными и, наконец, дальнейшее совершенствование в науках в коллективе философов-единомышленников. Вместо разнообразных знаний-умений, которым обещали научить софисты и риторы, пользуясь в первую очередь эмоциональной убедительностью, Платон предложил «логическую убедительность», т.е. организацию образовательной программы в единое органическое целое, в котором ясность всей структуры достигалась подчинением многого Единому. Платон высказал глубокие идеи о единстве природы и человека, о целеполагании как знании своего назначения.

Для Аристотеля также цель тождественна благу, ибо «то, для чего» должно быть наилучшим и целью для другого, идет ли речь о подлинном благе или о видимом<sup>6</sup>. «Телос» Аристотель трактует как организующий принцип, специфическую природу вещи, движущую ее вперед, к «конечной» цели, и вместе с тем как то, что служит сохранению данной вещи, ее устойчивости. Всякое стремление также проявляется ради чего-нибудь. То, ради чего возникает стремление, составляет исходную точку практического разума: предельная цель и есть источник деятельности. В его «Метафизике» и природа, и элемент, и замысел, и решение, и сущность, и цель – «суть начала». В то время как понятие эйдоса служит у Аристотеля для обозначения устойчивости в биологическом процессе, новое понятие телоса или цели служит для того, чтобы объяснить воспроизводство, репродукцию как результат направленного генетического процесса<sup>7</sup>. Именно поэтому Аристотель постоянно сравнивает процессы становления в живой природе с процессами возникновения искусственных вещей (фюзис и технэ).

Первая фраза «Метафизики» Аристотеля гласит: «Все люди от природы стремятся к знанию». Тут есть повод подумать о том, как связано познавательное стремление и возможность образования. Суть в том, что возможность обучить другого знанию входит в само определение знания. «Вообще, – говорит Аристотель, – признак, отличающий знающего от незнающего – способность обучать, и потому мы считаем, что искусство (технэ) в большей степени является знанием, нежели опыт: в первом случае люди способны обучать, а во втором – не способны»<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Аристотель. Метафизика. М.-Л., 1934. С. 80

<sup>7</sup> Kullmann W. Die Teleologie in der aristoteleschen Biologie. Heidelberg, 1979. S. 9

<sup>8</sup> Аристотель. Метафизика. М.-Л., 1934. С. 20.

Таким образом, античная традиция изначально задает амбивалентную трактовку цели: и как объяснительного принципа, и как онтологической характеристики бытия. Мировоззренческое основание античных концепций образования – тождество цели, блага, знания и красоты – выражает активность, проективность, разумность и целостность человеческого бытия.

**В третьем параграфе первой главы «Онтологичность идеи целеполагания в философско-педагогических теориях»** выявляется обусловленность появления классических концепций образования изменением онтологических и гносеологических ориентиров в Новое время, что неизбежно вело к изменению педагогических целей и средств. XVII – XVIII века – это эпоха стремления к построению картины мира как единого целого с помощью научных методов исследования и научного мышления. Педагогический телеологизм Я. А. Коменского основан на принципе природосообразности воспитания и образования. Понятие цель, целесообразность рассматривается в единстве с понятиями порядок, часть и целое. Высшая цель – общее благо – определяет другие цели и средства воспитания. Единство теории и практики осуществляется через подчинение теоретических целей (учение, обучение) практическим (применение).

Иную попытку решения этого вопроса мы находим в классической немецкой философии в лице Канта, который полагал, что в природе нет целесообразности, а если есть, то она носит несознательный характер. Критикуя «плоскую телеологию» за то, что она усматривала наличие целесообразности во всей природе, Кант считал целесообразность неприсущей природе, поскольку она не обладает сознанием и свободой. В основе учения Канта лежит противопоставление мира сущего миру должного, субъекта и объекта. Понятия цель и целеполагание рассматриваются в связи с категориями долг, свобода, часть и целое, единое, целостность, связь, взаимодействие, порядок, закон, культура и др. Философ считал, что цели воспитания должны быть соотнесены с общественным универсумом в его развитии: «Принцип искусства воспитания... гласит: дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, возможно лучшее состояние рода человеческого, т.е. для идеи человечества и сообразно его общему назначению. Все разумные существа в мире есть творения божественной воли, «единственно из-за которой они и суть цели сами по себе».

В противоположность нормам сословного образования, Песталоцци отстаивал общечеловеческие цели и задачи воспитания: оно призвано содействовать раскрытию в каждом ребенке всех его сил и способностей. Обучение должно иметь развивающий характер и «вырабатывать всего человека», т.е. воздействовать не только на ум, но и на чувства, волю, характер ребенка, вооружать его необходимыми для жизни умениями и навыками. Целью воспитания является гармонически развитая личность.

Таким образом, складываются два противоположных воззрения на воспитание и образование. Первое – *рациональное* – окончательно сложилось в эпоху Просвещения. Воспитание и образование, понимаемое как ремесло, техника, происходит здесь в соответствии с заданной целью, по определенному образцу. Классическая философия репрезентирует позицию взрослого, т.е. субъекта. Ребёнок, ученик – объект, материал. Подобно ремесленнику педагог придает опре-

деленную форму из данного материала, формирует тем самым из пассивного объекта, лишённого от природы сознания, активный и сознательный субъект. Принцип действия один и тот же: посредством планомерного применения определенных методов и с опорой на знание материала через определенное время достигается желаемый результат. Этика задает цели воспитания, психология обеспечивает знание «материала». Наука, мораль, право – понимается как дело взрослых.

Эта механическая, по сути, модель, с ее бесконечной верой в воспитание и образование, согласно которой из человека можно сделать все, что захочешь, вылепить любой образ, исключала из сферы человеческого бытия инстинкты. За исходный момент принималась *пластичность* (*Bildsamkeit*) человека. Воспитание как целенаправленная деятельность, успех которой зависит лишь от воли человека, оценивается *позитивно*, а ребенок и детство – *негативно*, как нечто неполноценное. Этот «недостаток» необходимо преодолеть, используя определенные дисциплинарные техники воздействия.

Вторая теория – *органическая* – противоположна первой: природа и ребенок *позитивны*, а воспитание и образование *негативны*. Данное направление складывается в романтизме, когда наступает «усталость» от культуры и приходит «ностальгия по детству», которое понимается как подлинное, т.е. естественное бытие. Педагог должен превратиться в посредника между природой и ребенком, и, не оказывая никакого насилия, всегда следовать «природосообразным» методам воспитания и обучения.

Онтологическим основанием идеи целеполагания в классических философско-педагогических теориях является поиск целостности человеческого бытия через осмысление отношений «человек и мир», однако обе теории – и механическая (просвещенческая), и органическая (романтическая) по своей сути односторонни и не соответствуют целостной и творческой природе человека, хотя обе и стремятся к всестороннему развитию и образованию человека. Эта односторонность лишь порождает противоречие между субъектом и объектом, теорией и практикой, ребенком и взрослым, школой и жизнью.

**Во второй главе** «Методологический аспект проблемы целеполагания в процессе концептуализации образования» анализируются концепции целеполагания в философских учениях Ф. Ницше и М. Хайдеггера, рассматривается процесс становления автономии человека.

**В первом параграфе второй главы** «Концепт «целеполагание» как органон образования» рассматривается онтологический аспект целеполагания в философии жизни Ф. Ницше и в фундаментальной онтологии Хайдеггера.

Во второй половине XIX в. произошла значительная смена философской парадигмы. Теория познания, основанная на рационализме, утратила тождественность с философией в целом. Кризис мировосприятия обострил разрыв между педагогикой и философией в ее абстрактно-рациональных формах, но в то же время способствовал весьма активным поискам прочной мировоззренческой основы и новой методологии для работы с молодым поколением. Философия исходила из того, что самой сущности человека принадлежит потребность созда-

вать представления о своем человеческом бытии и уже через них разъяснять свою жизнь. Концепции философии жизни Ф. Ницше и фундаментальной онтологии М. Хайдеггера заложили методологические основы нового подхода к осмыслению проблемы целеполагания в образовании.

Взволнованная озабоченность вопросами воспитания характерна и для раннего, и для позднего Ницше. Не случайно после «Рождения трагедии» появляется курс лекций «О будущем наших учебных заведений». То, что одним из первых заметил Ницше, теперь стало очевидным для всех. Существующая система образования переживает кризис и нуждается в модернизации. Её направление, названное болонским процессом, не у всех вызывает одобрение. С одной стороны, образование станет более демократичным, открытым, свободным от национальных и иных ограничений. С другой стороны, оно станет еще более унифицированным и обезличенным.

Образ европейца – это образ исследователя, опирающегося на опыт, закон и текст. Его активность в покорении мира давала возможность балансировать на границе между природным и божественным, открывая, таким образом, потребность добиваться поставленной цели, т.е. быть свободным. Но платой за нее становится конфликт как с природой, так и с собой, порождая парадоксы сознания. Не случайно в работе «Шопенгауэр как воспитатель» Ницше задается вопросом: «Ну, как мы обречем себя снова? Как может человек узнать себя?», и далее делает вывод: никогда нравственные воспитатели не были столь нужны, как теперь, и никогда не было так мало вероятности найти их. Истинные воспитатели и наставники показывают, что есть истинный смысл человеческого существа<sup>9</sup>. Согласно Ницше, философ имеет значение ровно в той мере, в какой он может подавать личный пример всей своей жизнью, что означает принципиальное изменение человеческой природы и в целом человеческого бытия – *теперь стало одной потребностью больше*, именно потребностью в непрерывно новом появлении таких учителей и учений о «цели». Человек *должен* знать, *почему* он существует, его порода не в состоянии преуспевать без периодического доверия к жизни! без веры в *разум, присущий жизни!*<sup>10</sup> Не «человечество», но сверхчеловек — вот истинная цель!<sup>11</sup> Сверхчеловек Ницше вовсе не сверхъестественное существо, это мужественный, умеренный, ответственный за свои мысли, слова и поступки человек. Ницше беспокоила утрата человеческого начала. Порядок современности представляет собой механическую взаимосвязь, в которой элемент не знает и не чувствует смысла целого. Этому безличному порядку Ницше противопоставляет целостность, организованную наподобие симфонического оркестра, где гармония достигается благодаря иерархии.

Так же как и Ф. Ницше, М. Хайдеггер обеспокоен поиском *человеческого* в человеке. Философ задается вопросом «Что есть человечность в человеке?», и отвечает «Она покоится в его сущности». Человек понимается философом как

<sup>9</sup> Ницше Ф. Шопенгауэр как воспитатель // Избранные произведения. М.: Просвещение, 1993. с. 59

<sup>10</sup> Ницше Ф. Веселая наука // Избранные произведения. М.: Просвещение, 1993. с. 148

<sup>11</sup> Ницше Ф. Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей. – М.: Культурная Революция, 2005. С. 529

*место* в мире, и это наделяет любое человеческое существование особостью, отнимая у него обособленность, и наделяет его истиной и живым ростом. Правда, у человека есть возможность выпасть из своего мира и уходить со своего места в нём, предаваться «ненастоящему», «не-подлинному» существованию. И это даже больше, чем возможность, – это необходимость: не просто опасность, которая подстерегает человека, но и неизбежное свойство человеческого существования.

В мысли, отмеченной возвращением как конечной, позитивной целью, появляется то, что можно было бы назвать бытийной мерой живого человеческого пространства. Дорога, или проселок, – она не средство, а середина, она есть сущее, объединяющее всё человеческое – окружающее, обжитое – пространство; она вбирает в себя всё человеческое, всю человеческую деятельность так, что каждый идущий по дороге «получает из неё своё», – и это как бы идеальная соотраженность *идущей* дороги и *идущего* по ней человека, их гармония.<sup>12</sup> Всё, что собралось вокруг дороги как своего смылособирающего центра, «подаёт мир» всякому идущему, пишет Хайдеггер. Здесь мир, конечно, не космос, и не вселенная, и не всё сразу, но живая органическая цельность человеческого пространства – такого, в котором живёт человек, обжитой круг его жизни, – и мир не что-то предметное и неподвижное, обозначаемое топографически. Нет, этот мир всё время заново возникает в человеческой деятельности, в соотражении его со всем природным, замкнутая, относительно ограниченная от остального сфера живого смысла.

Методологические перспективы концепта «целеполагание» показывают невозможность образования без воспитания, наставничества и мировоззрения. У Ф. Ницше и М. Хайдеггера концепт «целеполагание» как органон образования обретает человеческое экзистенциальное содержание и соотносится с метафизикой дома и дороги. Дом понимается как мир в целом, дорога – как сущее, смыслообразующий центр, возвращение, конечная, позитивная цель, как бытийная мера живого человеческого пространства. Человек как место в бытии характеризуется нацеленностью на мир как целое.

**Во втором параграфе второй главы «Телеологические основания концепций автономии образования как сферы человеческого бытия»** рассматривается концепция С.И. Гессена о трёх исторических стадиях становления личности: аномии, гетерономии и автономии, а так же подход к автономии образования Джона Дьюи, выдвинувшего на первый план практический аспект человеческого бытия.

Заслуга распространения термина *автономия* на сферу личностного бытия принадлежит И. Канту, для которого автономия – само-законо-полагание: каждый сам полагает закон своего бытия, что, в свою очередь, предполагает телеологическую проблематику – определение целей образования как важнейшей сферы человеческого бытия и выявление его телеологических оснований – свобода, активность, проективность.

---

<sup>12</sup> Хайдеггер М. Исток художественного творения. М.: Академический Проект, 2008. С. 26



Идея И. Канта об автономии как свободной, активной, целерациональной деятельности была продуктивно развита С.И. Гессеном, который рассматривал образование как сферу социокультурного бытия. Рассматривая процесс становления личности, С.И. Гессен анализирует три исторические стадии развития человека относительно его способности быть образованным. Первую стадию он называет *аномия*, или *беззаконие* как отсутствие сознания норм, которые хотя и могут нарушаться, но которым, тем не менее, должно следовать.

Вторую стадию развития личности С.И. Гессен называет *гетерономия* и связывает её с поступлением в школу, с началом получения образования, когда ребенок переходит из мира инстинктивных связей и привязанностей, составляющих обстановку семьи, или из атмосферы играющего хора, составляющей существо детского сада, в мир внешне урегулированной общины. Скрепляющим началом в этом новом мире является уже общий труд и подчинение общему закону.

Третья стадия это собственно автономия, ей соответствует высшее образование, цель которого – усвоение метода научного исследования – может быть достигнута только при условии самой широкой свободы учения. Свобода здесь не только цель, предчувствуемая в дисциплине и ее пронизывающая, но, в известной мере, фактическое условие образования. Пора университетского образования совпадает с начальными годами странствия: это время, когда человек начинает определять себя сам и находить свое индивидуальное место в мире. Уже поэтому университетское образование должно быть основано на самодисциплине и самообразовании в подлинном смысле слова. Иллюстрировать приведенное различие аномии – гетерономии – автономии может лучше всего сопоставление трёх сфер бытия: природы, права и нравственности.

Другой подход к автономии образования мы находим в концепции Джона Дьюи, который выдвинул на первый план практический аспект человеческого бытия, чем оказал существенное влияние на движение философской мысли по направлению к деятельной сущности человека и вместе с тем на формирование философии образования.

Основной концепт философско-педагогической концепции Дьюи – жизнь-образование, с целью создания благоприятной среды для творческой адаптации к миру – связан с концептами «деятельность» и «общение». Аналогом такой среды являются семья, дом, путь. Воспитание и обучение «посредством дела-нья» являло собой квинтэссенцию педагогической концепции Дьюи. Его программа «прогрессирующего образования» основана на идее о том, что школа – не есть подготовка к жизни, а суть собственно жизнь в ее особой форме – ориентирована на формирование у детей навыков выработки жизненно важных решений, имеющих целью дальнейшее усовершенствование человека, развитие его потенциала.

Проведенный анализ телеологических оснований концепций автономии человека в образовании С.И. Гессена и Д. Дьюи позволяет выявить перспективу преодоления парадоксальности образования как противоречия теории и практики, идеи и дела, формального и творческого через рассмотрение образования в двух измерениях: во-первых – как часть наличного бытия, во-вторых, как часть

культурно-исторического универсума. Концептуализация современного образования должна начинаться с постановки целей с учетом этих двух измерений бытия.

**В заключении** подводятся основные итоги исследования и намечаются перспективы дальнейшей разработки проблемы.

Идеи, изложенные автором в диссертации, нашли отражение в девяти опубликованных работах общим объемом 4 п.л.

**В изданиях, рекомендованных ВАК РФ:**

1. Ломако В.О. Онтология целеполагания и проблема концептуализации в античной философии образования // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. Научный журнал. – № 1, том 2. – 2011. Философия. СПб., 2011. С. 144-151. (0,5 п.л.)

**Монографии**

2. Ломако О. М., Басова Н. А., Ломако В. О. и др. Философские парадигмы образования. – Саратов: Наука, 2011. – 128 с. – (доля автора 1, 3 п.л.)

**Научные статьи в других изданиях:**

3. Ломако В.О. Бытие как проблема в риторической культуре // Современная онтология II. Бытие как центральная проблема онтологии. – СПб.: Изд. Дом С.-Петербург. гос. ун-та, 2007. С. 362-364. (0,2 п.л.)

4. Ломако В.О. Миф и телос: зарождение идеи целеполагания воспитания // Человек. История. Культура: исторический и философский альманах. – Саратов: Поволжская акад. гос. службы им. П.А. Столыпина, 2008. С. 95-99. (0,4 п.л.)

5. Ломако В.О. Генезис проблемы целеполагания и концептуализация образования: онтологические предпосылки взаимодействия // Современная онтология III. Категория взаимодействия. СПб., Изд-во СПбГУ, 2009. С.380-386.(0,5 п.л.)

6. Ломако В.О. Прагматический смысл философско-педагогической проблемы целеполагания // Общество. Человек. Воспитание. Саратов: Наука, 2009. – 96 с. С. 67-76. (0,8 п.л.)

7. Ломако В.О. Методологический аспект проблемы целеполагания в классических концепциях образования // Философия и образование: интеллектуальные традиции и новации. Саратов: Наука, 2010. Выпуск IX. С. 86-93. (0,5 п.л.)

8. Ломако В.О. Цель, норма, закон, ценность в античной философии образования // Мир человека: нормативное измерение – 2. Сб. трудов. Саратов: Изд-во ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», 2010г. С. 94-98. (0,4 п.л.)

9. Ломако В.О. Методологический аспект проблемы целеполагания в образовании: диалог и/или трансцендентализм // Современная онтология – IV: Проблемы метода. СПб., 2010. Т. 1. С. 147-152. (0,4 п.л.)