

УДК 168.53; 37.012.1

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА

А.Г. Бермус

Статья посвящена исследованию феномена стандартизации высшего образования в связи с изменениями смысла основных категорий образования и онтологической трансформацией наук об образовании. Рассматриваются имплицитные онтологические представления, свойственные психолого-педагогическим наукам о высшем образовании. Особое внимание уделяется концептуальным проблемам и противоречиям реализации деятельностного подхода. Формулируются некоторые онтологические основания для реализации инновационных образовательных практик и развития современной теории стандартизации образования.

Ключевые слова: образовательный стандарт; онтология образования; психолого-педагогические науки; деятельностный подход.

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) ставит перед отечественной системой образования множество проблем. Неясны принципы разработки компетентностно-ориентированных образовательных программ, имеются сложности в диалоге с работодателями, недостаточна технологическая база. Однако за этим множеством недостатков не всегда осознается глубинная проблема — отсутствие философской рефлексии феномена образовательного стандарта. Как правило, философские исследования затрагивают отдельные аспекты образовательной деятельности [5] и останавливаются перед комплексным анализом практических проблем.

В статье мы попытаемся осмыслить онтологические основания ФГОС ВПО и определить возможные направления трансформации теории образования. Некоторые подходы к этой проблеме были заявлены [2, 3, 4], а общая логика изменения может быть определена как переход от классической философии к неклассической и далее — к постнеклассической [1].

Так, в классической философии, базирующейся на известном тезисе Парменида («бытие и мысль о нем — одно и то же»), предметом философии являлись способы и формы мышления, а наука, как практика приобретения новых знаний о мире, находилась в теснейшей связи с философией. По этой причине вплоть до XIX в., основания

будущих естественных и гуманитарных наук закладываются в контексте философской рефлексии: Р. Декарт и Б. Спиноза, Дж. Локк и И. Ньютон, Г. Лейбниц и О. Конт могут быть с равным правом отнесены и к философам, и к основоположникам современных наук: математики, этики, педагогики, физики, социологии и др.

Начиная с XIX в. (в особенности второй его половины) пути философии и науки расходятся. В то время как наука с все большим вниманием вглядываются в то, как устроен *мир*, философия возвращается к обсуждению того, как устроен *человек*, и, в частности, феноменов сознания и самосознания; деятельности, языка и речи. При этом установка на выявление общих правил и норм рассуждения сменяется попыткой осмыслить ситуацию человека, сделать философию своеобразной *наукой жизни*, искусством *обретения себя* и др.

Между тем любые одномерные представления о взаимной трансформации философского и научного знания заведомо ложны. Подлинная проблема знания заключается в том, что в каждом феномене знания присутствуют самые разные его аспекты и смыслы, а каждое новое знание возникает на стыке множества вопрошаний (М.М. Бахтин, В.С. Библер).

В этом отношении научно-философские основы современной практики высшего образования и, соответственно, стандартизации определяются динамическими соотношениями между фи-

лософскими и научными (психолого-педагогическими) представлениями. В качестве примера обратимся к популярному пособию [12], представляющему современный взгляд на проблемы высшего образования.

Первое, на что следует обратить внимание: *сущностные* проблемы высшего образования (равно как и общеобразовательной школы) осмысливаются в контексте *психолого-педагогических наук*. При всей привычности этой интерпретации подобная точка зрения возникла только у И. Гербарта, рассматривавшего педагогику в качестве науки *между философией и психологией*.

Ведущим компонентом при этом являются *общие основы педагогики*, в состав которых входят тезисы *о развитии личности как главенствующей цели образования; диалектического единства и дополнительности процессов развития человека, образовательной системы и общества, в целом; необходимости комплексного подхода к решению образовательных проблем*. Одной из проблем содержательной интерпретации этих тезисов является дистанцированность отечественной (в первую очередь советской) образовательной традиции от интеллектуальных течений, которые могли рассматриваться с идеологической точки зрения как «идеалистические», в том числе: философии культуры (В. Дильтей), неокантианства (Э. Кассирер), феноменологии (Э. Гуссерль и М. Хайдеггер). В результате концепты *символических форм, жизненного мира, бытия-в-мире*, заимствуемые в целях гуманитаризации российского образования, нередко лишены содержательного наполнения, противоречат гораздо более привычным формулам отечественной философии о *диалектическом мышлении, восхождении от абстрактного к конкретному и др.*

Следующий компонент психолого-педагогических представлений об образовании определяется двумя взаимодополняющими версиями классической философии — Г. Лейбница и Г. Гегеля. Наследие Г. Лейбница (в интерпретации Хр. Вольфа) проявляется в попытке построения единой многоуровневой классификации психолого-педагогических категорий, разделов, научных специальностей и дисциплин, находящихся в универсальном иерархическом отношении; при этом сама педагогическая действительность осмысливается в контексте гегелевской «науки логики», определяющей образование как процесс восхождения человека к своей родовой сущности.

Основным недостатком этой схемы является ее предельная абстрактность и формализм.

В последние годы критика методологической бесосновательности психолого-педагогических исследований, формализма результатов и выводов стала популярной в академической среде (В.В. Краевский, Д.И. Фельдштейн, В.И. Загвязинский и др.). При этом не вполне осознана внутренняя противоречивость установок, с одной стороны, на преодоление формальности и монологизма классической педагогической традиции и, с другой стороны, на сохранение ценностно-смыслового единства педагогики, понимания образования как «восхождения к культуре».

Следующий блок психолого-педагогических представлений опирается на концепцию и методологию деятельностного подхода, включающего идеи *рациональности и целенаправленности человеческого поведения; взаимосвязи и взаимобусловленности сознания и предметной активности; деятельности и общения; возможности неограниченной рационализации деятельности в системе управления*. Одновременно предполагается, что успешный *опыт* любой деятельности может быть трансформирован в *технологии*, т.е. приведен к идеальной форме, позволяющей добиваться запланированного результата в любом случае.

Отметим, что фундаментальная роль деятельностного подхода в психолого-педагогических науках на протяжении всей второй половины XX в. диктовалась прежде всего совокупностью политико-идеологических факторов. В первую очередь обеспечивалась преемственность советской гуманитаристики с марксизмом и центральным антропологическим тезисом Ф. Энгельса: *«труд создал человека»*. Одновременно деятельностный подход позволял абстрагироваться от ценностных аспектов человеческой практики, концентрируясь исключительно на внутриспсихологических проблемах мотивации, целеполагания и целеследования. Наконец, деятельностный подход позволял игнорировать социально-политические проблемы, интерпретируя их как не-антагонистические противоречия в деятельности. Естественно, что большинство актуальных проблем современной школы (в том числе коррупция и криминализация образовательной среды, социальная и культурная депривация и др.) не могут быть адекватно поставлены и разрешены в контексте деятельностного подхода.

Заключительный блок представлений об образовании представляет собой попытку «психологизации» и «индивидуализации» образования сквозь призму *личности*. С одной стороны, это означает психологическую интерпретацию образовательного процесса как изменений в мышлении, поведении и сознании, происходящих под действием внешних факторов (цели, содержание, формы и методы, образовательная среда). На другом полюсе происходит индивидуализация и психологизация педагогического труда, успешность которого соотносится уже не с анонимными педагогическими технологиями, но с ценностными ориентациями личности, уровнем ее культурного развития, педагогическим опытом и др.

В дальнейшем мы попытаемся осмыслить базовые концепты современной системы образовательных стандартов высшего образования (взяв в качестве примера ФГОС ВПО по направлению 050100 – Педагогическое образование, утвержденных Приказом МОН РФ от 14 января 2010 г., № 35 «Об утверждении и введении в действие ФГОС»). Для этого обратимся к феноменологическому анализу используемых во ФГОС понятий, с тем, чтобы определить различия между традиционными смыслами образования и конструктами, задающими «поле актуального будущего» образования.

Как известно, наиболее существенные проблемы интерпретации возникают в четвертой части стандарта, где содержатся *«характеристики профессиональной деятельности»*. Наиболее фундаментальной категорией, устанавливаемой стандартом, является *«область профессиональной деятельности бакалавров (магистров)»*, среди которых выделяются образование, социальная сфера и культура. Несмотря на то что во ФГОС именно «область» вводится как базовое понятие, в математической топологии оно является произвольным от более общей категории пространства, а именно: областью называется *открытое связное подмножество топологического пространства*. Попробуем придать каждому из атрибутов определенный смысл [16].

Атрибут *открытости* образовательного пространства может быть интерпретирован следующим образом: в окрестности каждого элемента пространства находится хотя бы один элемент, также принадлежащий этому пространству. Характеристика *связности* предполагает, что исследуемое пространство (область) невозможно представить в виде суммы двух (или большего количества) отделенных частей. Иначе говоря, два

этих свойства в совокупности определяют системный характер каждого элемента: смысл и содержание могут быть поняты только в связи с другими элементами. Таким образом, любая область профессиональной практики может быть представлена совокупностью *полей исследования* (научных, образовательных, коммуникативных), каждое из которых представляет собой совокупность элементов.

Другим, не менее важным понятием, использованным во ФГОС, являются *«объекты профессиональной деятельности»*, в числе которых указываются *обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы*. Очевидно, что понятие *объекта деятельности* относится, в первую очередь, к философии и соотносится с понятием *субъекта деятельности*; а в процессе анализа соотношений субъекта и объекта формируются различные *онтологические картины*. Классические представления противопоставляют субъекта и объект познания как активное и пассивное начала, при этом объект представляется реальностью «вне нас», отчужденной от человека и вызывающей сугубо познавательный и преобразовательный интерес. Напротив, с субъектом связана вся полнота человеческого бытия — будь то в форме индивидуума (личности), социальной или профессиональной группы или человеческого общества.

Феноменология в лице Э. Гуссерля [7, 8] намечает принципиально иную перспективу рассмотрения соотношений между субъектом и объектом и в конечном счете построения онтологии образования. Суть этой альтернативы в том, что ни субъект, ни объект изначально не даны, но заданы в пространстве *«жизненного мира»*, интегрирующего как субъективные, так и объективные компоненты. В контексте жизненного мира разные регионы и формы бытия обращены друг к другу смысловыми отношениями — интенциями, которые могут быть объективированы (т.е. систематизированы как вещная предметность) либо субъективированы (осмыслены как личностное основание самой активности). Таким образом, и объект, и субъект оказываются производными от более фундаментальной реальности — интенциональности пребывания человека в мире.

Это позволяет говорить о фактически бесконечном и непрерывном множестве онтологических представлений, различающихся степенью автономности и активности различных компонентов бытия. Наиболее яркими (хотя и не единст-

венными) представляются следующие модели онтологических картин:

- объективистского типа (отвлекающиеся от особенностей познающего разума и представляющие мир исходя из единой и универсальной сущности; таковы материализм и объективный идеализм);
- субъективистского типа (представляющие реальность порождением индивидуального человеческого сознания и воли — таковы «философия жизни», субъективный идеализм и др.);
- субъект-объектные, представляющие мир результатом сложного переплетения субъективных и объективных компонентов (таковы эмпиризм и прагматизм) [13, 14].

В связи с этим, соотношение между субъектными и объектными компонентами в онтологической картине оказывается основанием, позволяющим систематически представить историю философии [15]. Применительно к образовательным онтологиям выбор между объективистскими, субъективистскими и субъект-объектными онтологиями в значительной степени определяется ценностными и целевыми приоритетами. В контексте объективистской онтологии основное внимание уделяется сообщению обучающимся полных и достоверных знаний о мире, обеспечению последовательности и систематичности процесса обучения. В контексте субъективистских онтологий большее внимание уделяется развитию индивидуальных способностей (в особенности творческих), стимулированию аутентичности каждого ребенка. Наконец, субъект-объектные онтологии концентрируются на формировании практико-ориентированных видов деятельности и в этом отношении компетентностный подход представляет собой одну из наиболее современных субъект-объектных онтологий образования. При этом «серединный» характер этой онтологии требует особой четкости в определении как объектных, так и субъектных компонентов, равно как и уточнения соотношений между ними.

Следующий класс проблем возникает в связи с ключевой для всего комплекса психолого-педагогических представлений идеей деятельностного подхода. Во ФГОС обозначены виды деятельности, к которым должен быть готов выпускник, среди которых *педагогическая, культурно-просветительская и научно-исследовательская (уровень бакалавриата), дополняющиеся в магистратуре методическим, проектным и управленческим видами*.

В этой связи следует более внимательно отнестись к категории деятельности. Традиционно в понятие деятельности входит представление о процессуальности этого феномена, активности взаимодействия субъекта и объекта, а также — о целенаправленности деятельности (т.е. наличия у субъекта базового интереса, на удовлетворение которого и направлена деятельность). Внутри деятельности, как правило, выделяется несколько этапов, в том числе: мотивации (вовлечение в деятельность), целеполагания (формирование опережающего образа результата), проектирования (формирование последовательности действий по достижению результата), оперативный этап (осуществление деятельности), рефлексивный этап (этап оценки и соотнесения полученных результатов с предполагаемым образом).

Естественно, что при проецировании общей схемы на отдельные области деятельности подход начинает трансформироваться [6]. В частности, исходным этапом педагогической деятельности является *диагностика*, в ходе которой выявляются возможности и потребности учащихся. Далее следует *проектный и организаторский этапы*, в рамках которых определяются цели и осуществляется взаимодействие с обучающимися. Внутри них выделяются *информационные и коммуникативные задачи*, первые из которых предполагают передачу знаний, а вторые — обмен знаниями, чувствами, представлениями с целью достижения оптимального результата образовательного процесса. Наконец, завершающий этап каждого цикла педагогической деятельности выражается в *профессионально-личностной рефлексии*, развитии и росте.

К сожалению, моделируемая в деятельностном подходе гуманитарная ситуация оказывается не вполне реалистичной для современного мира. Во-первых, базовые для деятельностного подхода представления о *последовательности этапов* деятельности разбиваются о высокую степень неопределенности и стохастичности современного образования, в нем отмечается преобладание ситуативных взаимодействий над регулярными процессами. Другая проблема заключается в том, что в сложноорганизованном обществе одновременно присутствуют разные ценностные системы, следствием чего становится *невозможность четкой дифференциации субъекта и объекта деятельности*; субъектные и объектные свойства оказываются глубоко переплетенными. Наконец, деятельностный подход не позволяет осмыслить динамические отношения между ценностными и

целевыми основаниями, источниками и формами целеполагания, эффектами бессознательного воздействия и взаимодействия (внушение, непровольное внимание, катарсис и др.). Таким образом, ключевой проблемой стандартизации оказывается включение новых онтологических представлений об образовании.

Следующий круг проблем тесно связан с осмыслением основных типов результатов образования. Наиболее интересным и противоречивым в этом отношении представляется феномен «владения». Действительно, этот концепт используется в текстах ФГОС трояким образом.

Во-первых, систематическое описание и определение формируемых компетенций предвзвещается тезисом: «Выпускник должен *обладать* следующими компетенциями», т.е. фундаментальный модус отношения субъекта образования к результатам образовательного процесса определяется как «обладание» или «владение». Соответственно понимание смысла этого отношения невозможно вне контекста европейской политико-идеологической и правовой традиций толкования собственности, имущества и механизмов регулирования возникающих в этой сфере правоотношений.

Как известно, еще со времен римского права [9, с. 224–272] владение означало правомочие, представляющее единство трех отношений: *фактического обладания, пользования и права наследования*. Очевидно, что адекватное понимание смысла этой категории применительно к идеальным сущностям (к каковым, несомненно, относится *компетенция*) требует дополнительной интерпретации. На наш взгляд, фактическое обладание имеет в этом случае смысл *рефлексивного отношения*, т.е. идеальный объект опознается в качестве наличной собственности, его обладатель может оценить свой уровень владения соответствующим объектом (уровень компетенции), кроме того, субъект вполне осознает внешние нормы и правила применения соответствующих моделей поведения и деятельности. *Пользование* означает, что субъект не только способен проявлять соответствующую компетенцию, но систематически реализует ее для достижения профессионально значимых целей. *Право наследования* имеет смысл принадлежности субъекта некоторой культурной и профессиональной традиции, в отношении к которой каждый субъект одновременно принимает, совершенствует и передает некоторый объект от предшествующих поколений к последующим.

Сказанное означает, что использование категории «владения» качественно меняет наш взгляд на смысл образования и его институты. Прежде всего ключом к компетентностному подходу оказывается *практическая способность*, возникающая как в стенах образовательного учреждения, так и в среде профессиональной деятельности или коммуникации. Более значимым в этом отношении является *не знание, но опыт*, возникающий как следствие участия во множестве профессионально значимых ситуаций. При этом возникший опыт должен быть объективирован и осмыслен, т.е. поняты его основания, истоки, возможности развития и продолжения, а также — неизбежные ограничения. Кроме того, индивидуальный опыт должен быть встроен в некоторую профессиональную и культурную традицию.

Другой аспект *владения* представлен в качестве *одного из типов компетенций* (наряду с «осознанием», «готовностью», «способностью»). Так, в ФГОС говорится об общекультурных компетенциях ОК-1 («владение культурой мышления»), ОК-10 («владение одним из иностранных языков в объеме, позволяющем получать и оценивать информацию из иноязычных источников»); общепрофессиональных компетенциях ОПК-3 («владение основами речевой профессиональной культуры») и ОПК-5 («владение одним из иностранных языков на уровне профессионального общения»). Во всех приведенных выше формулировках владение уже воплощает не столько юридическую, сколько — психологическую реальность использования языковых и культурных ресурсов как *средств достижения* индивидуально и профессионально значимого результата.

В целом владение означает распоряжение некоторой совокупностью средств (лексических, грамматических, коммуникативных), каждое из которых обладает определенным функционалом. В практическом смысле *овладение* некоторым видом деятельности или материалом предполагает выстраивание образовательного процесса вокруг небольшого количества специально организованных «empowerment strategies» [19]. Следует отметить, что понятие *empowerment* еще не вполне адаптировано в отечественной образовательной традиции. В частности, приведенный в «Википедии» перевод как *повышение компетентности* не охватывает таких оттенков смысла, как «усиление», «приобретение полномочий», «эмансипация» и др.

В-третьих, *владение* (наряду со знаниями и умениями) — это один из трех проектируемых результатов освоения ООП. При этом объектами владения являются *способы организации деятельности, методы обработки информации, технологии приобретения знаний, навыки рефлексии, самооценки и самоконтроля и пр.*, т.е. владение оказывается синонимом навыковой составляющей результатов обучения. Соответственно, создание условий для овладения изученным материалом должно поощрять обучающихся к выполнению заданий во все возрастающем темпе, с использованием различных средств, при постоянной смене деятельностных позиций.

Помимо *владения* как многоуровневой и многоаспектной категории весьма существенную (хотя до сих пор не вполне осознанную) роль в категориальном аппарате компетентностного подхода, реализуемого во ФГОС, играют понятия «осознание», «способность» и «готовность».

Феномен *осознания* относится к числу глубоких философских явлений, включающих элементы эзотерического и даже мистического опыта. То, что является предметом осознания, предстает перед человеком в своем сущностном основании, подлинности, при этом субъект и предмет сознания отождествляются, внешнее и внутреннее предстают в неразрывном единстве. В религиозных практиках это состояние характеризуется как «просветление», «очищение», психологи склонны атрибутировать его как *трансперсональный или трансцендентальный опыт*. В этой связи формальные знания никоим образом не являются исчерпывающим основанием для осознания. Огромную роль в осознании играет специфика ситуации, индивидуальный опыт, духовный статус и состояние индивидуума, т.е. практически не объективируемые сущности и эффекты. Соответственно и технология осознания должна включать не только рациональные модели приобретения знания и опыта, но, вполне возможно, элементы психотренингов (в первую очередь гештальт-терапии, психоанализа и психосинтеза), а также — элементы «глубинного диалога». Следует признать, что до последнего времени арсенал этих средств оставался за пределами педагогической науки, находясь в распоряжении психологии и психотерапии; отсюда же следует перспективная проблема — переосмысление и реконструкция этих методов в культурно-образовательном контексте.

Наряду с формированием способности к осознанию некоторых явлений и ценностей гла-

венствующую роль в достижении профессионализма играют компетенции-способности. Следует отметить, что понятие «способности» многогранно и может проявляться и в интеллектуальных видах деятельности (способности к обобщению, анализу, восприятию информации), и в речевой деятельности (способность аргументированно строить устную и письменную речь), и в организационно-управленческой практике (способность к реализации программ, организации взаимодействия, развитию потенциала, формированию базы знаний для решения задач).

Ключевой образовательной проблемой является *развитие способностей*: в отличие от знаний и представлений, которые могут и отсутствовать (например, подавляющее большинство первоклассников не имеют никаких представлений о высшей математике), способности не могут отсутствовать вообще. Развитие способностей носит процессуальный характер и происходит под действием нескольких взаимосвязанных факторов, среди которых *систематичность и концентрация усилий, чередование видов деятельности, мотивация, вариативность и пр.* [17]. Иными словами, способности не только проявляются в деятельности, но и возникают и формируются в ней, являясь индивидуально-личностным коррелятом успешности. Таким образом, основным инструментом развития компетенций-способностей будет создание *ситуаций управляемой и самостоятельной деятельности*.

Готовность в качестве формируемой компетенции представляет, на первый взгляд, прямой синоним *способности*: наличие способности к деятельности, кажется, должно означать готовность к ее выполнению, с другой стороны, готовность невозможна без необходимого запаса знаний и в конечном счете способностей. В то же время перечень основных объектов, к которым должна возникнуть *готовность* (взаимодействие в коллективе, использование методов получения, хранения и переработки информации, работе с текстами), предполагает, что *готовность есть качественно отличный от способности феномен*.

В первую очередь готовность характеризует определенная установка, связанная с мобилизацией усилий и наличием образа предстоящей деятельности, осознанным желанием добиться результата, несмотря на неизбежные трудности. Вообще понятие *готовности/неготовности к школе* актуализировалось только в 80–90-е гг. XX в., в связи с широким распространением систем развивающего обучения (в первую очередь,

Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) и переходом к обучению с 6 лет. Именно тогда выяснилось, что многие дети, имевшие при поступлении в школу достаточно высокий уровень интеллектуального развития и предметно-практических навыков, оказывались не вполне успешными в классе. Парадоксальным было и то, что чем раньше родители приступали к подготовке ребенка к школе, тем с большими сложностями происходила его адаптация и тем выше оказывался риск неготовности.

В результате, пришло понимание, что готовность (в данном случае к обучению в школе, но в более широком смысле к любой новой жизненной ситуации) крайне опосредованно связана с развитием отдельных психических функций и способностей. Более значимыми показателями готовности оказывались *личностная позиция, принятие существующих правил и норм поведения, эмоциональное «перерастание» видов деятельности, характерных для предыдущего этапа образования, умение дифференцировать существенные и несущественные факторы в каждой ситуации и др.*

Очевидно, что содержание понятия «готовность» существенным образом меняется в зависимости от возраста и вида деятельности. Как утверждают современные исследователи [10, 11, 18], компонентами готовности к профессиональному самосовершенствованию являются:

- 1) ценностно-ориентационный — положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, потребность совершенствоваться в ней;
- 2) эмоционально-волевой — способность добиваться положительных результатов в профессии; профессионально значимые особенности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов;
- 3) когнитивный — теоретические и эмпирические знания в области профессиональной деятельности, а также знания о себе как субъекте профессиональной деятельности;
- 4) операционно-поведенческий — владение способами профессиональной деятельности, специальными умениями и навыками;
- 5) рефлексивный — способность проанализировать ход и результаты собственной профессиональной деятельности, видеть целостность линии профессионального развития.

Таким образом, *готовность к профессиональному самосовершенствованию* (равно как и к любой другой вид *готовности*) оказывается сложным интегративным образованием, включающем не только способности, но и личностные

особенности, проявляющиеся в потребности и умении организовывать профессиональное саморазвитие. Следует помнить и о том, что готовность возникает как результат интеграции множества способностей и предполагает как активное участие в формируемой деятельности, так и содержательную рефлексию выполненных действий и достигнутых результатов. Наконец, в процессе формирования готовности происходят самоорганизация и саморазвитие личности, складывается адекватная самооценка и определяется уровень притязаний, осмысливается жизненная и профессиональная карьера.

В заключение скажем несколько слов о необходимости переопределения отношений между тремя наиболее традиционными категориями педагогических целей, используемыми в текстах ФГОС: требованиями к знаниям, умениям и уровню владения.

Как известно, объектами знания являются *теории и технологии, основы деятельности, основные закономерности, тенденции развития, механизмы, категории и проблемы и т.д.* В общем смысле объектом знания выступает онтология профессионального мира. Умения проявляются в форме использования *различных форм и методов мышления, речи, общения, проектирования, управления, применения знаний для решения профессиональных задач*, т.е. объемлющим представлением для умений выступает сама профессиональная деятельность. Наконец, владение проявляется в ситуациях *обработки новой информации, приобретения знаний, самооценки, рефлексии и коммуникации*, т.е. в тех ситуациях, где отсутствуют жесткие алгоритмы и ожидаемые результаты, но востребованы творчество и самоопределение.

В итоге мы приходим к некоторой целостной системе представлений о результатах образования, возникших в традиционной («классической») онтологии образования, в центре которой — система традиционных интерпретаций феномена образования (знания), которую поддерживает совокупность видов деятельности (умения), а на периферии существует подвижное поле социально-образовательных контекстов и ситуаций, востребующих индивидуальное творчество и самоопределение (опыт).

Напротив, инновационная онтология образования задается полностью и исключительно нынешней реальностью и связанными с ней проблемами. В этом отношении ключом становится *осознание*, предполагающее конструирование об-

раза реальности «здесь и сейчас», на основе которого принимаются решения (*готовность*) и достигаются ожидаемые результаты (*развитие способностей*). Таким образом, мы можем говорить о столь же различных, сколь и взаимно дополняющих онтологиях современного образования, реализующихся в ФГОС.

И, наконец, обозначим новую перспективу развития образовательной теории, находящуюся несколько в стороне от традиционных психолого-педагогических интерпретаций. Речь идет о заимствовании и содержательной интерпретации двух дополняющих друг друга категориальных систем: *философской онтологии*, находящейся в основе антропологических представлений, и *теоретико-множественного подхода*, из которого в свое время вышла вся современная математика (Ф. Клейн, «Эрлангенская программа»).

Отметим три основных направления, когда внедрение и взаимодействие этих представлений может оказаться эффективным.

Во-первых, следует осмыслить и дать содержательную интерпретацию заимствованиям современной теории и философии образования из математических наук, в первую очередь из топологии. К числу таких понятий относится *пространство (открытое и закрытое), область, образовательная траектория и др.* Существует ряд понятий (например, *узел, граф, расслоение, размерность*), которые еще не используются в теории образования, но имеют существенный потенциал для исследований образовательных проблем. Например, переход от традиционного линейного построения занятия, когда все обучающиеся заняты одной и той же деятельностью, к дифференциации, когда каждый обучающийся (или их группа) осуществляет индивидуализированный процесс обучения, может быть описан как *расслоение* образовательного пространства. Другой пример: мера сложности любого материала может быть количественно оценена как *связность* графов, моделирующих содержание соответствующего раздела или модуля.

Во-вторых, приоритетом философии и теории образования в контексте разработки и реализации ФГОС должна стать ревизия образовательных концептов в контексте философской традиции («онтологизация образования»). Этот процесс связан с действием множества факторов: на теоретическом уровне образование начинает рассматриваться как результат осмысления социально-экономических и культурных практик; на методологическом уровне приоритет отдается кри-

териям качества и эффективности, в то время как принципы научности, последовательности и доступности теряют свою значимость; на практическом уровне реализация ФГОС обусловлена включением в образовательную систему работодателей, экспертов, аналитиков, т.е. субъектов, обладающих существенно иными функциями и компетенциями. Все перечисленные факторы приводят к качественному изменению образовательной ситуации.

В-третьих, должна произойти смена парадигмы научного исследования в сфере образования. В частности, существующее разделение фундаментальных (целью которых является приращение знаний о психолого-педагогической реальности) и прикладных исследований (целью которых является совершенствование соответствующих практик) становится неадекватным: происходит интеграция этих типов познания в контексте масштабных культурно-образовательных проектов. Нуждается в существенном переосмыслении роль математического знания в теории образования (как известно, «наука начинается тогда, когда начинают измерять»). Словом, в сущностной реконструкции нуждается не только педагогическая практика, но и методологические основы наук об образовании, а цель предстоящих трансформаций — достижение качественно нового уровня общности и доказательности выводов, прозрачности исследовательских процедур, концептуальности создаваемых теорий.

Список литературы

1. Ахутин А.В. Смещение философского внимания. О философии // Русский журнал. <http://www.russ.ru/Mirovaya-povestka/Smeschenie-filosofskogo-vnimanija> (дата обращения: 21.01.13).
2. Бермус А.Г. Введение в гуманитарную методологию. М.: Канон + Реабилитация. 2007. 336 с.
3. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура. М.: Канон + Реабилитация, 2008. 384 с.
4. Бермус А.Г. Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт // Педагогика. 2008. № 6. С. 15–22.
5. Богданова В.О., Борисов С.В. Способы проектирования и применения конструктивистского подхода в преподавании философии // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2012. № 4. С. 41–46.
6. Гуляхин В.Н. Логико-философский анализ некоторых концептуальных проблем теории деятельности // Вестник Волгоградского государст-

- венного университета. Серия 7 : Философия. Социология и социальные технологии. 2003. Вып. 3. С. 23–28.
7. Гуссерль Э. Интенциональные предметы / предисл. и пер. Р. Громова // Философско-литературный журнал «Логос». 2001. № 5/6. С. 135–164.
8. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер. В.И. Молчанова // Философско-литературный журнал «Логос». 2002. № 1. С. 132–143.
9. Зайков А.В. Римское частное право в систематическом изложении. М.: Рус. фонд содействия образованию и науке: Ун-т Дмитрия Пожарского, 2012. 480 с.
10. Коджастирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. М.: Наука и жизнь, 2000. 246 с.
11. Осипова Т.П. Формирование готовности студентов к профессиональному самосовершенствованию // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. Т. II: Психолого-педагогические науки. С. 150–153.
12. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
13. Розов Н.С. Полипарадигмальная онтология и ритуально-институциональная концепция бытования и исторического развития артефактов // Онтологии артефактов: взаимодействие «естественных» и «искусственных» компонентов жизненного мира. М.: Дело, 2012. С. 90–112.
14. Розов Н.С. Онтология научного знания: можно ли пройти между Сциллой Платонизма и Харибдой социологизма? // Вестник Новосибирского государственного университета. Философия и право. 2004. Т. 2, вып. 1. С. 5–17.
15. Соколов В.В. Субъект-объектная парадигма как стержень выявления единства историко-философского процесса // Философия и общество. 2009. № 3. С. 5–11.
16. Стинорд Н., Чинн У. Первые понятия топологии: Современная математика. Популярная серия. М.: Мир, 1967. 224 с.
17. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Семенов Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов / под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд., доп. М.: Ин-т практ. психологии, 1996. 304 с.
18. Янкина Н.В. Формирование готовности студента университета к интеркультурной коммуникации: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 120 с.
19. Thomas K.W., Velthouse B.A. Cognitive Elements of Empowerment: An 'Interpretive' Model of Intrinsic Task Motivation // Academy of Management Review. 1990. Vol. 15, № 4. P. 666–681.

ONTOLOGICAL PROBLEMS OF EDUCATION STATE STANDARTS REALISATION

Alexander G. Bermous

Southern Federal University; 105/42, Bolshaya Sadovaya str., Rostov-on-Don, 344006, Russia

The article is devoted to studies of the higher education standards respective the changes in meaning of the basic educational categories and also the ontological transformation in educational sciences. Implicit ontologies of the educational sciences in the field of the higher education are considered and the fundamental problems' review is produced. Special attention is given to the problems and contradictions of the activity approach applications. Some ontology backgrounds for innovation educational practices and the development of the higher education standards are formulated.

Key words: higher education standard; ontology of education; educational sciences; activity approach.