

НОВАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ NEW MODEL OF HIGHER EDUCATION

ISSN 1999-6640 (print)
ISSN 1999-6659 (online)

<http://umj.ru>

DOI 10.15826/umpa.2024.02.011



ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ И СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ

Г. И. Петрова, Ю. Н. Овсянникова, Л. В. Плюснин

*Национальный исследовательский Томский государственный университет
Россия, 634050, Томск, пр. Ленина, 36;
seminar_2008@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена проблеме фундаментального содержания образования, ставшей актуальной в XXI веке. Целью представленного исследования выступает поиск объективных предпосылок и оснований для переопределения термина «фундаментальность» в системе высшего образования (следует отметить, что пересмотр термина «фундаментальный» может оказаться значимой задачей и для иных уровней образования). В историко-философском анализе дается обоснование отсутствия рефлексии по поводу данной проблемы в истории образования, начиная с античности, определяется понятие «фундаментальность априори», раскрывается значение эпохи Просвещения для формирования фундаментальности науки и образования. Фундаментальное содержание образования связывается с состоянием социокультурной реальности и с характером науки на том или ином этапе истории. Проводится анализ зарубежных подходов к определению фундаментального образования. Новизна статьи состоит в том, что на основе исторического исследования науки и образования дается понятие «новая фундаментальность» применительно к современному образованию. Материалы исследования (эмпирические и теоретические) получены на базе университетского образования, но его результаты могут быть использованы разработчиками образовательных программ других вузов, а также широким кругом исследователей для последующего выстраивания нового подхода к профессиональному образованию.

Ключевые слова: фундаментальность, университет, философия образования, ядро, преадаптация, гуманитарное знание, управление

Для цитирования: Петрова Г. И., Овсянникова Ю. Н., Плюснин Л. В. Фундаментальность современного университетского образования: подходы к определению и специфика содержания // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28, № 2. С. 7–16. DOI: 10.15826/umpa.2024.02.011

DOI 10.15826/umpa.2024.02.011

THE FUNDAMENTAL NATURE OF CONTEMPORARY UNIVERSITY EDUCATION: APPROACHES TO DEFINITION AND SPECIFICS OF CONTENT

G. I. Petrova, Yu. N. Ovsyannikova, L. V. Plyusnin

*National Research Tomsk State University
36 Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation;
seminar_2008@mail.ru*

Abstract. This article addresses the contemporary issue of fundamental content in education, which has become increasingly relevant in the 21st century. The aim of this study is to explore the objective prerequisites and grounds for redefining the term “fundamentality” within the higher education system (although it is noteworthy that re-evaluating the term “fundamental” may also be a significant task for other levels of education). Through a historical-philosophical analysis,

this study provides a rationale for the lack of reflection on this issue in the history of education, dating back to antiquity. It defines the concept of “a priori fundamentality,” elucidates the significance of the Enlightenment era in shaping the fundamentality of science and education. The fundamental content of education is linked to the socio-cultural reality and the nature of science at various stages in history. The article also analyzes foreign approaches to defining fundamental education. The novelty of this article lies in introducing the concept of “new fundamentality” based on historical research in science and education, as it applies to modern education. The research materials (empirical and theoretical) were obtained from university education, but the findings can be utilized by educational program developers from other institutions of higher learning, as well as a wide range of education researchers, to establish a new approach to professional education. *Keywords:* fundamentality, university, philosophy of education, core, pre-adaptation, humanities knowledge, management *For citation:* Petrova G. I., Ovsyannikova Yu. N., Plusnin L. V. The Fundamental Nature of Contemporary University Education: Approaches to Definition and Specifics of Content. *University Management: Practice and Analysis*. 2024. Vol. 28, nr 2, pp. 7–16. doi 10.15826/umpa.2024.02.011 (In Russ.).

Введение

Социокультурные трансформации, свидетельства которых мы сегодня являемся, ставят перед образованием вопросы, требующие принципиально новых ответов относительно его теоретического осмысления и практики реализации. Чтобы говорить о фундаментальном содержании современного образования, необходимо, в первую очередь, увидеть смысл и значение более широкого и общего понятия фундаментальности, найти его специфику в условиях нынешнего времени и соотнести с конкретикой современного образования. Вопрос о фундаментальности науки (которая в педагогической адаптации сообщает свое фундаментальное содержание образованию) и образования (которое, осуществляя методическую обработку науки, делает это содержание своим) стоит сегодня впервые в истории науки и образования. В историческом развитии фундаментальность как характеристика философии, науки и образования рассматривалась в залоге априори: они (философия, наука, образование) были априори фундаментальными. Не стоял этот вопрос ранее потому¹, что современная социальная реальность приобрела новую онтологию, и острота его постановки в статье находит объяснение в характере и специфике современного социального развития – прежде всего, в смене его механизма. В качестве такового ранее всегда рассматривалась традиция, обосновывающая логику и закономерность развития и тем самым создающая почву, основание, фундамент устойчивости, т. е. устояния как фиксации конкретного этапа, а именно – современности. Такой этап на определенное время давал возможность устройства социальной реальности и соответствующего

¹ Конечно, этот вопрос встал сегодня в том числе и в связи с возникновением принципиально новой – виртуальной – реальности. Соответственно, возникает и новая философия образования, которая отвечает вызовам этой реальности. Но проблема фундаментального содержания образования, релевантного этой реальности, еще не продумана и не освоена, и в данной статье этот вопрос не будет подниматься.

ему устойчивого фундаментального содержания образования, «снимающего» специфику именно этого исторического периода.

Но сегодня нет «современности», поскольку нет того устойчивого фундамента, на котором она могла бы стоять. Исчезает традиция как структура, которая всегда корректировала и помогала осмыслить постоянство движения социальной реальности, бега без остановки. «У нас приходится нестись из последних сил, – пишет Льюис Кэрролл, – чтобы оставаться на месте, а уж коли желаешь сдвинуться, то лети в два раза быстрее» [1, 125]. Или: «Выдача варенья была только вчера или завтра» [1, 150]. Современности нет, она всегда предстает после себя постсовременностью, постоянно пребывает в переходах. Постоянство движения превращает фундаментальность в неустойчивость основы, не в фундамент здания на века (каким, например, являет себя классика, начиная с Древней Греции и вызывая восторг до нынешнего времени). Фундаментальность сегодня – не вековое устояние, но постоянное движение, т. е. не то, что являет себя в классическом образе устойчивого стояния. Напротив, только движение дает возможность «оставаться на месте». Фундаментально и устойчиво являет себя то, что находится в движении. Фундаментальность как понятие, таким образом, описывается в категории устойчивости социальной (и др.) предметности, которая парадоксальным образом сегодня предстает в постоянстве движения бегом без остановки. Что же в такой онтологии социальной реальности представляет собой фундаментальность современного образования?

Содержание понятия «фундаментальность образования»: исходные установки теоретизации

Целевое назначение фундаментального образования – обеспечить подлинность человеческого существования не только в профессиональной деятельности, но и в жизненной повседневности.

Будем исходить из того, что оно обнаруживает себя в зависимости, во-первых, от характера и специфики социальной реальности, стиля мышления, в рамках которого только и может быть осмыслено состояние ее и культуры на конкретном этапе исторического развития. Следует акцентировать, что фундаментальное образование потому и является фундаментальным, что направлено на овладение этосом человечности: практическим моральным опытом, совокупностью человеческих ценностей и идей, способствующих жизни, правовых и нравственных норм. Во-вторых, целевое назначение с необходимостью соответствует основным характеристикам развития науки, специфике метода ее работы, типу научной рациональности и научной картине мира, которая возникает в результате использования рационального метода познания. Это обусловлено тем, что состояние науки, подвергаясь методической обработке и адаптации к педагогическому процессу, переходит в образование. Реализация первого и второго факторов зависит от понимания и возможности трансформационных процессов – от того, каким образом происходят изменения, от характера и степени участия в них человека.

Но специфика фундаментального образования состоит не только в том, чтобы соответствовать конкретному этапу развития общества, культуры, науки и опираться на них. Оно одновременно призвано формировать ключевые тренды их состояния в обогащении ценностями, обеспечивающими сохранение жизни. Это стало особенно актуальным ввиду воплощения современного научного знания в высоких технологиях, которые приобрели тенденцию угрозы для человека (экологический кризис, неоднозначность открытия искусственного интеллекта и виртуальной реальности и пр.). В этом смысле то, что сегодня называется прикладным (или практическим) направлением в образовании (как будто в противоположность фундаментальности), на самом деле совпадает с понятием его фундаментального содержания. Диалектика «снятия» социокультурного и научного процессов и активного ответного воздействия субъекта образования на эти процессы (путем внесения в них гуманистического жизнесохраняющего смысла) обеспечивает образованию фундаментальное содержание в конкретной культурно-исторической ситуации.

Таким образом, фундаментальность образованию сообщают: 1) специфика социокультурных ориентиров на конкретном историческом этапе развития общества и направленность субъекта образования на освоение человеческих

жизнеобеспечивающих ценностей; 2) состояние научного знания и культура научной рациональности; 3) отношение к изменениям и самой их возможности. В таком понимании образование всегда является как фундаментальное. Само слово «образование» этимологически имеет смысловую нагрузку «становление», «рождение», «создание», т. е. «возникновение» человека. В нефундаментальном содержании оно превращается в обучение, дрессировку.

Историческая реконструкция понятия фундаментальности содержания классического образования

Древнегреческая Пайдейя (360 г. до н. э) стала той матрицей, которая задала основу понимания образования, и которая в своей обусловленности поставила его в синонимичный ряд категорий «восхождение», «благо», «культура». Образование понималось тогда в социокультурном контексте полисной жизни: это было инициировано стилем мышления, который возникал в связи с открытием Логоса. Конкретно это обнаруживалось в следующем. Во-первых, понятие общества впервые оказывалось связанным с утверждением единственно истинного и прочного (т. е. фундаментального) первоначала, на котором могли стоять, как на фундаменте, и государство-полис, и человек. Предназначением Пайдейи было возведение (восхождение с помощью наставника – *παιδαγωγός*) человека к трансцендентному – к Благу как тому метафизическому основанию (фундаменту), где таится Истина. Такое предназначение полностью отвечало кредо жизни человека Древней Греции – жить в свете Истины, которая дает Счастье. Метафорически образование зафиксировано Платоном в «Мифе о пещере» [2, 295–296]. Во-вторых, именно в это время возникает идея Логоса, инициирующая логико-рациональное отношение к миру, в результате которого и открывалось сверхчувственное всеобщее начало. Оно совпадало с Истиной и, поскольку открывалось с выходом человека из «пещеры», оказывалось освещенным Солнцем и представшим, по Платону, в единстве и гармонии Истины, Красоты и Блага. В этом состоял идеал классического образования. Оно являло себя в фундаментальной самоценности, определялось в своем предназначении не для полезности, но для возникновения (образования) подлинно человеческого в человеке. Такова была форма фундаментальности древнегреческого образования, которая показала основы его классического понимания, связанного с рациональным

познанием метафизических глубин – начал, основ – мира, где искалась Истина.

Соответственно, в дальнейшей истории это древнегреческое начинание стало характеризовать и науку, и образование. На этапах Реформации и Просвещения оно было особенно актуализировано, о чем сказал Кант в работе «Ответ на вопрос “Что такое Просвещение?”» [3]. Актуализация сказалась в том, что фундаментальность образования теперь откровенно стала связываться с возникшей к этому времени наукой и научным мышлением, с «употреблением» рационального, самостоятельного («совершеннолетнего», по Канту) мышления. Наука, ставшая доминирующей формой культуры, заявила себя в качестве играющей главенствующую роль в общем развитии человека, и, следовательно, образования, которое формировало человека, умеющего мыслить самостоятельно. «*Sapere aude!*», т. е. «имей мужество пользоваться собственным умом» [3, 25], не опираясь на авторитеты, умей открыть истину, спрятанную в основах наук – таким был призыв Канта и в целом эпохи Просвещения, эпохи разума и науки.

С этого времени ориентация субъекта образования на основы наук стала характеризовать фундаментальное содержание образования. Классическое содержание фундаментальности образования связывалось теперь с рациональным углублением человеческого разума в сущностное, логическое, метафизическое содержание мира. Его познание и в науке, и в образовании оказалось редуцированным: логика и жесткая рациональность устранили его экзистенциальные характеристики. В качестве фундаментального определился лишь его логический каркас. Сухая логика позволила строгому детерминизму стать принципом работы «демона Лапласа», легко ориентирующегося в мировых координатах, а логическая красота и простота мира стимулировали Ньютона написать «Математические начала натуральной философии» [4].

Зарубежные подходы к определению фундаментальности образования

В современной зарубежной литературе существует разнообразие традиций определения понятия «фундаментальность». В целях настоящего исследования необходимо установить несколько границ.

Во-первых, мы не будем рассматривать так называемое базовое образование (“*fundamental education*”). Это минимально необходимое образование для улучшения жизни, связанное с программой ЮНЕСКО [5]. Во-вторых, мы обращаем внимание на то, что слово “*fundamental*” является

прилагательным (и в этом смысле операциональным термином и атрибутом), который не употребляется отдельно от «субстанции» и не проясняется. В качестве примера можно привести название исследования “*Fundamentals of Gifted Education*” [6]. Такие работы мало могут помочь в достижении нашей цели, однако упомянуть их важно в контексте возможности решения дальнейших задач для демонстрации схожести словоупотребления таких сочетаний, как, например, фундаментальная математика или фундамент новой образовательной политики. Также следует отметить, что мы сознательно не включаем в данное исследование споры в немецкоязычной литературе о фундаменте образования. Они созвучны нашим поискам, но требуют отдельного разбора в силу своей опоры на феноменологическую традицию.

В то же время наиболее близким к нашей тематике является контекст поиска оснований знания (*the Fundamentals of Learning*), заданный различными стандартами. Если говорить ёмко, основания знания – это принципы, на которых должно строиться обучение для того, чтобы обучающийся овладел «стандартом» знания. Без внедрения этих принципов в практику обучения невозможно достигнуть конечной цели образования, выраженной в образовательных стандартах. Однако стоит заметить, что подобное понимание не является предметом особых дискуссий. По сути, основание знания рассматривается здесь в контексте более широком – как оценивать знание, полученное в образовательном пространстве, и как учебным заведениям и государству реагировать на происходящие изменения в рамках стандартов. Данные вопросы активно исследуются и государственными, и общественными организациями. В частности, этих тем так или иначе касаются работы, выпущенные Национальным советом по научным исследованиям США. Наиболее полная работа в рамках интересующего нас контекста написана в 2016 году учеными [7], занимающимися разработкой стандартов и оценки при независимом исследовательском центре в США. Авторы выделяют три фундаментальных принципа образования (осмысление и придание смысла содержанию образования, вовлечение в коммуникацию с другими людьми, управление собственным обучением) и на их основании предлагают компетенции, которые требуется сформировать у обучающихся.

Данный подход к определению фундаментальности привлекателен в силу своей кажущейся простоты и строгости выведения. По сути, нам достаточно сформулировать фундаментальные компетенции и на их основании создавать стандарт. Если

не углубляться в детальное различие, то наши государственные стандарты уже соответствуют подобной схеме. В качестве фундаментальных выступают универсальные компетенции, и в современном дискурсе действительно обсуждается вопрос о создании нового ядра на основании списка уже существующих универсальных компетенций. Интересна и мысль, что фундаментальное образование – это то, что позволяет реализовать стандарт образования.

Важным отличием, однако, выступает то, что под стандартами в иностранной литературе понимаются профессиональные стандарты. Как в этом случае они должны соотноситься с реальной образовательной практикой? И можем ли мы говорить, что новая фундаментальность – эта та, которая делает возможной достижение профессиональных стандартов через обучение? Данное направление для изучения представляется нам перспективным с точки зрения уже высказанного нами ранее предположения, что целевое назначение фундаментального образования – обеспечить подлинность человеческого существования и в профессиональной деятельности, и в жизненной повседневности. И если второй аспект мы раскрываем в рамках данного исследования, то принятие профессиональной идентичности обучающимся через новый подход к фундаментальности остается возможным направлением развития поднимаемой здесь проблемы.

Онтологический статус и выбор методологической стратегии для описания фундаментального образования

Дополнительным контекстом, в котором мы можем говорить о фундаментальности в рамках современных исследований, является онтологическая постановка вопроса о фундаментальности. На первый взгляд, он невозможен для анализа в ракурсе образовательной проблематики, ведь онтология занимается наиболее общими вопросами бытия и представляет фундаментальное описание реальности. Однако в современной онтологии ведется активная дискуссия относительно того, что является основой – фундаментом мира. Ответом на этот вопрос могут служить две основные позиции: или это элементарные частицы (атомы в прежней трактовке), или же связи между ними, так как именно они делают мир системой. А одним из наиболее значимых свойств системы является ее эмерджентность – то есть несводимость свойств системы к свойствам ее частиц. Таким образом, с точки зрения второй позиции, связи внутри системы важнее

ее элементов. Этот спор переходит из естественных наук в социальные и гуманитарные и в них трансформируется в два разных методологических подхода для описания сложных социальных феноменов, к которым относится и образование, – элементаризм (редукционизм) и холизм. В истории социальных наук были попытки преодолеть это различие, например, Гидденсом [8], но предложенные решения пока не смогли совместить эти два подхода.

Таким образом, образование – сложная, многокомпонентная и многоуровневая система. С точки зрения ее онтологического статуса мы можем выбрать две стратегии для изучения, которые исходят из двух концепций фундаментальности [9], или спуститься вниз, к наиболее элементарным частям, или же считать, что образование как система уже на самых высоких уровнях имеет некоторый высший порядок, который считается благодаря связям между частями. Вторая стратегия представляется нам более перспективной, так как история образовательных систем продемонстрировала постоянное изменение на элементарном уровне и устойчивость на уровне связей. Дополнительным аргументом в пользу холизма можно считать и то, что именно в этом подходе субъект рассматривается как результат включенности в более общие связи, что на уровне главного «продукта» образования – человека образованного – видится более адекватным описанием реальности.

Одним из недостатков холизма являются так называемые «исключения», которые, на первый взгляд, не встроены в общую систему связей, но, как убедительно доказывают Н. А. Погожина и И. А. Савченко, «исключенное никогда не предстает как таковое само по себе, оно всегда остается элементом системы и оказывает влияние на ее внутреннюю структуру. Аномальность явления, следовательно, должна привлекать только большее внимание со стороны исследователя, исходящего из холистической позиции» [10, 45]. В этом смысле новая фундаментальность – не поиск наиболее элементарных «частиц», совокупность не элементов, а связей внутри системы образования, так как никаких самостоятельных элементов системы нет, они существуют только во взаимодействии друг с другом. С этой точки зрения бессмысленно искать набор дисциплин, которые образуют новую фундаментальность. Скорее, мы вслед за другими исследователями [11] говорим о поиске того неустраняемого фактора (или группы факторов) связи внутри образовательной системы, без которого образование уже не будет образованием. Данная мысль созвучна нашим

предшествующим рассуждениям, однако задает дополнительный аспект рассматриваемого вопроса – невозможно сформулировать фундаментальность образования вне социокультурных связей, внутри которых осуществляется образовательный процесс. С этой точки зрения мы можем прийти к дополнительным следствиям нового подхода к фундаментальному образованию в аспекте управления университетом, перед которым стоит нетривиальная задача поддержания функционирования не отдельных элементов системы, а связей между ними – внутри и за пределами системы. При этом сами элементы системы могут быть взаимозаменяемы.

«Новая фундаментальность»: к определению понятия в науке и образовании

Фундаментальность образования, увиденная в специфических классических характеристиках (базировании на основах наук), не получала рефлексии вплоть до второй половины XX века. Это связано с устойчивостью социальной онтологии, с достаточной лояльностью социального механизма развития, базирующегося на традиции и обеспечивающего стабильность и повторение культурных образцов, их перенос из одного исторического времени в другое. Неизменяемость стандартов и жизненных образцов не вызывала необходимости пересмотра фундаментальности содержания образования. Оно, как говорилось выше, было фундаментальным априори и в таком качестве повторялось от эпохи к эпохе.

Но современные социокультурные условия, характеризующая социальность в терминах ризомы (Ж. Делез [12], Ф. Гваттари [13]), хаоса (И. Пригожин, И. Стенгерс [14]), постоянства движения, стирающего современность, вызывают необходимость философской рефлексии. То же самое происходит и с идентичностью человека, который в «текучести» (З. Бауман [15]) и безостановочной динамике сам ощущает себя не в устойчивой идентификации (профессиональной или личностной), но в непрерывности процесса идентификации. Идентичность как стабильность характеристик – прошлое, уступающее место идентификации как постоянству процессов адаптации и переидентификации, которое характеризуется никогда не заканчивающимся личностным и профессиональным самоопределением. Такого рода переопределения (личности, профессии) вызывают необходимость пересмотра понятия «фундаментальность образования».

Переопределение касается направленности образования на основы наук, если оно хочет приобрести фундаментальное содержание. Вызовы нашего времени в чрезвычайно серьезной степени отличаются от классических эпох. Вызовы не оформляются в качестве устойчивых и не являются логически предсказуемыми, они связаны с новым философско-антропологическим видением человека. Устойчивым остается лишь предназначение образования – остаться в любых (новых) условиях жизнесохраняющим социальным институтом. Следовательно, в своей фундаментальности оно готовит человека к тем условиям, в которых ему предстоит жить. Условия по сравнению с классическими кардинально другие, поэтому и фундаментальность в своем содержании должна быть другой – новой. Поскольку условия связаны с неопределенностью развития, неустойчивостью социальности и культуры, в их постоянном пребывании в движении и переходах, в ситуациях «после себя» – в современности как постсовременности, – то и фундаментальность больше не может быть связанной с поисками стабильности основ наук.

Надо сказать, однако, что в педагогической работе с основами наук классическое образование имело дело с наукой, еще не знающей тех характеристик, которые она приобрела в условиях современности. Поэтому даже если согласиться с тем, что фундаментальность – это адаптация основ наук к целям образования, потребуется специальная разработка понятия «основы науки», классического и современного. Современные подходы к определению понятия фундаментальности образования разнятся, в ходе осознания этого различия оформляется понятие «новая фундаментальность».

В современной философской литературе, которая связывает понятие фундаментальности содержания образования с состоянием науки, встречаются различные позиции. Различие зависит от того, как в самой науке видится проблема ее фундаментальности. Поэтому, чтобы ответить на вопрос о фундаментальности образования, надо в первую очередь определиться с понятием фундаментальности в науке. Что такое фундаментальная наука? Какие отличия существуют между фундаментальными и прикладными науками (были ли они и есть ли сегодня)? Всегда ли фундаментальность в истории науки является постоянной, или она имеет исторические формы и содержание? Ответы на эти вопросы, возможно, прояснят понятие «новая фундаментальность». Прежде всего надо сказать, что сегодня возникают трудности с выяснением понятия «основы наук», и уже поэтому классическое определение фундаментальности (и,

следовательно, фундаментальности образования) проблематизировано.

Так, во-первых, теряются критерии четкого дисциплинарного разделения наук. Это связано с явлением меж- и трансдисциплинарности, которое делает поиски в этой органике действительных основ проблематичными. Ф. Гваттари [13] называет эту характеристику в применении к образованию трансверсальностью. Фундаментальность современного образования несет в себе трансверсальность, поэтому необходимо включать в это понятие как естественно-научное, так и гуманитарное знание. Оно полагает необходимым иметь в виду единство процессов исследования и созерцания, что препятствует традиционной интенции науки на «расколдовывание» мира. Знание видится в синтезе логики и экзистенциальности и именно так входит в образование, становясь «образовательным знанием» [16], которое направлено не только на формирование у обучающегося рационального мышления (ума), но, уходя от подобной редукции, говорит о человеке в целостности его экзистенции. М. Шелер называет образование, основанное на таком знании, способом человеческого бытия [16].

Во-вторых, в современной динамике мира фундаментальность, ориентированная на основы науки, не может ассоциироваться с их устойчивостью. Напротив, только неустойчивость основ дает науке возможность отвечать на вызовы динамичного времени. Жизнеспособность человека, для обеспечения которой и предназначено образование, сегодня состоит в овладении способностью движения. Вслед за категорией «неустойчивая фундаментальная основа» возникает категория «неустойчивая фундаментальность». Но только будучи неустойчивым, образование сегодня готовит жизнеспособного человека. Фундаментально (устойчиво и жизнеспособно) подготовленным может считаться лишь тот, кто умеет «бежать в два раза быстрее», способен к «преадаптации» (катеорию ввел в научный оборот А. Г. Асмолов), т. е. к предвидению перемен, и может по необходимости адаптироваться к ним – меняться, быть «устойчиво неустойчивым».

«Устойчивая неустойчивость» сегодня исследуется в науках о будущем (futures studies). И. Нийнитуото, например, относит современную практику мышления о будущем к области наук о дизайне (а не дескриптивных наук, как было принято считать ранее) [17]. Р. Миллер [18, 24] утверждает, что «задача не в том, что мы должны найти способы “узнать” будущее, а в том, что нам нужно найти способы жить и действовать, не зная будущего». В этой связи он указывает на работы

Дж. Огилви [19], автор которых предлагает мыслить будущее, используя сценарную позицию, чтобы удерживать в мышлении многообразие различных вариантов развития событий. Это позволяет субъекту «обнаружить неустанное любопытство, готовность учиться, стремление испытать новые системы отсчета... брать на себя обязательства, решимость действовать, а после действия – ясность следующего шага <...>, балансировать желание знать будущее и делать будущее» [19, 19–20]. Все это направляет «новую фундаментальность» к осмыслению понятий адаптации (вернее будет сказать, «преадаптации») и деятельности в ситуации, когда метафизическая опора сомнительна, естественность утрачена, а возможности практически безграничны.

Вместе с изменением основ в современной науке следует констатировать и изменение принципа ее разделения на теоретические и прикладные знания. В литературе под понятием фундаментальной науки (фундаментальности научного знания) имеют в виду отсутствие актуальной потребности в практике ее применения (она далека от практики), которая иницируется лишь интересом исследователя. Это чисто теоретическое знание, которое может обосновывать знание прикладное, но не обязательно, и поэтому может существовать (и чаще всего существует) отдельно, не требуя своего воплощения в технологию. Фундаментальная наука характеризуется поиском общих теоретических основ самых разных наук [20]. Эти основы делают общую картину мира проще, логичнее, прозрачнее в своих взаимосвязях.

Такова классика: фундаментальность определяется из чисто эпистемологического аспекта и противостоит прикладному характеру научного знания. Фундаментальное знание связывается с его универсальностью, метафизичностью, чистой теоретичностью, а прикладное – с полезностью и своевременной применимостью его на практике [20].

Единство теоретического (фундаментального) и прикладного знания обосновывается еще и тем, что и наука, и образование, реализуя себя в неклассическое – практичное и прагматичное – время, теряют предназначение быть самоценностью. Речь идет о том, что они приобрели свойства товара и, соответственно, способность быть частной собственностью, выполнять функцию обслуживания (политики, экономики, сферы управления и т. п.). В этом смысле меняются критерии науки: ее волнует теперь не только истина сама по себе, но и ее товарный вид для продажи. Истина живет среди категорий пользы, финансового успеха, эффективности.

В практическом залоге научная фундаментальность передается и образованию, поэтому чисто эпистемологический подход к определению его фундаментального содержания оказывается недостаточным.

В свете названных трансформаций современная наука формирует новое состояние своей фундаментальности. Фундаментальная наука сегодня выявляет те основы новой реальности, на базе которых осуществляется сращивание и единение разных и множественных, природных и социальных, культурных и антропологических, теоретических и практических миров. Специфика такой фундаментальности, таким образом, в ее обосновывающем действии относительно возможности объективно формирующегося единства естественнонаучного и гуманитарного знания. Новая фундаментальность образования вызывается формирующимся новым образом науки – единой, сцепляющей естественнонаучное и гуманитарное знание одновременно.

Высказанные соображения о новой форме фундаментальности науки дают основание говорить, что, входя в образование, она формирует и новое понимание фундаментального содержания образования – новую фундаментальность.

Поскольку фундаментальность содержания образования связана с его релевантностью современной специфике социокультурного развития и соответствием состоянию науки в ее новых формах рациональности, то ответ на вопрос: «Каковы основные характеристики понятия “фундаментальное содержание современного образования”?» в общем плане может основываться на социокультурных и научных характеристиках.

Можно назвать множество определяющих черт фундаментальности современного образования: они вытекают из общего понятия фундаментальности, если адаптировать его к современности. Сюда относятся, например, ориентация на подготовку самостоятельно мыслящей личности, умеющей себя определять (самоопределяющейся) в соответствии с общим социокультурным развитием и с развитием науки, реагирующей на неопределенность, неустойчивость и постоянную изменчивость социокультурного фона, способной уходить от алгоритмически поданных педагогом образцов знания, поведения, деятельности². Следует также говорить и о формировании личностных знаний, способности критического мышления, возможности не просто воспроизводить стандарты и образцы культуры, а выходить

² Объективно этот процесс уже осуществляется с внедрением новейших технологий онлайн, когда обучающийся перестает нуждаться в педагоге, обращаясь всецело к работе в Интернете.

за их пределы в пространство созидания нового. Фундаментальное образование дает навыки осмысления гуманитарной прогнозной самооценки этого выхода с целью предвидения и понимания его последствий – открытый (безопасных для жизни), поскольку в условиях технического воплощения современной науки она, по словам У. Бека, порождая социальные риски, становится «страной ошибок и угроз» [21].

Можно было бы говорить и о других характеристиках фундаментального содержания образования, актуального для современности, но достаточно назвать одну из них – ту, из которой вытекают все остальные. Современная новая фундаментальность ориентирована на гуманитарную парадигму развития современного образования. Новая фундаментальность (и науки, и образования) парадигмально является гуманитарной. Современная важная и ответственная задача гуманитариев состоит в том, чтобы работать в этом направлении.

Заключение

В заключение надо сказать о том, что задача разработки содержания образования в парадигме нового подхода к его фундаментальности только поставлена. Она осмыслена лишь на уровне теории. Конкретные практические шаги в осуществляющихся реформах образования определяются как потенциальные и требуют разработки в их актуальном педагогическом значении. Работа в этом направлении трудная, поскольку в своем действительно практическом воплощении она должна явить принципиально новое содержание образования: разработку новых образовательных программ, реализацию процесса преподавания в новой парадигме, новую организацию освоения научного знания и пр. Стратегическая линия воплощения «новой фундаментальности» образования в практике состоит в переходе к такому «образовательному знанию» (категория М. Шелера), которое соединит гуманитарное и естественно-научное знание. В научных исследованиях и в преподавании научных дисциплин знание окажется связанным с его гуманитарным горизонтом, что повлечет за собой новую методологию работы, новую методику педагогической адаптации науки, новые формы управления образованием и как социальным институтом, и как образовательной деятельностью.

Подытоживая материал данной статьи, можно сделать краткую систематизацию холистического подхода к определению понятия «новой фундаментальности» науки и образования в табличном формате (рис.).

Временной период	Культурная основа (онтология)	Отношение к знанию (эпистемология)	Отношение к изменениям и развитию (практическая этика)
Античность	Философия (ценность Блага как истины)	Классическое - мир создан раз и навсегда, истина существует и достигается посредством метода	Доминирование традиции, время циклично (космическая гармония)
Средние века	Религия (ценность Блага как веры)	Классическое	Доминирование традиции, время целенаправленно в будущее (эсхатон)
Новое время	Наука (ценность Блага как эффективности)	Классическое	Доминирование традиции, время целенаправленно в будущее (прогресс)
XX век	Проблематизация культурной доминанты (утрата ценности Блага)	Неклассическое - мир сложная система, она относительно наблюдаемому	Традиция разрушена, будущее вариативно, "прогресс" - проблематизирован
Начало XXI	Технонаука (попытка поиска не универсального Блага (Код - человечности))	Постнеклассическое - мир саморазвивающаяся система, познание неизбежно предполагает ценностное отношение	Пост традиционный мир, будущее вариативно и конструируемо, "прогресс" - проблематизирован
Середина XXI ?	Кибернаука (попытка поиска универсального Блага (Код - человечности))	Постнеклассическое - единство технологического, природного и социально-антропологического	Пост традиционный мир, будущее вариативно и конструируемо, "прогресс" - проблематизирован

Рис. Историческая и прогностическая реконструкция содержания понятия фундаментальность (холистическая перспектива)

Fig. Historical and prognostic reconstruction of the content of the concept of fundamentality (holistic perspective)

Описываемые в статье методология и тенденции позволяют не только реконструировать понятие о фундаментальности в историко-философской перспективе, но и сделать прогностический шаг. Подробный разбор представленных ниже положений, безусловно, является прерогативой более глубокого исследования, выходящего за рамки настоящей статьи.

Список литературы

1. *Кэрролл Л.* Алиса в стране чудес. Алиса в Зазеркалье. М.: Эскимо-Пресс, 2000. 215 с.
2. *Платон.* Государство // Собрание сочинений в 4 т. Т. 3. М.: Мысль, 1994. С. 79–116.
3. *Кант И.* Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // Собрание сочинений в 6 т. Т. 6. М.: Мысль, 1966. С. 25–36.
4. *Ньютон И.* Математические начала натуральной философии. М.: Наука, 1989. 688 с.
5. Fundamental Education: Definition and Programme. UNESCO. General Conference 2nd. Mexico City, 1947. 59 p.
6. *Callahan C. M., Hertberg-Davis H. L.* Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives. Routledge, 2017. 504 p. DOI: 10.4324/9781315639987.
7. *Heritage M., Jones B., Tobiasson G., Chang S., Herman J.* Fundamentals of Learning (FOL). URL: <https://csaa.wested.org/resource/fundamentals-of-learning-fol/> (дата обращения: 31.01.2024).
8. *Thalos M.* Two Conceptions of Fundamentality // Philosophy of the Social Sciences. 2011. Vol. 41 (2). P. 151–177.
9. *Гидденс Э.* Устроение общества: Очерк теории структуриации. М.: Академический Проект, 2005. 528 с.
10. *Погожина Н. Н., Савченко И. А.* Холизм и редукционизм как базовые понятия и методологические принципы социально-философских исследований // Вопросы философии. 2019. № 1. С. 43–46.
11. *Raven M. J.* Fundamentality Without Foundations // Philosophy and Phenomenological Research. 2016. Vol. 93, nr 3. 25 p. DOI: 10.1111/phpr.12200
12. *Делёз Ж., Гваттари Ф.* Анти-Эдип: Капитализм и шизофрения. Екатеринбург: У-Фактория, 2007. 672 с.
13. *Guattari F.* The Three Ecologies. London: The Athlone Press, 2000. 174 p.
14. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
15. *Бауман З.* Текучая современность. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
16. *Шелер М.* Формы знания и образование // Избранные произведения. М.: Издательство Гнозис, 1994. С. 15–56.
17. *Niiniluoto I.* Futures Studies: Science or Art? // Futures. 2001. Vol. 33. P. 371–377.
18. *Miller R.* Being Without Existing: the Futures Community at a Turning Point? A Comment on Jay Ogilvy's "Facing the Fold" // Foresight. 2011. Vol. 13, nr 4. P. 24–34.
19. *Ogilvy J.* Facing the Fold: from the Eclipse of Utopia to the Restoration of Hope // Foresight. 2011. Vol. 13, nr 4. P. 7–23.
20. *Долженко О.* Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы образования // Alma Mater. 2000. № 10. С. 24–30.
21. *Бек У.* От индустриального общества к обществу риска // THESIS. 1994. Вып. 5. С. 161–168.

References

1. Carroll L. Alisa v strane chudes. Alisa v Zazerkal'e [Alice in Wonderland. Alice Through the Looking Glass]. Moscow, Eskimo Press, 2000, 215 p. (In Russ.).
2. Platon. Gosudarstvo [Republic]. In: Sobranie sochinenii v 4 t [Collection of Works in Four Volumes], vol. 3, Moscow, Mysl, 1994, pp. 79–116. (In Russ.).
3. Kant I. Otvet na vopros: chto takoe Prosveshchenie? [The Answer to the Question: what is Enlightenment?]. In: Sobranie sochinenii v 6 t [Collection of Works in Six Volumes], vol. 6., Moscow, Mysl, 1966, pp. 25–36. (In Russ.).
4. N'yuton I. Matematicheskie nachala natural'noi filosofii [Mathematical Principles of Natural Philosophy]. Moscow, Nauka, 1989. 688 p. (In Russ.).
5. Fundamental Education: Definition and Programme. UNESCO. General Conference 2nd, Mexico City, 1947, 59 p. (In Eng.).
6. Callahan C. M., Hertberg-Davis H. L. Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives. Routledge, 2017. 504 p. doi 10.4324/9781315639987. (In Eng.).
7. Heritage M., Jones B., Tobiason G., Chang S., Herman J. Fundamentals of Learning (FOL), available at: <https://csaa.wested.org/resource/fundamentals-of-learning-fol/> (accessed 31.01.2024). (In Eng.).
8. Thalos M. Two Conceptions of Fundamentality. *Philosophy of the Social Sciences*. 2011. Vol. 41 (2). P. 151–177. (In Eng.).
9. Giddens E. Ustroenie obshchestva: Ocherk teorii strukturatsii [The Structure of Society: An Essay on the Theory of Structuration]. Moscow, Academic Project, 2005, 528 p. (In Russ.).
10. Pogozhina N. N., Savchenko I. A. Kholizm i reduksionizm kak bazovye ponyatiya i metodologicheskie printsipy sotsial'no-filosofskikh issledovaniy [Holism and Reductionism as Basic Concepts and Methodological Principles of Social and Philosophical Research]. *Voprosy filosofii*, 2019, nr 1, pp. 43–46. (In Russ.).
11. Raven M. J. Fundamentality without Foundations. *Philosophy and Phenomenological Research*, 2016, vol. 93, nr 3, 25 p. doi 10.1111/phpr.12200 (In Eng.).
12. Delez Zh., Gvattari F. Anti-Edip: Kapitalizm i shizofreniya [Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia]. Ekaterinburg, U-Factoria, 2007, 672 p. (In Russ.).
13. Guattari F. The Three Ecologies. London, The Athlone Press, 2000, 174 p. (In Eng.).
14. Prigozhin I., Stengers I. Poryadok iz khaosa: Novyi dialog cheloveka s prirodoy [Order from Chaos: A new Dialogue Between Man and Nature]. Moscow, Progress, 1986, 432 p. (In Russ.).
15. Bauman Z. Tekuchaya sovremennost' [Fluid Modernity]. St. Petersburg, Peter, 2008, 240 p. (In Russ.).
16. Sheler M. Formy znaniya i obrazovanie [Forms of Knowledge and Education]. In: Izbrannye proizvedeniya [Selected Works]. Moscow, Gnosis Publishing House, 1994, pp. 15–56. (In Russ.).
17. Niiniluoto I. Futures Studies: Science or Art? *Futures*, 2001, nr 33, pp. 371–377. (In Eng.).
18. Miller R. Being Without Existing: the Futures Community at a Turning Point? A Comment on Jay Ogilvy's "Facing the Fold". *Foresight*, 2011, vol. 13, nr 4, pp. 24–34. (In Eng.).
19. Ogilvy J. Facing the Fold: from the Eclipse of Utopia to the Restoration of Hope. *Foresight*, 2011, vol. 13, nr 4, pp. 7–23. (In Eng.).
20. Dolzhenko O. Sotsiokul'turnye predposylki stanovleniya novoi paradigmy obrazovaniya [Sociocultural Prerequisites for the Formation of a New Paradigm of Education]. *Alma Mater*, 2000, nr 10, pp. 24–30. (In Russ.).
21. Bek U. Ot industrial'nogo obshchestva k obshchestvu riska [From Industrial Society to Risk Society]. *THESIS*, 1994, iss. 5, pp. 161–168. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the authors

Петрова Галина Ивановна – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории философии образования, профессор философского факультета, Национальный исследовательский Томский государственный университет; ORCID 0000-0003-1591-2080; seminar_2008@mail.ru.

Овсянникова Юлия Николаевна – кандидат философских наук, доцент философского факультета, Национальный исследовательский Томский государственный университет; ORCID 0009-0005-6775-352X; kirilenko_juilia@list.ru.

Плюснин Лев Витальевич – заведующий лабораторией Философии образования Института образования, Национальный исследовательский Томский государственный университет; levplusnin@gmail.com.

Galina I. Petrova – Dr. hab. (Philosophy), Professor, Leading Researcher at the Laboratory of Philosophy of Education at the Institute of Education, Professor of the Faculty of Philosophy, National Research Tomsk State University; ORCID 0000-0003-1591-2080; seminar_2008@mail.ru.

Yulia N. Ovsyannikova – PhD (Philosophy), Associate Professor of the Faculty of Philosophy, National Research Tomsk State University; ORCID 0009-0005-6775-352X; kirilenko_juilia@list.ru.

Lev V. Plyusnin – Head of the Laboratory of Philosophy of Education at the Institute of Education, National Research Tomsk State University; levplusnin@gmail.com.

