

Образование в отношении к истине

А.О. Карпов

В статье исследуется онтологическая проблема истинного устройства образования как социального феномена. Определены составляющие онтологического основания феномена образования – образовательные универсалии, фундаментальные парадигмальные отношения, онтологическая сущность. Обоснована их фундаментальная роль в качестве бытийной возможности наличного образования. В результате анализа онтологического основания показано, что российское образование в своём устройении имеет разрушительный дефицит истины и тем самым приведено на порог онтологического краха – потери сущности образования. Рассмотрены основные сферы онтологической деконструкции в средней и высшей школе. Разобрана ситуация элиминирования в России основной парадигмы развития высшего образования – университета 3.0.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование, онтология, бытие, истина, универсалии, парадигма, сущность, университет 3.0.

КАРПОВ Александр Олегович – доктор философских наук, кандидат физико-математических наук, начальник отдела МГТУ им. Н.Э. Баумана.

a.o.karpov@gmail.com

Статья поступила в редакцию 3 августа 2018 г.

Цитирование: *Карпов А.О.* Образование в отношении к истине // Вопросы философии. 2019. № 1. С. 56–66.

Должно решиться, сможет ли само бытие из своей собственной истины сбыться в своём отношении к существу человека...

Мартин Хайдеггер

Введение

Современное образование конституирует мир в его существовании, т.е. в главных вопросах существования. Отсюда всё определяющей проблемой современности является устройство образования. Устройство не в плане организации, техник обучения, предметного материала, но в способности поднимать человеческое в человеке и за ним во всём обществе, т.е. к восхождению человеческого как главной своей перспективе. Человеческое – значит, прежде всего, соотносённое с истиной бытия; той истиной, которая дала человеку право быть и которой он должен открыть своё мышление. Проблема устройства современного образования – выращивание сферы, которая выводит познающее мышление за пределы утилитарного сущего к осмыслению истинного. Эта истина проясняется из вопросов о необходимости и существовании человеческого бытия. В прояснении даётся опыт соприкосновения с бытием как таковым. Здесь место воления творческой трансценденции.

Под углом зрения такого устройства образование должно рассматриваться как социальный феномен, адекватный культурному времени и своим фундаментальным основаниям. И

то, и другое имеет отношение к истине бытия образования, поскольку спрашивается — в том виде, в каком образование есть, является ли оно тем, за что себя выдаёт; насколько оно есть именно образование?

Проблема устройства образования для восхождения человеческого может быть поставлена только для образования, устремлённого к истине своего бытия и имеющего в себе прочный состав этой истины. Отсюда следует главный онтологический вопрос современного образования: *соответствие его представлений и преобразований требованиям истины образовательного бытия; той истины, в которой должно проектироваться и устанавливаться образование как социальное сущее* [Карпов 2015, 7]. Поиск ответа требует раскрытия отношения образования к истине через мышление образования из бытия.

Я разделяю понятия существования и бытия в философском исследовании социальных феноменов. Такой подход связан с особым рода сущим, вовлечённым в исследование, — человеком и его коллективами. Человек включён в бытие не только как визионер, репрезентант сущего и делатель вещей. Человек создаёт сущее социальной природы, которое обретает фундаментальные основания в бытии, тем самым становясь во многом независимым от своего творца, чем-то установленным от самого себя. Социальное сущее есть место для развёртывания человеческой природы и соотношения социально сделанного с истиной его бытия.

В данной работе термин «существование» обозначает мир наличной реальности в прошлом, настоящем или будущем её временной длительности, а термин «бытие» — мир не-сущего как вневременной реальности, содержащей место бытия конкретного сущего, которое даёт ему существование, «то, чьей истине вверит себя человек» [Хайдеггер 2007, 86]. Бытие, в отличие от существования, географии и истории не имеет. Истина бытия конкретного социального сущего — феноменов образования, политики, власти etc. — проявляется в устройении места его бытия. Оно определяет те фундаментальные основания, из которых социальное сущее должно исходить в своём существовании, чтобы не потерять сущность. Для согласования этих понятий будем считать существование граничной формой бытия, расположенной поверх него и непосредственно примыкающей к нему подобно тому, как «выколотая» единица примыкает к полуотрезку $[0, 1)$.

Трудность и социальная актуальность проблемы онтологических основ образования требует неоднократного возвращения к ней. В данном тексте представлен один из набросков её решения.

Истина образования в отношении бытия

В чём истинность феномена образования в «здесь и сейчас» реальности? Она — в его соответствии идеальному проекту образования, которое общество мыслит как то, каким оно должно быть и каким стать. Она — в его возможностях познавательного проникновения в мир, выстраивающего личное осуществление. Она — в соблюдении его сущности, которая *частью* своей культурно и исторически обусловлена, а в силу сегодняшней сложности общества весьма многогранна. Под таким углом зрения вопрос стоит об истинном существовании наличного образования с учётом условий, возможностей и требований культурно-исторического и социально-экономического развития.

Но вместе с тем образование как феномен имеет не только существование, но и бытие, которое самодостаточно и независимо, вневременно и внеисторично. Образование как феномен в своём устройении опирается на глубинное и изначальное — онтологическое основание, являющееся его локализацией и носителем в бытии, иначе говоря, местом его бытия. Структура места бытия задаёт категориальную схему анализа феномена образования и таким образом определяет методологию онтологического исследования, прокладывающего путь к определению истины.

В онтологическое основание феномена образования я включаю онтологические начала — первичные учебные конституенты (порождающие элементы) и фундаментальные парадигмальные отношения, а также онтологическую сущность, которые суть предельная *реальность* феномена. Онтологические начала формируют то место бытия феномена образования, из которого оно культурно и исторически прорастает. Онтологическая

сущность делает прорастание возможным. Кратко разберём эти понятия.

Первичные учебные конституенты есть прообраз *всеобщего* в учебном разнообразии образования; фундаментальные отношения парадигмального типа являются местом *особенного* в нём, т.е. первые определяют онтологически статичное в бытии феномена образования, вторые – онтологически динамичное. Онтологические начала порождают двойственность в природе феномена образования: всеобщее делает его тем, чем оно является, характеризует необходимое и неизменное в нём; особенное задаёт пространства изменения, формирующие многообразие образования.

Глубинная дихотомия одинаковое – разное, обнаруженная в онтологически предельном феномена образования, говорит о структурной сложности его истины. Местом её проявления становятся разрывы между вневременной, онтологической сущностью феномена образования и его социально контекстными репликациями. Разрывы случаются, когда доктринальное принуждение деформирует всеобщее образовательного сущего или элиминирует связь его настоящего с необходимо наследуемым и устремлённым в будущее.

Сущность образования имеет онтологическое измерение. Она укоренена в бытии своим ядром – онтологической сущностью, помещённой в онтологическое основание образования, которое скрепляет онтологические начала в пред-феноменальную целостность. И эта целостность *про-*изводит феномен образования из бытия в существование, учреждая его как *идеальное* сущее, порождающее социально-исторические репликации внутри контекстной реальности. При деконструкции онтологических начал образование утрачивает свою сущность, становится феноменом «образование-вне-истины», который ничего общего с ним как таковым не имеет.

Следовательно, феномен образования в «здесь и сейчас» реальности, т.е. в его существовании, может быть подвергнут вопрошанию об истине его бытия и тем самым проверке на соответствие этой истине. Существо инструментальной части вопроса заключается в сопоставлении идеального сущего феномена образования с его наличным сущим и прояснении дефицита идеального в существовании образования. Отсутствие дефицита идеального является онтологическим критерием истинности наличного феномена образования. Дефицит идеального – не только в недостатке настоящего, он также в разрывах прошлого, разрушающих плаценту культурного роста, и в дефиците будущего, не позволяющем войти в него.

Онтологическая сущность образования в отношении к истине

Онтологический взгляд на феномен образования позволяет прояснить вопрос о его многогранной сущности. Под сущностью образования в разных источниках понимают освоение знаний, умений и навыков, формирование всесторонне развитой личности, передачу социального и исторического опыта, развитие чувств и культуры мышления, индивидуальную и социальную капитализацию знаний, формирование картины мира и наследование культурных традиций, воспитание гражданина и усвоение ценностей etc. Такая полисемия является следствием наличия разных ракурсов репрезентации образования, которое представляют как обучение и просвещение, институт и систему, ценность и воспитание, диплом и квалификацию, хранилище знаний и социализацию. Подобно вопросу о целях образования, она указывает на разные понимания пути человека, пролегающего через феномен «образование» [Карпов 2012, 89].

Таким образом, внутри многозначной идентификации сущности образования стоит онтологическое ядро, которое указывает на человеческое основание в том или ином его раскрытии. Онтологической сущностью образования является *возделывание человечности*, т.е. культивирование человеческого начала и становление человека, исходящего из духовной культуры. В своей дефиниции я исхожу из того, что образование в своей фундаментальной социальной миссии является человеческим источником существования и развития всего общества. Для человека как такового образование есть одно из мест «для сильного развёртывания своей человечности» [Хайдеггер 2007, 70].

Забыв о человеческом начале в своей сущности, образование теряет её, равно как и *истину себя* в наличном существовании. Оно служит политике, экономике, интересам доктринальных групп, общественным страстям и *пристрастиям*. Оно забывает об ученике,

учителя (преподавателя), педагогическом коллективе, родительских надеждах, человеческих ценностях, о настоящем и будущем общества, которые выращивает, т.е. о социальной и экзистенциальной сущностях и истинах образовательного бытия.

Онтологическая сущность образования даёт подход к пониманию его социальной и экзистенциальной сущностей, отражающих двойственную природу человека. Социальная сущность образования выражается его действием как *системы* познавательной инициации в общество, которая наделяет индивида общей «картиной» мира, социальным рефлексом, инструментальным знанием, включающими в жизненный *praxis*. Экзистенциальная сущность образования заключается в познавательном становлении человека как такового — самого себя внутреннего, когда он осмысливает, что значит быть кем-то для себя и кем-то в мире, т.е. в пространстве собственного осуществления — в первую очередь духовного, а затем уже культурного, социального, профессионального etc. Социальная сущность образования выводит человека на поверхность существования, экзистенциальная сущность устремляет его в глубь бытия.

Отношения с *человеческой* истиной здесь у образования сложные. Социальная сущность образования включает программирование человеческой личности, тем самым уводя от истины. Однако пороки жизни принуждают мышление к вопросу о ней. Тем самым неустроенность жизни устремляет к познанию себя в ней, а значит, к самопознанию, которое есть дело экзистенциальной сущности образования. Экзистенциальная сущность образования, проблематизируя индивидуальность, ведёт по нетореным тропам бытия, устремляя к фантазиям, грёзам, фикциям, призракам мысли. Её интенция в глубь бытия не гарантирует отыскание истины, но ставит вопрос об оснащённости мышления, предпринявшего столь опасное путешествие, в том числе о контекстной оснащённости, которая есть дело социальной сущности образования.

Образование в России имеет огромный дефицит человечности, а следовательно, истины. То состояние, в котором оно пребывает, отказывает в развитии человеческих качеств, адекватных культурным требованиям времени. В первую очередь это относится к продуктивному мышлению и творчеству, которые являются фундаментальным фактором социальной успешности, основой духовного роста, инструментом производства знаний. В глобальном культурном плане человеческое творчество сегодня порождает саму способность человека к существованию, определяет возможность социального и экономического роста. Так образование, элиминирующее мышление и творческое становление, делает дефицит будущего в своём осуществлении незавидной судьбой человека и общества.

По данным глобального индекса конкурентоспособности (GCI, 2017–2018) Россия занимает 64 место по качеству образовательной системы, 51 место по качеству математического и естественнонаучного образования, 59 место по возможностям для сохранения талантов. В этом её опережают Катар — соответственно 5, 6, 9 места, Индия — 26, 37, 24 места, Маврикий — 49, 35, 49 места [The Global Competitiveness Report... 2017, 248]. В 2017 г. финансирование российского высшего образования составляло 0,56% ВВП (в 2013 г. было 0,7%), тогда как в странах ОЭСР в среднем 0,9% ВВП. Эмиграция высококвалифицированных специалистов за три года возросла вдвое — в 2016 г. страну покинули 44 тысячи учёных, в 2013 г. таких было 20 тысяч.

Следствием социальной депривации человеческой креативности стал провал в инновационном развитии страны. За весь период измерений глобального инновационного индекса (ГИИ) с 2007 по 2017 г. Россия поднялась лишь на девять позиций — с 54 до 45 места, т.е. рост фактически отсутствует; причём в последний год произошло снижение. На глобальной карте стартапов (<http://www.startupblink/>) в июне 2018 г. в России был зарегистрирован только 901 стартап, тогда как в США — 31 883. По данным ВЦИОМ уровень предпринимательской активности снизился с 32% в 2008 г. до 27% в 2017 г., а бюрократия и административное давление являются основными барьерами для открытия бизнеса.

Политически насаждаемая экзистенциальная депривация образования привела к дефициту культуры прошлого и настоящего в его существовании. Так, российская школа нацелена на культивирование авторитарных практик послушания, элиминирующих

существо современной личности. В их основе — интеллектуальная муштра, стандартизация познания, не-сомненное подчинение и контроль, которые исключают сущностное мышление, критическое истолкование себя, мира и себя в мире, способность к самостоятельному поступку, риску и их оценке, конструктивную инициативу (лежит в основе инноваций), самоутверждение. Учащиеся школ лишены «возможности осмыслить литературную культуру прошлого как *духовную* почву для саморазвития», а «русская классическая литература более не выполняет роль культурного регулятора образовательного процесса» [О реформе образования... web]. Такое образование замещает мышление примысливанием, формирует единообразие угодных и угождающих граждан, утилизирует человека для нужд господства и тем самым умалывает его как человека.

Процесс экзистенциального упадка школы идёт на фоне культурной депривации всего общества, связан с ним и направляется им. В России игры и зрелища замещают реальность, при этом на 50–55 тысяч жителей приходится только один книжный магазин. Это в десять раз меньше, чем сегодня в Европе, в три раза меньше, чем в советской России (1989), в два раза меньше, чем в Российской империи (1898). Всего 10% молодых россиян в возрасте от 15 до 24 лет читают книги.

Тем самым образование в России стремительно теряет свою онтологическую сущность, становится «образованием-вне-истины», иначе говоря не-образованием, тем, что общество не может мыслить как образование, мыслить в тех социальных, культурных и эпистемических формах, которые присущи образованию как таковому.

Образовательные универсалии в отношении к истине

Роль первичных учебных конституент образования, входящих в систему его онтологических начал, играют образовательные универсалии. Образовательные универсалии — это первичные элементы учебного действия, имеющие вневременный характер и порождающие его неизменное сущее, т.е. область учебной тождественности в осуществлениях феномена образования. Они обладают категориально амбивалентным характером, воплощая в себе первичные формы и первичные содержания. Они составляют устойчивое ядро учебного действия, не зависящее от эпох и народов, и задают фундаментальную *возможность* образования как такового. Образовательные универсалии можно интерпретировать как эйдосы феномена образования, его исходные субстанции, заключающие в своём генетическом коде основополагающие установления природы образования. Трансформация наличного образования, деформирующая сферу ответственности универсалий, выводит его за пределы истинного существования.

Я различаю структурные, процедурные, психические и распределительные универсалии. *Структурные* универсалии определяют трансляционные, групповые и временные структуры обучения. Так, они характеризуют формулу педагогического взаимодействия «от одного ведущего к многим ведомым», наличие и структуру групп образовательного сообщества (ученического и педагогического коллективов, вспомогательного персонала), параметры групп обучающихся, периодов и длительности обучения.

Процедурные универсалии регулируют формы, порядок и нормы учебного действия, в частности, устанавливают виды и инструменты организации обучения для разных возрастных групп и его последовательность; обуславливают подчинение образовательного дискурса специальным требованиям к форме, структуре, содержанию, предметным связям; конституируют нормы замкнутости образовательного пространства.

Психические универсалии связаны с сознательными и бессознательными содержаниями в организации обучения и его процессах. Они определяют, что обучение базируется на рациональных и иррациональных актах «передачи» знаний, происходит в условиях взаимных проекций, обусловлено архетипами. Они формируют принципы взаимодействия, роли и дисциплинарные практики в ученических и педагогических коллективах, механизмы поддержки мотивации etc.

Распределительные универсалии детерминируют социальное и учебное взаимодействие знания и познания, в частности, обуславливают процессы передачи знаний от создателей через трансляторов к обучающимся, регулируют собственность на знание, степени его свободы, механизмы его обобществления, ограничения и контроля.

Деформация универсалий в современном российском образовании ставит его за пределы истинного существования. В результате политики объединения школы превратились в бюрократические организации. Если раньше директор знал своих учеников и учителей, а те, в свою очередь, знали почти всех из своей среды, то теперь понятие «ученический и педагогический *коллективы*» ушло в прошлое (структурные универсалии). Рост учебной нагрузки на учителей под видом повышения оплаты труда исключил из обучения время свободного общения с учеником, т.е. главный инструмент воспитания и педагогического сопровождения роста личности (процедурные и психические универсалии). Учитель оказался лишён времени для собственного духовного и профессионального развития. Из наставника человека он превратился в «телеведущего», отсутствующего вне «программы передач»; а школа трансформировалась из места обучения в место посещения (распределительные универсалии).

Использование тестирования в школе как тотального средства контроля модифицировало обучение в «кроссвордную» форму натаскивания, заместившего познание мнемотехникой, знание информацией, урок опросом, учителя контролёром, класс разобщением, педагогическую опеку дисциплинарным надзором. Тем самым деконструкции подверглось ядро всей системы образовательных универсалий.

Рассмотрим, к примеру, что произошло в результате подмены знания информацией, которая деформировала психические универсалии. Образование создаёт человека посредством знания, которое он *выращивает* в себе. Знание – это внутреннее *про-из-веде-ние* субъекта, которое Платон называл припоминанием. Знание – это воздействие внутреннего на внешнее, тогда как информация – это воздействие внешнего на внутреннее. Замена знания информацией лишает возможности мысляще прочесть текст. Информация формирует поверхностное, неосмысленное понимание и имеет статус временного приобретения [Карпов 2017, 27–31]. Последнее отнюдь не является необходимым ни для будущей жизни, ни для внутреннего роста личности, т.е. находится за пределами социальной и экзистенциальной сущностей образования.

«Измерительные материалы» не только не смогли зафиксировать «качество» духовного мира, подлинность гражданской позиции, способность к человеческому пониманию и осмыслению, они сформировали «клиповое» сознание, запрограммированное мировоззрение, утилитарно-прагматичное восприятие. Всё это, дополненное полицейскими мерами на контрольных мероприятиях (экзамен фактически превращён в полицейскую операцию с характерными для неё процедурами досмотра, слежки, конвоирования и контроля каналов связи), наделило российскую школу сущностью пенитенциарного учреждения.

Учитывая столь большие социальные и экзистенциальные издержки, которые сегодня несут контрольные мероприятия в форме экзамена, следует задаться вопросом: насколько они вообще необходимы в школе? Полагаю, что экзамены всегда представляли собой акциденцию феномена «школьное образование», т.е. исторически случайное и несущественное в его существовании, то, что может быть опущено без изменения его сущности. Состояние дел с обучением, воспитанием, усвоением знаний в российском среднем образовании значительно улучшится, если ограничиться *текущими* контрольными мероприятиями, организованными в рамках классической школьной культуры. Следует иметь в виду, что ситуация реального применения знаний не совпадает с учебной ситуацией, в которой оценивается способность к применению знаний. Более того, последняя находится в непримиримом противоречии с первой.

Парадигма образования в отношении к истине

Фундаментальные парадигмальные отношения входят в систему онтологических начал феномена образования. Они определяют его *способность быть* в качестве культурно-исторического сущего и проясняются через вопрос, заданный его бытию. Такой вопрос может быть обращён к формам, способам, функциям и генерализации бытия феномена образования.

Формы бытия, в которых происходит осуществление феномена образования, задают институализация и среда. Способы бытия, посредством которых феномен образования

себя осуществляет, выражаются в том, как устроена в нём работа со знанием, в частности, обучение. В отличие от форм и способов бытия, которые направлены на само бытие феномена образования, его функция бытия сфокусирована на внешние относительно него объекты; к ней относятся виды познавательного действия. Онтологической характеристикой функции бытия образования выступает доминирующее качество познавательного метода (эпистемическая доминанта). Генерализация бытия феномена образования в том или ином осуществлении проявляется как императив, т.е. ключевой регулятор отношений бытия, сочетающий форму, способ и функцию бытия.

Парадигма феномена образования – имплицитная или локальная – определена мной как модель, имеющая порождающую систему фундаментальных концептов-описателей, которые репрезентируют формы, способы, функции и генерализацию его бытия [Карпов 2013, 26, 27]. Такое некуновское определение парадигмы социокультурного феномена было разработано в связи с перформативностью, принципиально отличающей его от естественнонаучного феномена, ставшего предметом куновской концептуализации.

Парадигмы образования, которые культивирует общество, говорят о том, чего оно достойно. Среди них особую роль играют парадигмы *развития* образования, которые предопределяют будущее всего общества. Элиминируя парадигмы развития образования, общество лишает себя будущего, застывая в регрессивном настоящем. В таком обществе имплицитная парадигма образования становится ригидной к культурно необходимому. Она производит область социально-экономической недостаточности, разрушающей общество, и сферу экзистенциального дефицита, препятствующую внутреннему росту личности. В итоге, деформируя социальную и экзистенциальную сущности образования, она формирует «образование-вне-истины».

Ведущая парадигма развития высшего образования определяется сегодня концепцией университета 3.0, который выполняет наряду с классическими миссиями обучения и исследований миссию социально-экономического развития. Формой его бытия являются кластерно-сетевые формы институализации и инновационные экосистемы. Способом бытия – гибридные приёмы работы со знанием, сочетающие обучение, создание и социальную инкорпорацию знаний; причём обучение представляет собой сложную форму синтеза дисциплинарной, исследовательской и научно-предпринимательской подготовки. Функцией бытия – познающее *продуктивное* мышление, основанное на человеческой креативности. Императивом – рост общественного блага.

Университет 3.0 – элиминированная в России парадигма развития

Университет 3.0 является системообразующим институтом общества знаний, который создаёт его базовые компоненты – новые индустрии, инновационные экосистемы, перспективные технологические рынки, экономически лидирующие регионы, культурно-обогащённые пространства. Модель университета 3.0 возникает в процессе трансформации национальных систем высшего образования во второй половине XX в. Можно выделить два временных периода, когда это произошло.

Первый период – послевоенный, совпавший с модернизацией национальных экономик и возникновением массового высшего образования, которое формируется в США и СССР к 1960-м гг., в большей части Европы, включая Великобританию, Францию, Германию, на 20 лет позже. Здесь пролегал глубокий культурный и экономический разрыв с прошлым. Для примера, ещё в начале 1940-х гг. даже топ-менеджеры в крупных американских компаниях редко имели высшее образование, а IBM наняла своего первого менеджера с высшим образованием за год или два до начала Второй мировой войны [Drucker 2008, xviii]. В 1958 г. доля рабочей силы в американской индустрии знаний с учётом её потенциальной, студенческой части составила 42,8%, а к 1970 г. она достигла 53,1% [Machlup, Kronwinkler 1975, 757, 759].

Эти события создали предпосылки для дифференциации моделей университета. Так, Законодательный акт США – «Солдатский билль о правах» (G.I. Bill of Rights, 1944) предусматривал ряд льгот для ветеранов войны: денежные выплаты на обучение в университетах, школах, технических училищах (включая проживание) и низкопроцентные займы для

того, чтобы начать бизнес. В 1946 г. в США возникают две первые венчурные компании – Американская корпорация исследований и разработок (ARDC) и J.H. Whitney & Company. Свою деятельность ARDC рассматривала как благотворительность и инвестировала в стартап-компании солдат, возвращавшихся с войны.

Между тем высшее образование СССР в этот период застревает в индустриальной культуре первой половины XX в. С 1940 г. по 1956 г. оно остаётся платным (наряду со старшей школой и средним техническим образованием). Университет работает как поставщик профессиональных кадров, инструментом подготовки которых является адаптивное обучение, дожившее до сегодняшнего дня. Такое обучение ригидно к развитию творческого мышления, входящего в основу современных профессий. Оно очень похоже на то, что П. Фрейре назвал «диетологической концепцией образования» (“nutritionist concept of education”), в которой учебное познание организовано как пассивное и «пищевое» восприятие [Freire 1985, 45].

Второй период – экономический кризис 1970-х – начала 1980-х гг. В период кризиса происходит демонтаж модели государства всеобщего благосостояния. Университеты лишаются значительной части бюджетных ассигнований. Они принуждаемы к зарабатыванию денег для того, чтобы оправдать получение денег. Такое принуждение на государственном уровне оформляется в виде новой институциональной цели университета – «вклад в социальное и экономическое развитие». Университеты отвечают на этот вызов, превращая обучение и научные исследования в инструменты финансирования. В отличие от предшествующих кризисов теперь это оказалось возможным. Во-первых, рост массовости образования увеличил спрос на него и, как следствие, доходность платных услуг, оказываемых университетом. Во-вторых, наука стала способной к широкому производству знаний, обладающих коммерческим потенциалом и допускающих высоко прибыльное использование; и на эти знания появился растущий практический спрос, например, в области биотехнологий, нанотехнологий, социального управления.

Так появляется концепция третьей миссии университета – социально-экономическое развитие и университет 3.0, основными моделями формирования которого являются мультикампусная, трансдисциплинарная и предпринимательская [Карпов 2018, 7]. Университет 3.0 не только меняет личность, но и *глобально* меняет общество. Кембриджский университет превратил графство Кембриджшир в инновационный кластер. Центральную роль в его миссии играет Cambridge Enterprise, созданное в 2006 г. для того, чтобы «помочь студентам и сотрудникам коммерциализировать свои знания и идеи». За пять лет из университетской экосистемы наряду с другими вышли 11 компаний с общей капитализацией в 1,3 миллиарда фунтов стерлингов [University of Cambridge Enterprise... 2016, 1, 3, 32]. Выпускниками Массачусетского технологического института (MIT) основано тридцать тысяч действующих компаний. Они имеют 4,6 миллионов работников и годовой доход 1,9 триллиона долларов, размер которого равен ВВП десятой крупнейшей экономики мира [MIT Innovation Initiative... 2016, 32, 18].

В российском образовании университет 3.0 является фактически *исключённой* парадигмой развития. Так, в плановых показателях паспорта стратегического государственного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» (2016–2025 гг.) отсутствуют цифры, характеризующие трансфер технологий, создание инновационных предприятий и их эффективность, регистрации международных патентов, лицензионный и иной предпринимательский доход университетов. Эти показатели в значительно большей степени являются индикаторами инновационного роста и эффективности социально-экономической миссии *системы* высшего образования, нежели вхождение *отдельных* университетов в мировые рейтинги, публикационная активность и создание объектов инновационной инфраструктуры.

Между тем именно эти показатели являются слабым местом в третьей миссии российских университетов. По данным мониторинга (2016) суммарный доход 40 элитных российских университетов от использования результатов интеллектуальной собственности в 2015 г. составил всего 15,6 млн руб. (около 260 тыс. долл.); в среднем на каждый объект интеллектуальной собственности приходилось 1450 руб. (24 долл.) дохода.

По процедуре международного патентования получено только 32 патента из всех, находящихся на балансе (т.е. 0,3%). Для сравнения в период 1989–1990 гг. университеты США получили 82 млн долл. лицензионного дохода, а в 2009 г. — более 1,5 млрд долл. В том же 2015 г. Левенский католический университет (Бельгия) держал в своём патентном портфеле 586 активных патентных семей, т.е. групп патентов, выданных в разных странах относительного одного и того же изобретения.

За период 2009–2015 гг., т.е. за семь лет, в 24 из 40 элитных российских вузов количество созданных малых инновационных предприятий не превышает десяти; в двух они вообще отсутствуют [Мониторинг эффективности... 2016, 73, 74, 83–86]. Между тем в 2003–2004 гг. из Имперского колледжа Лондона выделилось 53 компании, из Манчестерского университета — 48, Оксфордского университета — 45. В этот период вокруг MIT каждый год образуется более 150 новых компаний [Wissema 2009, 138, 96].

Россия отсутствует в рейтинге Reuters Top 100 инновационных университетов Европы (составлен Clarivate Analytics), в то время как в 2018 г., например, Германия имеет в нём 23 представителя, Нидерланды — 9, Бельгия — 7, Швейцария — 5, Дания — 3, Ирландия — 2. Между тем Россия является пятой по величине экономикой и самой большой страной Европы по населению, тогда как население Бельгии составляет всего 11 млн человек.

Следствием элиминации в России парадигмы развития университета 3.0 стали стагнация и регресс в осуществлении классических миссий — образования и исследований, для оценки которых традиционно используются глобальные рейтинги [Marhl, Pausits 2011, 44]. За пять лет реализации проекта 5-100 ни один из его участников не вошёл в Top 100 мировых рейтингов THE, QS, ARWU, как намечается программой.

Заключение

Образование как социальный феномен способно быть собой только при следовании онтологическим первоосновам, которые хранят истину образовательного бытия. Деформация онтологического фундамента разрушает образование в «здесь и сейчас» реальности. Перспективой такого рода сущностных последствий является уничтожение бытийной возможности наличного образования, того, что позволяет ему *быть* образованием. Отсюда следует деконструкция образования в качестве феномена существования. Оно становится неспособным воспроизводить человека и общество в том существе, в котором они коренным образом пребывают; становится образованием обманутых ожиданий, тщетным усилием, не имеющим безусловной и бесспорной ценности как экзистенциальной, так и социальной. Такова внутренняя логика упадка и распада образования.

Российское образование катастрофически далеко отстоит от истины своего бытия. В своём устройении оно имеет разрушительный дефицит истины и тем самым приведено на порог своего онтологического краха — потери сущности образования. Разобранные примеры показывают основные сферы онтологической деконструкции российского образования: в средней школе — образовательные универсалии, в высшей школе — парадигмы развития. Для решения своей основной проблемы — устройства для восхождения человеческого — российское образование должно стать местом мышления об образовании и быть устремлено к истине своего бытия.

Источники — Primary Sources in Russian

Мониторинг эффективности ... 2016 — Мониторинг эффективности инновационной деятельности университетов России. СПб.: Университет ИТМО: РВК, 2016 (*Monitoring of Efficiency of Innovative Activity of Universities in Russia*, in Russian).

О реформе образования... web — О реформе образования, её итогах и перспективах. Заявление Учёного совета филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова // <http://www.philol.msu.ru/faculty/v-zaschitu-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-rossii/o-re%20%20forme-obrazovaniya-philolmsu2012> (*On Education Reform, its Outcomes and Prospects*, in Russian).

Primary Sources

- Drucker, Peter F. (2008) *Concept of the Corporation*, Transaction Publishers, New Brunswick and London.
- Freire, Paulo (1985) *The Politics of Education. Culture, Power, and Liberation*, Bergin & Garvey Publishers, Inc., Westport, Connecticut, London.
- Machlup, Fritz, Kronwinkler, Trude (1975). 'Workers Who Produce Knowledge: A Steady Increase, 1900 to 1970', *Review of Works Economics*, Vol. 111, Iss. 4. pp. 752–759.
- Marhl, Marco, Pausits, Attila (2011) 'Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies', *Evaluation in Higher Education*, Vol. 5. № 1 (June), pp. 43–64.
- MIT Innovation Initiative: *Final Report of Community Feedback and Recommendations* (2016), Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA.
- The Global Competitiveness Report 2017–2018* (2017), World Economic Forum, Geneva.
- University of Cambridge Enterprise: Annual Review* (2016), Cambridge Enterprise Limited, Cambridge, UK.
- Wissema, Johan G. (2009) *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*, Edward Elgard, Northampton.

Ссылки – References in Russian

- Карпов 2012 – Карпов А.О. Коммодификация образования в ракурсе его целей, онтологии и логики культурного движения // Вопросы философии. М., 2012. № 10. С. 85–96.
- Карпов 2013 – Карпов А.О. Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования // Вопросы философии. М., 2013. № 3. С. 22–32.
- Карпов 2015 – Карпов А.О. Социальная и экзистенциальная онтологизация образования // Вопросы философии. М., 2015. № 1. С. 3–13.
- Карпов 2017 – Карпов А.О. Общество знаний: знание vs информация // Философские науки. М., 2017. № 12. С. 19–36.
- Карпов 2018 – Карпов А.О. Университеты в обществе знаний: теория творческих пространств // Вопросы философии. М., 2018. № 1. С. 17–29.
- Хайдеггер 2007 – Хайдеггер М. Время картин мира // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления. СПб.: Наука, 2007. С. 58–86.

Voprosy Filosofii. 2019. Vol. 1. P. 56–66

Education in Relation to Truth

Alexander O. Karpov

This work examines the ontological problem of the true arrangement of education as a social phenomenon. The components of the ontological basis of the education phenomenon are defined: educational universals, fundamental paradigmatic relations, ontological essence. Their fundamental role as the being possibility of de-facto education is substantiated. As a result of the ontological basis analysis, it is shown that the Russian education in its arrangement has a destructive shortage of truth and, consequently, it is brought to the threshold of its ontological crash – the loss of education essence. The basic spheres of ontological deconstruction in secondary and higher schools are studied. The situation of elimination the key paradigm for higher education development in Russia – the University 3.0 – is discussed.

KEY WORDS: education, ontology, being, truth, universals, paradigm, essence, University 3.0.

KARPOV Alexander O. – DSc in Philosophy, CSc in Physics and Mathematics, Head of the Department at Bauman Moscow State Technical University.

a.o.karpov@gmail.com

Received at August, 3 2018.

Citation: Karpov, Alexander O. (2018) 'Education in Relation to Truth', *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2019), pp. 57–67.

References

- Heidegger, Martin (1950) 'Die Zeit des Weltbildes', *Holzwege*, Klostermann, Frankfurt a. M., pp. 69–104 (Russian translation).
- Karpov, Alexander O. (2012) 'Commodification of Education from the Viewpoint of its Objectives, Ontology and Logics of Cultural Movement', *Voprosy Filosofii*, Vol. 10 (2012), pp. 85–96 (in Russian).
- Karpov, Alexander O. (2013) 'Social Paradigms and Paradigmatic Differentiated System of Education', *Voprosy Filosofii*, Vol. 3 (2013), pp. 22–32 (in Russian).
- Karpov, Alexander O. (2015) 'Social and Existential Ontologization of Education', *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2015), pp. 3–13 (in Russian).
- Karpov, Alexander O. (2017) "The Knowledge Society: 'knowledge' vs 'information'", *Filosofskie Nauki*, Vol. 12 (2017), pp. 19–36 (in Russian).
- Karpov, Alexander O. (2018) 'Universities in the Knowledge Society: Theory of Creative Spaces', *Voprosy Filosofii*, Vol. 1 (2018), pp. 17–29 (in Russian).