

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-2-4

УДК 101.3:37.01

Оригинальная научная статья

Цель образования как объект социально-философского изучения

Д. В. Рахинский

*Красноярский государственный медицинский университет
имени профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого*

Красноярский государственный аграрный университет

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: siridar@mail.ru

Г. В. Панасенко

Сибирский федеральный университет

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: galina-panasienko@mail.ru

В. В. Минеев

Красноярский государственный педагогический университет

имени В. П. Астафьева

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: vvtineyev@mail.ru

С. П. Штумпф

Красноярский государственный педагогический университет

имени В. П. Астафьева

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: stumpf@kspu.ru

А. Г. Михайличенко

Красноярский краевой центр повышения квалификации

специалистов со средним медицинским образованием

Красноярск, Российская Федерация

e-mail: alexm3000@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Представленное в статье исследование ориентировано на выявление наиболее значимых аспектов проблематики целей образования. Рассматриваются существующие способы понимания целей образования, делаются выводы относительно их отличительных особенностей. Показана связь проблематики цели образования с другими аспектами философской рефлексии образования: вопросами об определении образования и критериях оценки образовательных результатов. *Постановка задачи.* В работе ставится задача обобщения современных социально-философских представлений о целях образования. Авторы придерживаются позиции, согласно которой возникновение, изменение, функционирование целей образования преимущественно детерминируются социальными факторами. *Методика и методология исследования.* В ходе осуществления исследования использовались методы содержательного и сравнительного анализа отечественной и зарубежной литературы, посвященной проблематике целей образования. *Результаты исследования.* Освещаются значимые вехи развития осмысления проблематики целей образования в социально-философском ключе. Рассматривается содержание нормативного подхода к пониманию целей образования, развитого Р.С. Питерсом, а также связи его концепции цели образования с пониманием образования как инициации. Анализируются новшества функционалистского подхода к пониманию целей образования. Показана значимость разграничения типов целей, фигурирующих в образовательном контексте. Воспроизводятся некоторые из позиций, касающихся обусловливания целей образования влиянием иных социальных институтов: политических, экономических. *Выводы.* Авторы склоняются к представлению о многомерности цели образования, ее комплексности. Ими подчеркивается ограниченность би-

нарных классификаций образовательных целей. Рассмотрение с таких позиций позволяет заключить, что вопрос о целях образования является одним из приоритетных для социально-философской рефлексии образовательной реальности.

Ключевые слова: социальная философия, цель образования, социальная философия, функционализм, инструментальная цель, телеология, ценность

Для цитирования: Рахинский Д. В., Панасенко Г. В., Минеев В. В., Штумпф С. П., Михайличенко А. Г. Цель образования как объект социально-философского изучения // Профессиональное образование в современном мире. 2024. Т. 14, №2. С. 222–231. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-2-4>

DOI: 10.20913/2618-7515-2024-2-4

FullArticle

The aim of education as an object of socio-philosophical research

Rakhinsky, D. V.

*Prof. V. F. Voino-Yasnetsky Krasnoyarsk State Medical University;
Krasnoyarsk State Agrarian University;
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: siridar@mail.ru*

Panasenko, G. V.

*Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: galina-panasienko@mail.ru*

Mineev, V. V.

*Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: vvmineyev@mail.ru*

Shtumpf, S. P.

*Krasnoyarsk State Pedagogical University
named after V.P. Astafyev
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: stumpf@kspu.ru*

Mikhailichenko, A. G.

*Krasnoyarsk Regional Center for Education of Medical Professional
Krasnoyarsk, Russian Federation
e-mail: alexm3000@mail.ru*

Abstract. Introduction. The research presented in the article is aimed at identifying the most significant aspects of the problems of educational aims. The existing ways of understanding the aims of education are considered, and conclusions are drawn regarding their distinctive features. The connection between the problems of the aim of education and other aspects of the philosophical reflection of education is shown – questions of the definition of education and criteria for assessing educational results. *Purpose setting.* The research sets the task of generalizing modern socio-philosophical ideas about the aim of education. The authors adhere to the position that the emergence, change, and functioning of educational aims are primarily determined by social factors. *Methodology and methods of the study.* In the course of the study, methods of substantive and comparative analysis of domestic and foreign literature devoted to the problems of educational aims were used. *Results.* Significant milestones in the development of understanding the problems of the aim of education in a socio-philosophical key are highlighted. The content of the normative approach to understanding the aim of education, developed by R. S. Peters, is considered, as well as the connection between his concept of the aim of education and the understanding of education as initiation. The innovations of the functionalist approach to understanding the

aim of education are analyzed. The importance of distinguishing between the types of aims that appear in the educational context is shown. Some of the positions concerning the conditioning of educational aims by the influence of other social institutions – political, economic – are reproduced. *Conclusion.* The authors are inclined to the idea of the multidimensionality of the aim of education, its complexity. They emphasize the limitations of binary classifications of educational aims. The analysis carried out allows us to conclude that the question of the aim of education is one of the priorities for the socio-philosophical comprehension of educational reality.

Keywords: social philosophy, aim of education, social philosophy, functionalism, instrumental aim, teleology, value

Citation: Rakhinsky, D. V., Panasenko, G. V., Mineev, V. V., Shtumpf, S. P., Mikhailichenko, A. G. [The aim of education as an object of socio-philosophical research]. *Professional education in the modern world*, 2024, vol. 14, no. 2, pp. 222–231. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2024-2-4>

Введение. Вопрос о том, в чем заключается цель образования, какими установками определяется направленность реализации образовательных практик, а также их содержание, может быть назван ключевым вопросом философии образования. В самом деле, можно обратить внимание на то, что этот вопрос в определенной мере является первичным даже по отношению к вопросу о «сущности» (то есть совокупности отличительных особенностей, составляющих уникальность явления) образования, ведь дефиниции образования нередко раскрывают «сущность» именно через цель. В литературе встречаются определения образования как средства передачи социального опыта, знаний, умений и навыков [1, с. 33], площадки для формирования образа будущего [2, с. 48], средства развития мышления [3, с. 24], осознание себя как находящегося в мире деятельностного субъекта, ведущее к оценке меры своих способностей и пониманию смысла своей жизнедеятельности [4, с. 521]. В тех случаях, когда термин «образование» используется для указания на совокупность определенных социальных институтов, эта совокупность определяется именно исходя из общих целей (или целенаправленно осуществляемых функций) ее компонентов: «совокупность институтов, осуществляющих образовательную деятельность» [3, с. 24], «институт воспроизводства интеллектуального и культурного потенциала общества» [5, с. 6]. Целевая установка, таким образом, может быть включена в определение явно или имплицитно, но всегда именно с помощью нее осуществляется отделение образования от иных социальных практик и институтов.

К настоящему моменту развития философии образования представляется вполне возможным заключить о выделении самостоятельного подмножества исследований, направленных на прояснение содержания понятия «цель образования» и анализ существующих представлений о целевых характеристиках как отдельных образовательных практиках, так и образования в качестве целостно рассматриваемого аспекта социальной

реальности. Рефлексия целей образования представляется вполне сообразной одной из ключевых дисциплинарных задач философии образования, подчеркнутой В.М. Розиным: «...прояснять идеалы и артикулировать новые гипотетические концепции, помещать предмет в более широкий контекст» [4, с. 522].

Подходя к обсуждению образования с точки зрения его целей, мы всегда обращаемся к рассмотрению в масштабном социальном контексте, включающем в себя функционирующие в конкретных условиях целеполагающие инстанции с присущей им исторической динамикой развития. Тем самым следует признать, что вопрос о целях образования имеет социально-философский характер: как формулирование, так и интерпретация формулировок образовательных целей всегда будет реализовываться исходя из общемировоззренческих установок, вовлеченных в образовательные практики социальных акторов, обусловленных окружающими их реалиями. На это можно легко обратить внимание, если обратиться к достаточно общим способам понимания образовательной цели, подобным предложенному П. Херстом: цель образования – развитие и содействие благой жизни человека [6, р. 124]. Критерии, согласно которым облик человеческой жизни может характеризоваться как «благой», а также понимание действий, способствующих его достижению и поддержанию, детерминируются социальными и историческими условиями.

Постановка задачи. Настоящее рассмотрение направлено на обзор и обобщение значимых социально-философских позиций, касающихся целевых ориентиров образования. Замысел исследования заключается в том, чтобы сформировать представление о современных реалиях философского осмысления целей образования, продемонстрировав, каким образом авторами соотносится данная проблематика с иными тематическими блоками философии образования. Не менее важным представляется вопрос о выработанных исследователями способах понимания соотношения индивидуальных и социальных детерминант

формирования целей образования. Рассмотрение ориентировано на выявление теоретических решений, имеющих ключевое значение для современного контекста философского осмысления целей образования.

Методика и методология исследования. Ключевыми методами, использованными при осуществлении исследования, являются содержательный анализ представленных в отечественной и зарубежной литературе концепций цели образования и их сравнение.

Результаты. На сегодняшний день конвенционально общепринятым является положение, согласно которому следует говорить не о существовании единой цели образования (хотя в некоторых случаях такая постановка вопроса и является возможной), а о наличии внутренне связанного многообразия целевых установок образования. Элементы множества целевых установок образования классифицируются с помощью дихотомий [7, р. 11]: «индивидуальные – социальные», «инструментальные – внутренние», «либеральные (свободные) – профессионально ориентированные» и т. д. Принадлежащие к различным группам целевые установки не обязательно являются несовместимыми друг с другом, но степень, в которой они могут быть реализованы совместно, варьируется в зависимости от образовательных задач и контекста. В целом классификация с помощью дихотомий приводит к возникновению определенных затруднений: во-первых, она фактически может использоваться для демаркации различных философий образования, подразумевающих несовместимые способы понимания его целей, во-вторых, ее жесткий характер приводит к игнорированию специфики интересов ряда субъектов, в действительности принимающих участие в постановке образовательных целей.

Возможно, имеет смысл обратить внимание на то, что поскольку образование всегда представляет собой совокупность социальных практик коммуникации, любые образовательные цели следует рассматривать с точки зрения их социальных детерминант. Индивидуальные цели образования, к каковым чаще всего относятся приобретение знаний, навыков и умений, приобщение к культурно значимому и ценностному содержанию, формирование профессиональных компетенций, необходимых для самореализации, фактически отображают определенные аспекты более масштабных целей субъект-субъектного взаимодействия, лежащего в основании образовательных практик. Исследователями отмечается влияние трансформаций социокультурных основ реализации образовательного процесса на целевые установки образования, обсуждаемые применительно к индивидуально рассматриваемым субъектам [8,

с. 1986–1987]. Подчеркивается и фундаментальная значимость влияния изменений самой образовательной коммуникации на системы целевых установок ее участников [9, с. 2916–2917]. С учетом этого разграничение социальных и индивидуальных целей следует рассматривать как условную схематизацию, необходимую для ситуативного представления внутренней структуры образовательного целеполагания, но не как отображение в действительности противоположных друг другу групп целевых установок.

Несмотря на то что вопрос «Для чего нужно образование или определенные образовательные практики?» возникает в то же время, что и первые попытки философской рефлексии образования, формирование контекста самостоятельного обсуждения вопроса о целях образования стоит относить к XX в. Первоначально цели образования рассматривались не дифференцированно, совокупно: наиболее известный пример такого подхода обнаруживается в «Целях образования» А. Н. Уайтхеда. Он ощущается уже с первых строк данной работы: «Нам следует стремиться формировать людей, которые в равной степени обладали бы как культурой, так и экспертными знаниями в какой-либо определенной области» [10, р. 192]. В своем рассуждении Уайтхед затрагивает массу значимых вопросов: о том, на основе каких принципов следует выстраивать обучение, о возрастной периодизации формирования определенных знаний и навыков, о соотношении теоретических и практических знаний, о ценности получаемых знаний, о культурных детерминантах образования, наконец, об аксиологических и нравственных целях образования. Но все эти тематики находятся в изложении Уайтхеда в столь тесном переплетении, что это побуждает некоторых последующих авторов пренебрежительно отзываться о смысловой и содержательной «мешанине», с которой они столкнулись при чтении «Целей образования» [11, р. 7]. Возникает необходимость более строгого и последовательного формирования обсуждения образовательных целей, находящая выражение в последующих работах авторов, ориентирующихся на стилистику аналитической традиции.

Один из таких авторов, Р. С. Питерс, разрабатывает подход к пониманию целей образования в контексте обсуждения качественной оценки образовательного процесса и его результатов. Образование понимается им как комплекс процедур, направленных на приобщение людей к формам мышления и способам поведения, рассматриваемым как ценные в силу того, что они составляют «образ жизни» общества [12, р. 16]. Общая цель образования – это формирование образованного человека (что кажется более чем очевидным)

[12, p. 17]. Но какого человека следует называть образованным? Иными словами, каковы требования, предъявляемые к характеристикам искомого результата функционирования образовательных институтов? Питерс полагает, что именно в этом вопросе кроется «секрет» проблематичности установления образовательных целей. Вопрос о цели образования для Питерса – это попытка эксплицитовать критерии оценки образовательных процессов и их результатов.

Питерс предлагает формальную структуру критериев, преимущество принятия которой, по его словам, заключается в открывающейся возможности систематизации целей образования. Им подчеркивается возможность сформировать три группы целей [12, p. 17–20].

1. Связанные с формированием приверженности к тому, что считается ценным «само по себе», в силу связи со способом существования общества (сюда относятся различные отрасли социальной практики: науки, техники, управления, хозяйственной деятельности и т.д.).

2. Связанные с обретением знаний и достижением понимания. В данном случае Питерс делает акцент на значимости разных типов знания, выработке различных интеллектуальных добродетелей (последовательность, точность, оригинальность, способность к продуктивному использованию воображения, аккуратность и осторожность в суждении и т.д.), а также на развитии специфических способов осознания реальности: научных, нравственных, исторических, философских, эстетических и т.д., каждый из которых включает в себя и определенные ценностные установки.

3. Связанные с целостностью формируемого кругозора и совокупности способностей. В данном случае речь идет преимущественно о противостоянии узкой специализации, инструментальной ограниченности формируемого образовательными практиками мировоззрения.

Питерс справедливо отмечает, что соотношение целевых установок, равно как и фундирующих их критериев, будет различаться в зависимости от ступени осуществления образовательных процессов [12, p. 20]: очевидно, что искомые результаты и процессуальные характеристики начального образования качественно отличаются от результатов и характеристик высшего. Кажущаяся простота этого соображения скрывает за собой трудность согласования критериальных требований и целевых установок при выходе на уровень рассмотрения образовательной системы в целом.

Социальный характер образовательных целей подчеркивается Питерсом в его концепции образования как инициации. Рассматриваемое процессуально, образование интерпретируется

как установление связи между индивидом и обществом. Осознаваемые и постигаемые человеком объекты, по мысли Питерса, – это объекты «публичного», общедоступного мира, которые выделяются и разграничиваются средствами того или иного языка, в который человек «посвящен» (то есть который воспринят им в силу нахождения в языковой среде) [13, p. 50]. Между индивидами как сознающими единицами и сообществами существует баланс: в случае образовательного взаимодействия этот баланс выражается в том, что индивид «погружается» сообществом в языковую среду, знакомится с существующими ценностями и нормами, обучается навыкам и умениям познания, мышления и оценки, а впоследствии силы и способности индивидов в форме социальной критики и деятельного преобразования используются на благо развития сообщества [14, p. 174]. В то же время Питерс возражает против рассмотрения образования как только лишь механизма социального воспроизводства. Признание intersubъективной природы знания сочетается в его концепции с утверждением автономии индивида как морального агента.

Исходя из соображений Питерса, касающихся социальной природы критериев оценки образовательных процессов / их результатов, а также базирующихся на них целевых установках можно заключить об их изменчивости и культурной релятивности. Это обстоятельство располагает некоторых философов образования к изменению подхода к образовательным целям в сторону функционалистских ориентаций (сам Питерс испытывал определенные колебания в этом отношении, демонстрируя то универсалистские, то функционалистские тенденции в понимании целей образования). Различные сообщества имеют несхожие ценностные системы, чем определяется и культурная специфичность целей. Однако сравнение и соотнесение возможно на основании анализа функциональных характеристик образовательных контекстов и реализуемых в них практик, в том числе существующих на уровне механизмов (но не содержания) целеполагания. Элементы подобного подхода обнаруживаются, в частности, в работах Х. Сокетта: им утверждается, что понимание целей образования требует более полной спецификации контекстов, в анализе которых нами используется понятие цели [15, p. 50]. Подобным образом рассуждает и А.В. Келли [16, p. 8], говоря о том, что всякое обсуждение целей образования мотивировано определенными ценностями, но это не препятствует функциональному анализу осуществляющихся образовательных процессов.

В русле функционалистского подхода обсуждается проблематика целей образования и Г. Би-

емой. Им не оспаривается сам подход к образованию как «телеологической практике», но отмечается, что отличительной чертой образования в среде иных человеческих практик является многомерность цели [17, р. 77]. Дело в том, что образовательные практики функционально взаимосвязаны с рядом социальных сфер и институтов, и это обуславливает невозможность унификации целевых установок образования (особенно это ощутимо при анализе образования на макроуровне, то есть на примере масштабных образовательных контекстов). Биестой предлагается выделять три магистральных цели образования на основании этих функциональных взаимосвязей: квалификацию, социализацию и субъективацию [17, р. 77]. В первом случае речь идет о трансляции необходимых знаний, навыков и умений, во втором – об интериоризации норм, ценностей, определенных форм социального мировоззрения, в третьем – о формировании индивидов как субъектов деятельности и ответственности. Эти функционально детерминированные цели являются неотъемлемыми друг от друга, разделять их или исключать какие-либо из них нецелесообразно, поскольку это приведет к упрощению картины образовательной реальности. Такая теоретическая схема представления образовательных целей может использоваться для анализа конкретных контекстов вне зависимости от соотношения выявленных направлений целеполагания (сам Биеста считает, что между ними должен поддерживаться определенный баланс [17, р. 84]) и конкретики ценностного содержания.

Значимый с точки зрения теоретизации образовательных целей ракурс рассмотрения избирается Д. Карром [18, р. 10–12]: он указывает на существование необходимости демаркации целей на основании их инструментального либо «самодетерминирующего» характера. Предполагается, что понимание образования и оценка образованности невозможны без представления о таких формах знания, навыках, умениях, а равно и объектах изучения, которые рассматриваются как цели сами по себе, вне отношения к некоему стороннему по отношению к ним объекту. Карр склоняется к тому, что именно неинструментальные цели образования как социальной практики имеют наибольшее значение для формирования личности и ее социализации. Игнорирование неинструментальных целей образования и их личностно-конститутивного значения может приводить к затруднениям при объяснении образовательной ценности не только гуманитарных дисциплин, например, истории и наук о культуре, но и теоретического знания в целом. Инструментальные цели также присутствуют на различных уровнях реализации образовательных практик,

например, их легко можно усмотреть в основании методик и практик обучения отдельным навыкам или формированию отдельных представлений, однако их роль всегда является второстепенной относительно социально детерминированных целей формирования личности.

Подобный исследовательский шаг предпринимает и Т. Мур в своей работе, посвященной введению в проблематику философии образования. Им выделяется несколько аспектов целеполагания в образовательных контекстах, при обсуждении этих аспектов он использует различные термины для обозначения целевых установок: «aim» и «purpose». Для целей демонстрации аспекты целеполагания им соотносятся с вопросами «что ты делаешь?» и «для чего ты это делаешь?» [19, р. 13]. В случае «целей-purpose» мы говорим о внешнем по отношению к самой деятельности искомом результате, а равно и внешней мотивации к его достижению (сюда Мур относит все случаи социальной, экономической, политической и другой «внешней» мотивации образовательных практик [19, р. 13]). О таких целях Мур говорит как о «лежащих за пределами актуальной образовательной практики» [19, р. 13]. Интересно, что в качестве примеров в данном случае он рассматривает цели подготовки специалистов определенного профиля и уровня квалификации (утверждение о том, что такая цель будет однозначно «внешней» по отношению к актуальной практике образования, представляется спорным). «Цель-aim», в свою очередь – это внутренняя цель образования, предполагающая, что оно принимается нами в качестве безусловного блага. Образование может рассматриваться как «цель сама по себе», поскольку оно направлено на развитие человека, что при любых обстоятельствах характеризуется положительно [19, р. 14].

Подход Мура к пониманию целей в определенном смысле интегрирует положения нормативного и функционального подходов, поскольку позволяет включить в единое поле обсуждения как универсальные цели образования, не зависящие от ориентиров отдельно рассматриваемых сообществ, так и социальные детерминанты образовательной системы, функционирующей в рамках конкретного сообщества. По мнению Мура, эти две разновидности целей в равной мере имеют значение для развития образования [19, р. 14]. Идея «целей самих по себе» может показаться чрезмерно отвлекенной и малорезультативной с точки зрения ее включения в систему мотивационных установок образовательной практики. Конечно же, никто не станет спорить с тем, что развитие человека – это благо, но обсуждение развития без конкретизации его направления, требований к его динамике и содержанию и т. д.

представляется в данном случае практически бес-
содержательным. «Образы» развития, в свою оче-
редь, определяются ценностями (в общем смыс-
ле, разделяемом Питерсом [12, р. 16]) сообществ,
в которых планируются и реализуются образова-
тельные практики, функционируют образователь-
ные институты. Это обстоятельство необходимо
учитывать при обсуждении целей образования,
но при этом важно не поддаваться еще одной
крайней позиции: абсолютному ценностному ре-
лятивизму, обосновывающему необходимость от-
каза от обсуждения целей образования.

Позиция релятивизма фактически равносиль-
на признанию, что количество целей образования
равно количеству «ценностно сонаправленных»
индивидов. Наиболее яркий пример ее реализации
обнаруживается в рассуждениях П. Нанна: по его
мнению, универсальная цель образования невоз-
можна, поскольку если цель понимается как пре-
творение некоего идеала (ценности) в практику,
то следует учитывать, что идеалов существует
столько же, сколько и их носителей. В силу этого
Нанн считает наиболее адекватной ориентацию
образовательных практик и институтов на обеспе-
чение равенства условий для развития индивиду-
альности [20, р. 13]. Нетрудно заметить, что фак-
тически им самим при этом неявно формулирует-
ся универсальная цель образовательных практик.
Слабость аргументов Нанна подчеркивается и Дж.
Уайтом: он полагает, что Нанну удается доказать
не измышленность проблематики целей образова-
ния, а скорее ее непосредственную актуальность
[21, р. 6]. Но, по мысли Уайта, важно учитывать,
что вопрос о целях образования (в том числе мас-
штабных и претендующих на универсальность)
всегда подразумевает наличие заинтересованных
социальных инстанций, формулирующих и ставя-
щих таковые цели.

Социальные детерминанты понимания целей
образования многообразны. В частности, они мо-
гут проистекать как из специфики социального
мировоззрения определенных групп: например,
марксистские и либеральные воззрения будут
располагать своих носителей к формированию
существенно различающихся воззрений на цели
образования. Для марксиста образование – это
функционально значимый инструмент влияния
на систему общественных отношений, отдельные
способы постановки цели которого в то же вре-
мя могут варьироваться в зависимости от того,
в руках каких социальных сил находится «ключ»
от образовательной системы [22, с. 49]. Для но-
сителей позиций, ориентированных на либераль-
но-демократические представления о социаль-
но-политической реальности, образование также
является значимым институтом, имеющим соци-
ально-преобразовательный потенциал, но опреде-

ляется это тем, что оно ориентировано на ценно-
сти автономии и личностной свободы [23, р. 74].
В каждом из случаев социальное мировоззрение
будет составлять основу для понимания цели
образования, причин ее формирования и путей
постановки.

На образовательное целеполагание оказывают
влияние и иные социальные институты: эконо-
мические, политические, культурные и др. Обра-
зование включено в сеть общественных взаимо-
отношений, в силу чего говорить о «внутренних»
целях образовательной системы следует скорее
с целью указать на специфичный для нее «регион»
социальной практики, но не с целью подчеркнуть
ее автономный характер [24]. Связь образования
и существующих хозяйственно-экономических ре-
алий проявляется и на уровне, казалось бы, «чисто
образовательных» целей формирования учебных
программ, образовательных стандартов подготов-
ки специалистов, на уровне воспроизводства самой
образовательной системы и оценки ее эффектив-
ности [25]. Включенность образовательных инсти-
тутов в систему социальной регуляции обуслов-
ливает их зависимость от условий политической
действительности. Учет этих взаимосвязей также
представляется необходимым для полноценного
осмысления проблематики целей образования.

Выводы. Неоднородность существующих со-
циально-философских подходов к осмыслению
целей образования не исключает возможности
указания на некоторые значимые точки их пере-
сечения. Во-первых, вполне возможным является
объединение представлений о функциональном
положении образовательной системы в обществе,
на основе которого могут делаться утверждения
о магистральных целях образования с представле-
ниями о нормативном плюрализме в вопросе обо-
снования отдельных, «локальных» образователь-
ных целей. Во-вторых, ценной представляется все
более распространяющаяся в исследовательской
среде идея телеологической многомерности об-
разования. В-третьих, имеет значение привлечь
существующие представления о типах целей,
реализующихся в образовательных контекстах,
для удобства их схематического представления
(по характеру использования: «самоценные» и ин-
струментальные, по характеру генезиса: «внеш-
ние» и «внутренние» и т.д.), но стоит осознавать
контекстуальную ограниченность применяемых
характеристик. В-четвертых, следует признать со-
циальный характер проблематики целей образова-
ния вне зависимости от ракурса ее рассмотрения.
Обобщая предпринятое рассмотрение, следует
отметить, что фундаментальный характер пробле-
матики образовательных целей для философии
образования – это свидетельство ее включенности
в социально-философский дискурс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гуревич П. С. Философия образования: теория и практика // Знание. Понимание. Умение. 2006. №4. С. 31–38.
2. Шурухина Т. Н. Новая философия образования: попытка осмысления педагогической реальности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2016. №2. С. 48–50.
3. Ретюнских Л. Т. Образование как мышление, или Место философии в системе образования // Философские науки. 2023. Т. 66, №1. С. 24–50.
4. Розин В. М. Философия образования: этюды-исследования. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. 576 с.
5. Семечко Е. Е. Философия образования: исходные понятия и проблемы // Вестник евразийской науки. 2015. №2. С. 1–10.
6. Hirst P. H. The nature of educational aims // The aims of education. London; New York: Routledge, 1999. P. 124–132.
7. Gingell J., Winch C. Philosophy of education: the key concepts. London; New York: Routledge, 2008. 272 p.
8. Петров В. В. Формирование образовательного запроса в условиях капитализации знаний // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8, №3. С. 1981–1989.
9. Петров М. А. Проблема субъектов в глобальном образовании: особенности взаимоотношений в контексте новейших информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №. 3. С. 2909–2919.
10. Whitehead A. N. The aims of education // Daedalus. 1955. Vol. 88, no. 1. P. 192–205.
11. Peters R. S. The philosophy of education // The study of education. London: Routledge & Kegan Paul, 1966. P. 1–23.
12. Peters R. S. Education and the education of teachers. London; New York: Routledge, 1977. 208 p.
13. Peters R. S. Ethics and education. London: George Allen and Unwin, 1970. 333 p.
14. Cotter R. Peters' concept of «education as initiation»: communitarian or individualist? // Educational Philosophy and Theory. 2013. Vol. 45, no. 2. P. 171–181.
15. Sockett H. Curriculum aims and objectives: taking a means to an end // Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain. 1972. Vol. 6, no. 1. P. 30–61.
16. Kelly A. V. The curriculum: theory and practice // London: Chapman, 1989. 320 p.
17. Biesta G. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism // European Journal of Education. 2015. Vol. 50, no. 1. P. 75–87.
18. Carr D. Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching. London; New York: Routledge, 2003. 312 p.
19. Moore T. W. Philosophy of education: an introduction. London; New York: Routledge, 2010. 76 p.
20. Nunn T. P. Education: its data and first principles. London: Edward Arnold & Co., 1920. 260 p.
21. White J. The aims of education restated. London, Boston: Routledge & Kegan Paul, 2010. 192 p.
22. Яковлева Н. Г. Противоречия образования XXI века: взгляд сквозь призму марксистской методологии // Вестник Московского университета. Серия 7, Философия. 2018. №6. С. 45–62.
23. Winch C. Autonomy as an educational aim // The aims of education. London, New York: Routledge, 1999. P. 74–84.
24. Edgley R. Education, work and politics // Journal of Philosophy of Education. 1980. Vol. 14, no. 1. P. 3–16.
25. Черных С. И. Образование как общественное и индивидуальное благо // Профессиональное образование в современном мире. 2015. Т. 5, №1. С. 17–26.

REFERENCES

1. Gurevich P. S. Philosophy of education: theory and practice. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, 2006, no. 4, pp. 31–38. (In Russ.).
2. Shurukhina T. N. New philosophy of education: an attempt to comprehend pedagogical reality. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, 2016, no. 2, pp. 48–50. (In Russ.).
3. Retyunskikh L. T. Education as thinking, or The role of philosophy in the educational system. *Filosofskie nauki*, 2023, vol. 66, no. 1, pp. 24–50. (In Russ.).
4. Rozin V. M. *Philosophy of education: etudes-studies*. Moscow, Izd-vo Mosk. psikh.-sots. in-ta, 2007, 576 p. (In Russ.).
5. Semechko E. E. Philosophy of education: initial concepts and problems. *Vestnik evraziiskoi nauki*, 2015, no. 2, pp. 1–10. (In Russ.).
6. Hirst P. H. The nature of educational aims. *The aims of education*. London, New York, Routledge, 1999, pp. 124–132.
7. Gingell J., Winch C. *Philosophy of education: the key concepts*. London, New York, Routledge, 2008, 272 p.
8. Petrov V. V. Educational request formation in the context of knowledge capitalization. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2018, vol. 8, no. 3, pp. 1981–1989. (In Russ.).

9. Petrov M.A. The problem of persons in global education: features of relationships in the context of the latest information technologies. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 2909–2919. (In Russ.).
10. Whitehead A. N. The aims of education. *Daedalus*, 1955, vol. 88, no. 1, pp. 192–205.
11. Peters R. S. The philosophy of education. *The study of education*. London, Routledge & Kegan Paul, 1966, pp. 1–23.
12. Peters R. S. *Education and the education of teachers*. London, New York, Routledge, 1977, 208 p.
13. Peters R. S. *Ethics and education*. London, George Allen and Unwin, 1970, 333 p.
14. Cotter R. Peters' concept of «education as initiation»: communitarian or individualist? *Educational Philosophy and Theory*, 2013, vol. 45, no. 2, pp. 171–181.
15. Sockett H. Curriculum aims and objectives: taking a means to an end. *Proceedings of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 1972, vol. 6, no. 1, pp. 30–61.
16. Kelly A. V. *The curriculum: theory and practice*. London, Chapman, 1989, 320 p.
17. Biesta G. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 2015, vol. 50, no. 1, pp. 75–87.
18. Carr D. *Making sense of education. An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. London, New York, Routledge, 2003, 312 p.
19. Moore T. W. *Philosophy of education: an introduction*. London, New York, Routledge, 2010, 76 p.
20. Nunn T. P. *Education: its data and first principles*. London, Edward Arnold & Co., 1920, 260 p.
21. White J. *The aims of education restated*. London, Boston, Routledge & Kegan Paul, 2010, 192 p.
22. Yakovleva N. G. The contradictions of education of the 21st century: a look through the prism of Marxist methodology. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7, Filosofiya*, 2018, no. 6, pp. 45–62. (In Russ.).
23. Winch C. Autonomy as an educational aim. *The aims of education*. London, New York, Routledge, 1999, pp. 74–84.
24. Edgley R. Education, work and politics. *Journal of Philosophy of Education*, 1980, vol. 14, no. 1, pp. 3–16.
25. Chernykh S. I. Education as a social and individual benefit. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, 2015, vol. 5, no. 1, pp. 17–26. (In Russ.).

Информация об авторах

Рахинский Дмитрий Владимирович – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры общественного здоровья и здравоохранения, Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого Министерства здравоохранения Российской Федерации (Российская Федерация, 660022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, д. 1, e-mail: siridar@mail.ru); профессор кафедры гражданского права и процесса, Красноярский государственный аграрный университет (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, пр. Мира, д. 90); ORCID: 0000-0003-4971-7523

Панасенко Галина Васильевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и методики социальной работы Юридического института, Сибирский федеральный университет (Российская Федерация, 660075, г. Красноярск, ул. Маерчака, д. 6, e-mail: galina-panasienko@mail.ru).

Минеев Валерий Валерьевич – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Лады Лебедевой, д. 89, e-mail: vvmineyev@mail.ru).

Штумпф Светлана Петровна – доктор философских наук, профессор кафедры философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева (Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Лады Лебедевой, д. 89, e-mail: stumpf@kspu.ru).

Михайличенко Александр Геннадьевич – заведующий хирургическим отделением, Красноярский краевой центр повышения квалификации специалистов со средним медицинским образованием (Российская Федерация, 660022, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, д. 3ж, e-mail: alexm3000@mail.ru).

Статья поступила в редакцию 03.04.2024

После доработки 11.04.2024

Принята к публикации 19.04.2024

Information about the authors

Dmitry V. Rakhinsky – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Public Health and Healthcare, Professor V.F. Voino-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (1 Partizana Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation, e-mail: siridar@mail.ru); Professor of the Department of Civil Law and Procedure, Krasnoyarsk State Agrarian University (90 Mira Ave., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation). ORCID: 0000-0003-4971-7523

Galina V. Panasenko – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Social Work, Law Institute, Siberian Federal University (6 Maerchaka Str., Krasnoyarsk, 660075, Russian Federation, e-mail: galina-panasienko@mail.ru).

Valery V. Mineev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Economics and Law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (89 Lady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: vvmineyev@mail.ru).

Svetlana P. Shtumpf – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of philosophy, economics and law, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (89 Lady Lebedevoy Str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation, e-mail: stumpf@kspu.ru).

Alexander G. Mikhailichenko – Head of the Surgical Department, Krasnoyarsk Regional Center of Medical Education (3zh Partizana Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660022, Russian Federation, e-mail: alexm3000@mail.ru).

The paper was submitted 03.04.2024

Received after reworking 11.04.2024

Accepted for publication 19.04.2024