

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКА

Е.М. СЕРГЕЙЧИК

Выделение философии образования как тематического раздела философского знания в зарубежной науке приходится на середину XX в. В отечественной науке в начале 90-х гг. этот процесс сопровождался острыми дискуссиями между представителями не только философского, но и педагогического сообщества по поводу статуса философии образования, ее предметного содержания, круга проблем, характера отношений с педагогикой и другими науками, связанными с образованием. Отсутствие и по сей день консенсуса по этим вопросам возвращает нас к традиционной проблеме взаимоотношений философии с частными науками.

Строго говоря, в философии есть три раздела – онтология, гносеология и аксиология, которые исследуют фундаментальные принципы бытия, познания и оценки различных сфер человеческой деятельности – природы, общества, истории, религии, права, искусства, науки и т.д. и выступают по отношению к ним как общая теория и методология. В качестве объектов философской рефлексии эти сферы определяют такие направления философствования, как философия природы, философия истории, социальная философия, философия религии и т.д. Вместе с тем вышеуказанные сферы являются объектами частных научных дисциплин – естественных наук, искусствознания, правоведения, истории, религиоведения, социологии и т.д., которые, в свою очередь, разрабатывают специальные теории и методы их исследования. Возникновение новых научных дисциплин было связано не только с появлением новых объектов, но и с переосмыслением традиционных. Так, например, выделение в 50-х гг. прошлого столетия культурологии в самостоятельную научную дисциплину не означало появления культуры как принципиально нового явления реальности, хотя новым объектом философского и частнонаучного исследовательского интереса культура стала. Философский анализ культур как уникальных и неповторимых, имеющих свой собственный путь развития, в работах Д. Вико, И.Г. Гер-

дера находился в тени востребованных общественным развитием линейных концепций исторического прогресса А.Р. Тюрго, Ж.А. Кондорсэ, Г.Ф.В. Гегеля, К. Маркса. Однако, по мере того, как становилось заметно, что развитие общественных организмов зависит от своеобразия их культуры, от выбора ими исторического пути, возникают исследования Н. Данилевского, О. Шпенглера и А. Тойнби, которые способствуют появлению не только философии культуры как области философского знания, но и культурологии как самостоятельной гуманитарной дисциплины. Аналогичным образом можно рассматривать взаимоотношения между социальной философией и социологией, философией образования и педагогикой.

Образование, начиная с Античности, всегда выступало объектом философских размышлений. Но только к середине XX в. происходит выделение специального направления в философии — философии образования, которое концентрирует усилия на исследовании специфики образования как вида человеческой деятельности, на его целях и ценностях, структуре, закономерностях развития и функционирования. Это связано, прежде всего, с изменением роли и значения образования в жизни людей, для которых оно становится способом развития личности, стремящейся к самоопределению, самоосуществлению. Образование понимается как непрерывное, сопровождающее человека на протяжении всей его жизни, поскольку в современном динамичном мире необходимо постоянное пополнение и обновление не только профессионального, но и жизненного опыта. Кроме того, поскольку и в демократических обществах сохраняется социальное неравенство, образование является важнейшим фактором социальной мобильности, который может обеспечить престижное положение в обществе, высокий уровень благосостояния, доступ к власти. Эти масштабные изменения потребовали разработки новых подходов, как в философии, так и в педагогике и в других дисциплинах, связанных с образованием.

Скептическое отношение к философии образования со стороны некоторых российских педагогов было связано с мнением, что эта новая философская дисциплина еще не

сложилась в систему, не выработала адекватные современному состоянию образования теорию и методы и потому пока не может служить теоретико-методологическим ориентиром для педагогической науки (Н.Я. Лернер, Н.Д. Никандров и др.). Однако подобное понимание философии образования воспроизводит модель соотношения философии и частных наук, которая сложилась в марксизме, где четко структурированная теория эксплицирует свои принципы на ту или иную научную дисциплину. Современная философия, пережив парадигмальные сдвиги, радикально отличается от философии классической, разновидностью которой являлся марксизм. В этой связи целесообразно вернуться к проблеме изменений в самой философии, что позволит прояснить статус философии образования, ее возможности и перспективы.

Образование традиционно выступало объектом философских размышлений практических всех представителей классической философии как западноевропейской – Сократа и Платона, Дж. Локка и К.А. Гельвеция, Д. Дидро и Ж.-Ж. Руссо, И. Канта и Г.В.Ф. Гегеля, так и русской – В. Татищева и Н. Новикова, В. Жуковского и В. Одоевского, Н. Чернышевского и Д. Писарева, А. Хомякова и Л. Толстого и многих других. Это объясняется тем, что в классической философии, претендовавшей на объективность, универсальность, человек предстал, прежде всего, как часть общества, как функция социального организма. Соответственно ему вменялось усвоение основополагающих идей, ценностей, идеалов, определяющих вектор и цели общественного развития, и активное, сознательное содействие их реализации. Установка на знание, научное и моральное в качестве необходимого и достаточного условия раскрытия, развития сущностных свойств человека придавала философии, начиная с Сократа, просветительский характер. В наиболее общем виде основную цель образования сформулировал Ж.А. Кондорсэ: «Направить образование так, чтобы совершенство в науках способствовало счастью большинства граждан и увеличило жизненные удобства людей, посвящающих им свое существование, чтобы большее количество людей умело выполнять свои обязаннос-

ти, необходимые обществу, чтобы постоянно возрастающий прогресс просвещения открыл для нас неисчерпаемый источник удовлетворения потребностей, чтобы этот прогресс был лекарством в наших болезнях, средством к индивидуальному благу и к общему счастью; культивировать, наконец, в каждом поколении способности физические, моральные и интеллектуальные и таким образом участвовать в общем и постепенном совершенствовании человеческого рода — вот конечная цель всякого общественного института»¹.

В отличие от философии, которая выступала как базирующееся на определенных онтологических и гносеологических допущениях рациональное и систематизированное мировоззрение о месте человека в мире, педагогика стремилась к разработке теорий и методов, направленных на формирование социально значимых качеств личности в рамках исторически сложившихся социальных институтов (семья, школа, университет и т.п.). Разделяя установку новоевропейской и просветительской философии о равенстве всех людей по природе, педагогика концентрировала свое внимание на поиске всеобщих закономерностей обучения и воспитания, разработке их универсальных методов и форм. Интенсивное развитие дидактики способствовало быстрому распространению знаний, подъему общего культурного уровня, и, в конечном счете, содействовало становлению системы всеобщего образования.

В своих представлениях об объекте и субъекте образования педагогика апеллировала к создаваемым философией образам человека и, отталкиваясь от той или иной трактовки человеческой природы, выстраивала свои стратегии. Так, например, Кант, исходя из присущей человеку способности к саморазвитию, самодеятельности, полагал, что образование призвано не только научить человека «осуществлять деятельность, направленную на достижение различных прагматических целей», т.е. развивать интеллект, но и помочь ему выработать в себе способность свободно выбирать такие нравственные цели, которые «по необходимости одобряются всеми и могут быть в то же время целями каждого»². Разделяя идеи Канта, И.Г. Песталотци сформулировал

концепцию «развивающегося обучения», в соответствии с которой человек сам «природосообразно развивает как основы своей нравственности, так и основы своих умственных сил»³. Гегелевская идея развития способствовала утверждению в педагогике принципа историзма, который нашел свое выражение в принципе культуросообразности, сформулированном Ф.В.А. Дистервегом, полагавшим, что образование должно исходить из особенностей национальной культуры, т.е. «культуры страны, являющейся родиной ученика»⁴. Вместе с тем нельзя рассматривать педагогические теории как аппликацию идей того или иного философа. Отталкиваясь от общего духа классической философии, от ее основополагающих принципов, они создавали оригинальные учения, сочетающие в себе идеи различных представителей философской мысли. Так, в своей концепции развивающегося обучения Дистервег в духе Канта и Гегеля из двух целей обучения «экстенсивно-материальной» (усвоение фактического материала) и «интенсивно-формальной» (развития мышления и речи) считал приоритетной последнюю. Вместе с тем Дистервегу был чужда гегелевская идея приоритета общего над индивидуальным: «объективному методу» он предпочитал «субъективный», учитывающий индивидуальные особенности ученика.

Рационализм западноевропейской философии способствовал тому, что педагогика, ориентируясь на классическую науку как идеал рациональности, стремилась стать строгой наукой, которая «требуется вывода теорем из своих основ — философского мышления», а уже затем искусством «постоянного действия, но только соответствующего этим теоремам»⁵. Западноевропейская философия образования, для которой классическая наука выступала идеалом рациональности, обуславливала стремление педагогики к тому, чтобы стать строгой научной дисциплиной, опирающейся на эмпирические и (или) теоретические законы и закономерности, разрабатывающей научно обоснованные методы образования. В русской педагогике только после реформы 1861 г., положившей начало институционализации науки, начинает складываться мнение, что педагогика — это наука, но наука эмпирическая.

Понимание глубокой и органической взаимосвязи философии и образования, философии и педагогики, однако не побуждало ни философов, ни педагогов к созданию «философии образования» как самостоятельной области философского знания. Дело не только в том, что образование рассматривалась как необходимая сфера экстраполяции тех или иных философских идей. Универсализм классической философии обуславливал претензию каждой философской концепции, школы на истинность, стремление дистанцироваться от других, рассматривать их с критической точки зрения, расценивать как односторонние и недостоверные. Если философский эмпиризм исходил из опыта как источника наших знаний, вполне естественно, что на первый план выдвигалось чувственное восприятие мира. Соответственно педагогика, основанная на его принципах, разрабатывала теоретическое обоснование и предлагала методы наполнения и развития «пустого разума» данными опыта (научного, жизненного, исторического). Если философский рационализм полагал в качестве источника знания разум, последний в значительной степени определял конфигурации опыта. В этом случае педагогика акцентировала внимание на создании теории и методов, содействующих развитию интеллекта как руководящей способности человека. Но хотя образы человека, предлагавшиеся философскими школами, различались, высшей ценностью человека полагался разум, призванный контролировать сферу чувств. Идея плюрализма философских концепций была чужда представителям классической философии, придерживавшихся корреспондентной теории истины: каждый в своих усилиях стремился к достижению истины, пригодной для всех и на все времена. При всем разнообразии философско-образовательных идей, выражавших возрастающую сложность и углубляющуюся дифференцированность общества, все они основывались на общих принципах классической философии, которая, представляя собой единую парадигму, не могла отрефлексировать свои основания.

Иначе выглядит ситуация в философии, начиная с конца XIX в., когда многие представители философской мысли, казалось бы, дистанцировались от сферы образования,

ограничиваясь указанием на уместность ориентации образования на те или иные абстрактные принципы. (Исключения составляют работы Дж. Дьюи, П. Наторпа и С.И. Гессена.) Это связано с принципиальной разницей между классической философией и современной, неклассической, для которой центром притяжения философской рефлексии становится человек как неповторимая личность, как индивидуальность. Утверждение принципа субъективности приводит философию к отказу от объективизма, универсализма и к признанию плюрализма философских идей, школ, направлений, выражающих различные аспекты, ракурсы прежде единой, а теперь распавшейся, мозаичной картины мира, которая конституируется самими людьми в зависимости от их ценностей и целей. Человек перестает быть «частью» природы, общества, напротив, это они — его части в том смысле, что их изменчивые «образы» зависят от их единственного «создателя» — самого человека. Соответственно, изменяются взаимоотношения между философскими школами и направлениями, которые, признавая контекстуальный, исторический, коммуникативный характер истины, строятся по принципу комплиментарности. Иными словами, неклассическая философия в различных ее проявлениях принципиально отказывается от создания фундаментальных философских систем, претендующих на полноту и завершенность.

В рамках неклассического стиля философствования философия образования предстает как совокупность «проектов» образования, в основе которых лежат предельно общие принципы, предоставляющие широкие возможности для интерпретации и комбинации. Критикуя классическое понимание образования как усвоения опыта предшествующих поколений, М. Хайдеггер писал: «Слово “образовывать” — значит, прежде всего, выставлять образец и устанавливать пред-писание. Его другое значение — формировать уже имеющиеся задатки. Образование показывает человеку образец, по которому тот организует свое действие и бездействие. Образование нуждается в заранее обеспеченном путеводном образце и во всесторонне укрепленной позиции. Выработка всеобщего образовательного идеала и его господство предполагают не стоящее под вопросом, во всех

направлениях обеспеченное положение человека. А это условие со своей стороны должно иметь своей основой веру в непререкаемое могущество непоколебимого разума и его основоположений»⁶. По Хайдеггеру образование зиждется не на рациональных конструкциях-образцах, которым необходимо следовать и соответствовать, а на осмыслении «здесь-бытия», т.е. нашего историчного и вместе с тем проективного со-существования, наполненного экзистенциальными переживаниями.

Образование, расширяя свои смысловые и институциональные границы, рассматривается в современной философии как сфера непрерывного становления и развития личности, стремящейся к самоактуализации и готовой к переменам в постоянно изменяющемся мире и вместе с тем открытой для взаимодействия с другими людьми на основе взаимопонимания, необходимого для согласованной совместной деятельности. Коммуникативность «бытия-сознания» находит свое выражение в признании Х.-Г. Гадамером понимания образования как «изначальной бытийной характеристики самой человеческой жизни»⁷. Отличительный признак образования по Гадамеру — «открытость всему иному, другим, более обобщенным точкам зрения. В образовании заложено общее чувство меры и дистанции по отношению к нему самому, и через него — подъем над собой к всеобщему. Рассматривать как бы на расстоянии себя самого и свои личные цели означает рассматривать их так, как это делают другие. Эта всеобщность — наверняка не общность понятий или разума. Исходя из общего, определяется особенное и ничто насильно не доказывается. Общие точки зрения, для которых открыт образованный человек, не становятся для него жестким масштабом, который всегда действителен; скорее они свойственны ему только как возможные точки зрения других людей»⁸. Выступая способом человеческого существования, образование, по Гадамеру, с одной стороны, способствует утверждению субъективности, а с другой — обеспечивает возможность достижения согласия и солидарности с другими людьми.

Таким образом, современная философия образования предстает как совокупность идей, принципов, лежащих в

основе различных направлений неклассической философии, границы между которыми прозрачны и проходимы при сохранении предельно общих оснований. Последнее означает лишь то, что невозможно «синтезировать» философско-образовательные концепции, принадлежащие различным философским парадигмам (например, марксизм и герменевтику) не разрушив фундаментальные философские принципы того или иного «участника» синтеза или не создав внутренне противоречивую эклектическую теорию. «Благотворный эклектизм» (Б.Л. Вульфсон) может быть лишь плюрализмом — одним из основополагающих принципов современной философии, который она предоставляет в распоряжение педагогов, психологов, социологов и других специалистов, занимающихся проблемами образования. Образование предстает как обширное поле встречи философов и представителей частных наук, которые прокладывают свои собственные маршруты в зависимости от поставленных целей. Отсутствие системности, полноты и завершенности философии образования как направления современной философии не означает отсутствия в ней целостности. Эта целостность может быть гарантирована сохранением и опорой на такие фундаментальные принципы экзистенциальной (несубстанциальной), или антропологической, по своему характеру неклассической философии, как субъективность, плюрализм, коммуникативность, контекстуальность. Именно эти принципы ориентируют на поиск не сущности образования как предела всякого познания, а его смысла как результата консенсуса людей, живущих в различных социокультурных мирах, изменяющих их и изменяющихся вместе с ними. Исходя из вышеизложенного, можно дать самое общее определение философии образования. Философия образования как тематический раздел философского знания представляет собой рефлексию над сущностью, смыслом, целями образования через призму представлений о человеке, сложившихся в тех или иных исторически определенных философских течениях, направлениях, концепциях.

С позиций современной философии педагогика является наукой, но наукой гуманитарной, т.е. имеющей дело с

различными представлениями об образовании, которые сложились в философии образования. Из этого следует, что педагогика не должна претендовать на нахождение устойчивых законов развития и функционирования образования, на создание универсальных образовательных систем, что являлось признаком классической науки. Идеалом рациональности современной философии является не наука, а искусство, демонстрирующее многомерность человеческой реальности, многовекторность, разнонаправленность и непредсказуемость развития жизненных сюжетов. При таком понимании философии характер взаимоотношений философии образования и педагогики усложняется, их связь видится скорее как совокупность пунктирных линий, чем жестких графических схем. Однако эта неопределенность, незавершенность компенсируется повышением степеней свободы педагога, который выстраивает свой собственный педагогический маршрут в сфере образования, опираясь на собственный выбор философско-образовательных принципов.

В отличие от философии образования, которая выступает как наука регулятивная, педагогика — наука по определению нормативная, конкретная, прагматичная. Она не может отказаться от создания конкретных теорий образования, от формализации своих приемов и методов (от дидактики), от необходимости экспертной оценки качества образования. И все же эти особенности педагогической науки не мешают ей прямо или косвенно ориентироваться на принципы современной философии образования, о чем свидетельствуют основные направления педагогической деятельности: теоретической и практической. Речь идет о таких общепринятых и общепризнанных подходах к образованию, как личностно-ориентированный, философско-антропологический, деятельностный, проектный, синергетический, диалогово-коммуникативный, игровой и др., которые свидетельствуют о переходе педагогики от «технократической», т.е. основанной на принципах классического рационализма, к «гуманистической», ориентирующейся на принципы неклассической философии. Сегодня нередко можно встретить и указание на плодотворность и необходимость использования герменевтического подхода, фено-

менологического метода в педагогических исследованиях.

«Расставание» педагогики с технократической парадигмой и переход в русло гуманитарной — процесс незаконченный и сложный. Во-первых, потому, что в самом обществе протекают процессы, воспроизводящие классический тип философствования и тормозящие освоение неклассической философии. Во-вторых, в силу приверженности принципам классической философии, философии марксизма со стороны части старшего поколения представителей педагогической науки. А именно представители старшего поколения, обладая высоким престижем и статусом, влияют на формирование направлений развития педагогики, на составление образовательных стандартов и программ, на написание учебников и т.д. В-третьих, по причине широкого распространения мифорелигиозных идей, имеющих благоприятную почву в нашем обществе. В-четвертых, рядовой учитель недостаточно владеет современной философской теорией и методологией, поскольку в своем стремлении поддержать более или менее нормальный уровень жизни вынужден трудиться сверхурочно и не имеет времени на повышение своей квалификации.

Особенно отчетливо трудности освоения теории и методологии современной философии образования проявляются в сфере гуманитарного знания, в частности, в преподавании истории и философии. Сегодня отечественная история — это не только учебная дисциплина, но и поле борьбы политических предпочтений, сфера влияния государственных интересов. Объективное, беспристрастное изложение истории невозможно, поскольку мы имеем дело не с самими историческими событиями, а с мнениями о них людей, разделяющих самые различные идеи и идеалы. Но и избежать «переписывания» истории невозможно. В силу того, что в обществе постоянно происходят изменения ценностных ориентиров, отмечает К. Хьюбнер, история предстает в новом свете, приобретая новый «интерпретационный потенциал». Поэтому «каждое поколение вынуждено заново создавать не только свое настоящее, но и свое прошлое, а поскольку одно невозможно без другого, люди не могут отказаться от непрерывного писания и переписыва-

ния истории»⁹. Последовательная реализация герменевтического метода в преподавании истории позволила бы избежать ее политизации, «модернизации», «архаизации» и способствовала бы более взвешенному, основанному на современной философской методологии подходу к пониманию и преподаванию истории.

Анализ государственных стандартов и образовательных программ по философии как части обществоведения в школе и философии в вузе свидетельствует о том, что, преподаватель имеет возможность обсуждать философские проблемы, опираясь на теоретико-методологический аппарат современной философии. Наличие в программах дихотомий традиционных для классического типа философствования «рациональное и чувственное познание», «теоретическое и обыденное сознание», «материальное и идеальное» сути дела не меняют. Однако когда дело доходит до тестирования, особенно в разделах «онтология» и «гносеология», мы сталкиваемся с заимствованными из марксизма как варианта классической философии вопросами, которые предполагают ответы, неуместные с точки зрения современной философии. Так, например, онтологию Платона следует классифицировать как «объективный идеализм», а понимание пространства и времени как свойств нашего сознания — как «субъективный идеализм». Подобное бездумно бюрократическое отношение к философии имеет негативные последствия. Во-первых, у ученика, студента толкование философии с позиций марксизма интереса не вызывает, а скорее создает ощущение бессмысленности и чувство презрения к философии, которое может сохраниться на всю жизнь. Во-вторых, сами учителя и преподаватели утрачивают интерес к современной философии, поскольку их интеллектуальные ресурсы оказываются вовлеченными в процесс подготовки учеников к тестированию. Справедливости ради стоит отметить, что, поскольку тестирование в вузе проводится раз в пять лет, вузовский педагог не каждый год сталкивается с необходимостью усиливать внимание к марксистской версии философии. Однако в период аттестации преподаватель оказывается в весьма сложном с нравственной точки зрения положении. Он вынужден объяснять студентам, что

отвечать на министерские вопросы надо иначе, чем на его занятиях по философии. Но как показать правомерность такого подхода студентам, которые, не пережив драматического перехода от эпохи марксизма к эпохе «немарксистской», искренне не понимают, почему преподаватель осуждает их за использование для подготовки к сдаче экзамена по философии «Философский словарь» 1956 года издания.

О вреде тестирования в сфере гуманитарных дисциплин написано и сказано много. Разработанные психологами в начале XX в. методики тестирования уровня интеллектуального развития детей, были вызваны к жизни интересом к индивидуальному развитию ребенка. Однако в 60-е гг. прошлого века в зарубежной педагогике тестирование стало рассматриваться как инструмент социальной селекции, противоречащий принципам демократического образования. Использование тестирования в нашей стране сегодня имеет прямо противоположный эффект: оно ориентирует на однозначные ответы в тех дисциплинах, которым это прямо противопоказано, и, прежде всего в литературе, истории и философии. Разумеется, неплохо знать, кто написал «Закат Европы», кто сказал: «Я мыслю, следовательно, существую», и к какому философскому направлению относится М. Фуко. Изучение философии — это изучение, освоение различных способов философского размышления над проблемами смысла жизни, с которыми сталкивались, сталкиваются и будут сталкиваться люди. Поэтому в системе образования на всех ее ступенях обучение философии означает обучение философствованию как специфическому стилю размышления о человеке и его взаимоотношениях с миром. Современная философия образования ориентирует нас не на изучение «основ наук», что было свойственно классической педагогике, а на овладение различными способами деятельности, что выводит за пределы наличного знания и открывает возможности реализации внутренних ресурсов личности. Только в этом случае образование способствует развитию творческого стратегического мышления, свободного и ответственного поведения человека, а не предписывает ему овладение определенным набором пресловутых ЗУНов — знаний, навыков и умений.

ПРИМЕЧАНИЯ

- ¹ *Кондорсэ Ж.А.* Доклад об общей организации народного образования // Педагогические идеи великой французской революции. — М., 1926. — С. 163.
- ² *Кант И.* О педагогике // Трактаты и письма. — М., 1980. — С. 454.
- ³ *Песталоцци И.Г.* Избр. пед. произв. В 2 т. / Под ред. В.А. Ретенберг, В.М. Кларин. — М., 1981. — С. 213.
- ⁴ *Дистервег Ф.В.А.* Руководство к образованию немецких учителей // Избр. пед. соч. / Под общ. ред. Е.Н. Медынского. — М., 1956. — С. 175.
- ⁵ *Герbart И.Ф.* Избр. пед. соч. / Под ред. И.П. Вейсберг. — М., 1940. Т. 1. — С. 96.
- ⁶ *Хайдеггер М.* Время и бытие. — М., 1993. — С. 252.
- ⁷ *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. — М.: Прогресс, 1988. — С. 311.
- ⁸ Там же. — С. 59.
- ⁹ *Хьюбнер К.* Критика научного разума. — М., 1994. — С. 275.