

**А.П. ФОМИН**

Российская Федерация, Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

## **СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КРИЗИС И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Тема кризиса современного образования настолько не нова, что закономерно возникает вопрос: а существует ли кризис в действительности, коль скоро он имеет столь затяжной характер? И что же это за кризис такой, который, раз возникнув, все не кончается и не кончается, а образование все работает и работает, российское же министерство отчитывается все жизнерадостней с каждым годом?

Факт кризиса специалистами, однако, не отрицается, и спорят лишь о его природе, содержании и исторической перспективе – когда и чем закончится. Ибо что же такое кризис, как не переломный момент в развитии, после которого объект переходит в другое, более совершенное качественное состояние? Лучше всего это знает психология, рассматривающая развитие психики ребенка непременно через кризисы. Но и наука как целое, и конкретные науки, как известно, развивается через кризисы. А тем более социальные системы, такие как образование. Кризис же, наличие которого ясно и народу, и специалистам, и которого не замечает лишь политический класс, называется, если мы не ошибаемся, системным. То есть косметическим ремонтом здесь не обойтись.

Но в XXI веке у человечества есть уже некоторый исторический опыт и знание о кризисах и способах их преодоления. Мы, например, знаем, что любой субъект для преодоления кризиса вынужден как бы выходить за пределы самого себя. Образ Мюнхгаузена здесь хорошо помогает понять, что педагогике и образованию для того, чтобы преодолеть кризис и выйти на более высокий уровень развития, необходимо подняться над собой, выйти за пределы своего предмета, разорвать рамки своей собственной проблематики, преодолеть узость своих собственных целей и задач. Мы знаем, что педагогика часто ориентирована на очень конкретные цели и задачи – обучение, воспитание, развитие, компетенции, и редко рефлексировывает, редко делает предметом осмысления саму себя.

Куда же за свои пределы может выйти педагогика как сфера духовного производства? Вероятно, либо – в религию, либо – в искусство, либо – в науку. Первый путь, основанный на вере в сверхъестественное, ведет образование к конфессиональной разобщенности и развитию человечества по сценарию Самюэля Хантингтона. Второй уводит образование в сферу субъективного, сферу образов и чувств, выхолащивая тем самым символический характер культуры в целом. Ибо главным символом культуры как «второй природы» человека является слово (понятие) и текст. Эти два пути на наш взгляд являются исторически бесперспективными и тупиковыми. Третий же путь – научный – имеет потенциал для педагогики. И на этом пути педагогика выходит за свои пределы в сферу философии как рационального знания. Рождается философия образования, в рамках которой только и возможна рефлексия педагогики и сущностный анализ образования в XXI веке.

Философия образования как особое направление гуманитарных исследований сформировалась на Западе к середине XX века, в нашей стране – к 90-м годам столетия. Конечно, обучение и воспитание были предметом рассуждений философов еще в глубокой древности. Западноевропейское Средневековье и особенно эпоха Возрождения изобилуют такими рассуждениями. А эпоха Просвещения уже просто обязана была дать и действительно дала целые философские трактаты по педагогике. Предметом философской рефлексии в этих умозрительных трактатах стали **основные принципы, категории и понятия педагогики**, такие как: «образование», «воспитание», «обучение», «попечение детей», «формирование личности», «личность ребенка», «психическое развитие», «уход за ребенком», «цели и средства воспитания», «нравственное воспитание» и т.д.. Таковы, например, известные лекции Иммануила Канта «О педагогике» [1], прочитанные философом благодаря установившейся в Кенигсбергском университете традиции всем профессорам философии поочередно читать студентам курсы по педагогике.

Философский анализ понятий и категорий педагогики, конечно, важен. И некоторые авторы даже сегодня видят именно в этом предмет новой дисциплины философии образования. Однако недостаток такого подхода заключается в опасности излишней схематизации и абстрагирования. Занимаясь анализом понятий, философия образования теряет свой объект – действительного человека (ребенка и учителя). Этот действительный объект подменяется вымышленным: идеальным учителем и идеальным ребенком. Идеальным не в смысле наилучшим и совершенным, а в гносеологическом смысле – вымышленным, не материальным, не существующем в действительности. Это было простительно и понятно в эпоху Просвещения, в пору становления педагогики, но не сегодня, в пору ее развитого состояния и кризиса. Философия образования на этом пути рискует превратиться и часто на деле превращается в схоластику, ничем не помогая педагогике в преодолении кризиса, а лишь усугубляя его.

Более фундаментальный подход мы встречаем у тех авторов, которые видят задачу философии образования в поисках и определении **антропологических оснований педагогики и образования**. На этом пути, однако, философия образования вынуждена обращаться к философии с вопросом «Что такое человек?». Но проблема в том, что сама философия как рациональное, критическое знание, многошкольна и развивается диалектически через борьбу различных мировоззренческих позиций. И иначе как процесс развивающегося знания существовать не может. В результате то, какие именно антропологические основания педагогики мы найдем, зависит от нашей мировоззренческой позиции, философской школы, культуры, эпохи.

Поиски антропологических оснований педагогики, по сути, начался еще в Западноевропейском Средневековье. Особенно в эпоху Возрождения с ее главным идеологическим принципом христианского гуманизма, согласно которому человек – венец творения только как род, по сути своей. Это означало, что каждый человек в отдельности есть венец творения лишь потенциально, а каждому отдельному индивиду еще только предстояло это движение «вверх», к степени «венца». Образование и педагогика виделись здесь как важнейшие институты сопровождения этого индивидуального поступательного движения «вверх», к образу и подобию божиему.

Эпоха Просвещения лишь заменила гуманизм христианский на гуманизм естественно-научный, согласно которому человек – венец природной эволюции и

социального прогресса. В силу этого теперь и светское образование, и секуляризованная педагогика становились институтами сопровождения процесса социализации индивида, его интеграции в прогрессивное, индустриальное общество. Антропологические основания педагогики и образования искали уже не в божестве, а в природе и сущности. В частности, переосмысливается принцип природосообразности, вводится принцип культуросообразности: основания педагогики видят в природе и культуре.

Господствующая в эпоху Просвещения идеология либерального индивидуализма привела к тому, что социальная сущность человека, о чем писали Д.Вико, И.Г.Гердер, Ж.-Ж.Руссо, была Европой проигнорирована. Понятие разума в рамках механистического материализма трактовалось только как индивидуальный разум, как продукт «деятельности» мозга. Такое механистическое понимание человека (как индивида, «атома») стало политической традицией Запада и отразилось на логике развития образования. В частности, в западноевропейской педагогике и образовании рождается целый ряд антиномий: натурализм и неогуманизм, филантропинизм и классицизм, материальное и формальное образование.

Не трудно заметить, что за этими антиномиями стоит проблема *частного и общего, индивида и общества*, вытекающая из политико-идеологического противопоставления государства и гражданского общества. В образовании же это проблема приоритетов: что важнее для образования – удовлетворить частные интересы каждого обучающегося или обеспечить интерес нации, народа как политического целого? Эту образовательную проблему, по сути, решали И. Фихте, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервег, И.Ф. Герbart; в России Н.Н. Страхов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский. В XX веке это направление исследований отмечено такими именами, как Д. Дьюи, Т. Адорно, П. Барт, П. Наторп, Д.Р. Найт, Х.-Г. Гадамер.

Философия образования, рассматривающая в качестве своего предмета антропологические основания педагогики, невольно претендует на статус метатеории, то есть общей теории воспитания и обучения, которая призвана заменить собою не справившуюся со своей задачей педагогическую теорию. Однако, если в прошлом одно понимание человека сменяло в истории другое, разные понимания человека были в разных культурах и сосуществовали порознь в этих разных культурах, то сегодня ситуация изменилась в корне. По объективным (процессы глобализации) и субъективным (проект «постмодерн») причинам сегодня все смешалось и взаимодействует; одновременно в одном глобальном социальном пространстве существуют сразу несколько образовательных парадигм: прагматизм, неотомизм, сциентизм, экзистенциализм, персонализм, эссенциализм. В такой ситуации философия образования, рассматривающая в качестве своего предмета антропологические основания педагогики, оказывается не в состоянии помочь педагогике в выходе из кризиса.

Еще одно направление анализа образования – **социологическое**. Век XIX отмечен рождением социологии как гуманитарного продукта позитивизма. Общество стало рассматриваться как сложная система, в качестве компонентов которой выступают социальные общности и социальные институты. Образование рассматривается как один из социальных институтов, а анализ образования как социального института становится задачей социологии. Такой **социологический подход** к предмету был воспринят и философией образования. Примером могут служить работы Джона Дьюи [См.2], который многими исследователями вообще считается родоначальником философии образования. Другой пример – подробное и

глубокое исследование Брайана Саймона «Общество и образование» [См.3], в котором автор анализирует различные концепции и теории образовательной политики на обширном эмпирическом материале из истории Англии XIX-XX вв. В этом направлении работал в России, например, П.Н. Милуков [См.4].

В мобильном, динамичном западном обществе модерна социологический подход к образованию оказался полезным и даже необходимым для целей социального управления, на которые в XX веке работали и эмпирическая школа П.А.Сорокина, и структурно-функционалистская школа Т.Парсонса. Однако во второй половине XX века социологический подход стал давать сбои, поскольку эпоха постмодерна, по сути, отказывалась от идеи органицизма, без которой социология перестает быть наукой об объективных законах развития общества. Социологический подход в философии образования все больше стал применяться не для целей эффективного управления, а для целей манипуляции, то есть управления в частных интересах меньшинства. Сама философия образования на этом пути все более политизировалась и стала идеологически ангажированной. Примером может служить рыночная трактовка «экономики знаний», в рамках которой экономика знаний – это не отдельные наукоемкие отрасли экономики, а внедрение рыночных отношений в образование.

Формальность социологического подхода не позволяла, на наш взгляд, понять сущность образования, его имманентную логику. А именно это – понимание культурно-цивилизационной логики исторического развития общества – стало важнейшим «вызовом» столетия, в том числе и для педагогики и образования.

Именно по причине этого вызова – поисков культурно-цивилизационной логики развития общества – в философии образования постепенно формируется подход, который мы назвали **культурно-историческим**. Начало исследований в этом направлении было положено еще философами Просвещения, в частности И.Г. Гердером [5] в его работе «Идеи к философии истории человечества». Однако в полной мере первым раскрыть фундаментальную связь образования и культуры удалось Г.В.Ф. Гегелю [6].

У Гегеля мы не встретим специальных работ по педагогике или философии образования, но мы найдем в его «Науке логики» четко определенный статус образования. Образование у Гегеля это социально организованный и целенаправленный путь возведения частного в общее, индивидуального в социальное, потенциального в актуальное, сущности в явление, а в терминах педагогики – воспитание из ребенка взрослого или «становление ребенка в личность» [7]. И что самое важное, по Гегелю это процесс объективный, поскольку субъектом является даже не человек, а Мировой Дух.

Демистификация гегелевской философии позволяет рассмотреть всю духовную культуру общества как сложную и целостную систему. То есть – как *объективно идеальное*. Именно там и рождается индивидуальное сознание, через которое это объективно идеальное и существует. Конкретно – это известные формы общественного сознания: мораль, право, философия, религия, наука, искусство, политическое сознание. В современном обществе все это воспроизводится социальными институтами, то есть является духовным производством. Но все эти формы общественного сознания, объективно идеальное, наполнено культурно-цивилизационными, исторически сложившимися смыслами. Образование в этом случае рассматривается как особая сфера духовного производства общества, то есть производства культурно-цивилизационных смыслов.

На наш взгляд можно дать следующее определение культуры: *процесс специфически человеческого, то есть предметно-символического взаимодействия общества и природы, в материальных и идеальных формах и продуктах которого раскрываются общечеловеческий смысл и частно-групповые (этнические, социально-групповые) значения человеческой истории.*

Однако культурно-исторической концепции ФО не хватало методологического принципа, который позволил бы увидеть и раскрыть диалектическую связь образования с культурой в этом, широком значении слова. Ведь такое понимание образования предполагает, что образование существенно есть имманентный процесс развития, укорененный в культуру. И понять логику этого процесса невозможно было без такого методологического принципа.

Впервые задача исследования сущности и имманентного процесса развития образования была поставлена С.И. Гессеном в его работе «Основы педагогики» (1924). С тех пор исследований в этом направлении было крайне мало, поскольку для выполнения такой задачи не было методологического инструментария. Этот недостаток был восполнен М.Л. Лезгиной, которая ввела в научный оборот понятие *педагогической идеи*, послужившее методологическим принципом для анализа образования как имманентного процесса [См.8].

Понятие «идея» взято здесь не в гносеологическом смысле, а в онтологическом, гегелевском, которое и было воспринято наукой и научной методологией. Идея в науке имеет онтологический статус – это значит, что это не чья-то идея о чем-то; она отражает объективный смысл некоторого явления. Наука как бесконечный путь познания истины по сути своей есть процесс «возведение сущего в идею». На этом пути наука как форма общественного сознания проходит разные этапы, в том числе и кризисы, и смену парадигм. М.Л. Лезгиной была высказана и аргументирована гипотеза, что образование как особая форма духовного производства имеет внутри себя также некий стержень, ядро, развивающуюся сущность. Ядром этим и является педагогическая идея.

Образование в своем развитии формируются как бы с двух сторон - «снизу», от разных педагогических практик, и «сверху», от некоторых более общих теоретических представлений, педагогической теории. А кроме этого существует ещё и официально декларируемый социально-политический заказ образованию. Статус образования, так или иначе, вытекает от взаимодействия и отношений между этими тремя факторами – педагогической практики, педагогической теории и социально-политического заказа. Однако по поводу этих отношений и этого взаимодействия существует целый ряд мифов.

Миф первый, согласно которому первичным из этих трех факторов является педагогическая практика, результаты которой обобщаются теоретиками и учитываются политиками. Под педагогической практикой мы понимаем ежедневный труд массового учителя, вооруженного конкретной профессиональной методикой, которая в данном случае является лишь технологическим оснащением практики. Согласно второму мифу дело обстоит как раз наоборот: яйцеголовые теоретики выдвигают прогрессивные идеи, которые потом и осуществляются практиками. Наконец, согласно третьему мифу первичным из вышеперечисленных факторов является государство (вариант: гражданское общество) с его социально-политическим заказом образованию, которое и существует только благодаря этому заказу. Педагогика в этом случае вообще политически ангажированная интеллектуальная деятельность и иной быть не может.

Все три точки зрения, на наш взгляд, лишь частично отражают действительность, не ухватывая сущности образования и педагогики. На самом деле образование как сфера духовного производства общества оказывается укоренным в культуре в целом, вырастает из *культуры* в том широком значении понятия, которое дано выше. Это означает, что образование хотя и связано со всеми другими сферами человеческой жизнедеятельности, что очевидно и не отрицается, но имеет, однако, относительную независимость от них. В конечном итоге *педагогическая идея* проявляет себя в поступках и действиях членов педагогического сообщества, как практиков, так и теоретиков и политиков. И задача философии образования, следовательно, состоит в том, чтобы проследить эту имманентную логику развития образования, укорененного в культуру как целое.

В свете вышесказанного мы можем теперь дать такое определение философии образования. Если философия – это *знание о наиболее общих законах развития природы, общества, сознания и мышления*, то, следовательно, **философия образования – это раздел философии, призванный раскрыть наиболее общие закономерности и тенденции функционирования и развития образования как особой сферы духовного производства общества**. Этот подход и реализуется автором в настоящее время [См.:9].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кант, И. О педагогике / И. Кант // Трактаты и письма. – М.: Наука, 1980.
2. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – М., 2000.
3. Саймон, Б. Общество и образование / Б. Саймон. – М., 1989.
4. Милюков, П.Н. Очерки по истории русской культуры. В 3-х томах. Т.3. Национализм и европеизм / П.Н. Милюков. – М., 1995.
5. Гердер, И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер. – М., 1977.
6. Гегель, Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель. – М., 1975
7. Ежеленко, В.Б. Новая педагогика массовой школы. Теоретическая педагогика: теория и методика педагогического процесса: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений: 2-е изд., перераб. и доп. / В.Б. Ежеленко. – СПб.: из-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005.
8. Лезгина, М.Л. Философия педагогики – теоретический базис образования / М.Л. Лезгина. Образование и культура северо-запада России. Вестник северо-западного отделения РАО. Выпуск 1. – СПб., 1996.
9. Лезгина, М.Л., Фомин, А.П. Педагогическая идея: теория и практика: Учебно-методическое пособие, обеспечивающее дисциплину «Философия образования». Часть 1. / М.Л. Лезгина, А.П. Фомин. – СПб.: изд. ЛЕМА, 2017. – 122 с.