

В ПОИСКАХ ПРЕДМЕТА ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

На Западе к середине XX века, а в нашей стране к 90-м годам столетия сформировалось особое направление гуманитарных исследований – философия образования. Это направление сформировалось, конечно, не на пустом месте; для этого были свои предпосылки и своя предыстория. Философия образования складывалась, как это чаще всего бывает в науке, на пути поиска и определения своего предмета исследования. Этот поиск еще не завершился, и современные дискуссии по проблеме предмета философии образования остаются актуальными и необходимыми как для самой философии образования, так и для педагогики.

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».

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 боге, а в природе. В частности,

переосмысливается принцип природосообразности, вводится принцип культуросообразности: основания педагогики видят в природе и культуре.

В XIX веке обострение социальных противоречий закономерно стало причиной обострения интереса к образованию и педагогике. Политизация образования – вполне закономерный процесс столетия. И поиски антропологических, то есть истинно человеческих оснований педагогики и образования в европейской философии становятся особенно актуальными. Достаточно назвать такие имена, как 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 Т. Адорно, П. Барт, П. Наторп, Д.Р. Найт, Х.-Г. Гадамер, М.М. Рубинштейн. И это уже выглядит как предмет философии образования, формирующейся именно в двадцатом столетии. Но 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. Так считают некоторые современные авторы. Такова, например, книга Александра Мигунова «Феномен русского Просвещения» [8].

На наш взгляд, несмотря на то, что педагогика до сих пор не может окончательно определиться со своим объектом и предметом, философия образования не может и не должна заменять собою педагогическую теорию.

Обучение и воспитание были предметом рассуждений философов еще в глубокой древности. Западноевропейское Средневековье и особенно эпоха Возрождения изобилуют такими рассуждениями. А эпоха Просвещения так уже просто обязана была дать и действительно дала целые философские трактаты по педагогике. Естественным образом предметом философской рефлексии в этих трактатах стали **основные принципы, категории и понятия педагогики**. Как отмечает Б.М. Бим-Бад, когда писатель И.Г. Шуммель (XVIII век) дал своему воспитательному роману «Спикбарт»

подзаголовок «История нашего педагогического века», это не было преувеличением [1.Стр.2]. Умозрительный анализ философами Просвещения основных понятий образования и педагогики, таких как: «образование», «воспитание», «обучение», «попечение детей», «формирование личности», «личность ребенка», «психическое развитие», «уход за ребенком», «цели и средства воспитания», «нравственное воспитание» и т.д. – стал существенным вкладом в теорию педагогики. Однако философией образования, на наш взгляд, это все еще не являлось. Таковы, например, известные лекции Иммануила Канта «О педагогике» [6], прочитанные философом благодаря установившейся в Кенигсбергском университете традиции всем профессорам философии поочередно читать студентам курсы по педагогике.

Стремление педагогической теории к философской рефлексии своих фундаментальных понятий вполне оправдано и имело продолжение, а в двадцатом столетии закономерно стало частью предметной области философии образования, поскольку сама педагогика испытывала серьезные затруднения в определении своего объекта и предмета. Некоторые авторы видят именно в этом предмет новой дисциплины. Так, в учебном пособии Л.Ю. Николаевой «Философия образования» прописано: «Целью курса является освоение студентами основных концептуальных положений философии образования», а «Задачами курса являются осмысление теоретических вопросов процесса образования» [9. Стр.12]. Философия образования же определяется как: 1) «вполне самостоятельная область философско-научных знаний, фундаментом которой являются общепедагогические учения, обращенные к образованию», и 2) «научно-философская рефлексия объективных закономерностей образовательной сферы во всех аспектах функционирования в общеметодологическом плане» [Там же.Стр.84]. Обратим внимание, что речь об объективных закономерностях развития не образования как социальной реальности, а

«образовательной сферы». То есть – то же умозрение категорий, понятий и принципов.

Век XIX отмечен рождением социологии. Школа позитивизма поставила своей задачей сделать основанием теории широкие эмпирические исследования общества. Оставляя в стороне ограниченность и формальность позитивистского подхода к обществу, отметим и его достоинства. В социологии как общей теории и общества Э. Дюркгеймом вводится понятие «социальный институт» (от лат. *institutum* – установление, учреждение). *Социальный институт – это форма самоорганизации общества, выполняющая функцию производства и воспроизводства социальных норм.* Образование рассматривается как **социальный институт**, появляется **социологический подход** к образованию.

Дальнейшее развитие социологии позволило описывать и исследовать образование как социальный институт, именно – как институт социализации, то есть социальный институт, обеспечивающий, во-первых, интеграцию индивида в общество, а во-вторых, сохранение самого общества как мега-системы. В этом направлении работали Б. Саймон, Т. Парсонс, в России: П.Н. Милуков, П. Сорокин (если считать его отечественным).

Образование как социальный институт включает в себя: социальные роли (учитель, ученик, другие); нормы морали (социальные нормы), принятые в образовании; систему санкций; реальных участников педагогического процесса – субъектов профессиональной деятельности; систему образования сверху до низу; материальную базу образования; правовую базу образования; основополагающие принципы (идеологию образования).

Функции образования как социального института: а) социально-экономическая (подготовка к трудовой деятельности, воспроизводство рабочей силы), б) культурная (передача культурного наследия от одного поколения другому), в) социализирующая (приобщение личности к социальным нормам и ценностям общества), г) интеграционная (объединение людей), д) социальной мобильности (позволяет человеку изменить свой

социальный статус), е) гуманистическая (всесторонне развитие личности). Выделяют также латентные функции образования, к которым относятся функция «няни» (школа на какое-то время освобождает родителей от необходимости присматривать за детьми), функция формирования среды общения, высшая школа в нашем обществе играет роль некой «камеры хранения» и социальной защиты.

Процесс институализации образования включает в себя а) общественная потребность в массовой передаче опыта поколений в виде знаний; б) социально-экономические и политические условия для формирования системы образования; в) система образования и массовая школа; г) особые социальные общности учителей и учащихся, занятых одни – особой профессиональной деятельностью по воспитанию и обучению, другие – учением; д) социальные нормы, воспроизводимые образованием.

Львиную долю исследований образования в этом (социологическом) направлении взяла на себя социология образования. Однако многие исследования выходят далеко за рамки собственно социологии и вполне могут быть причислены к философии образования. К таким исследованиям относятся те, в рамках которых анализируются наиболее широкие связи образования как социального института с другими социальными институтами и крупными сферами человеческой деятельности, такими, как наука, религия, политика, экономика, идеология. Примером могут служить работы Джона Дьюи, который многими исследователями вообще считается родоначальником философии образования («Философия и образование», «Демократия и образование», «Школа и общество» и др.). Или подробное исследование Брайана Саймона «Общество и образование» [См.:10], в котором автор анализирует различные концепции и теории образовательной политики на обширном эмпирическом материале из истории Англии XIX-XX вв.

Отдавая должное продуктивности социологического подхода, который был совершенно необходим и полезен в мобильном, динамичном обществе

модерна, необходимо отметить и его ограниченность. Формальность подхода не позволяла понять сущность образования, его имманентную логику, а сам социологический подход оказался полезен только для целей управления, а в дальнейшем – для целей манипуляции.

Образование как феномен культуры (культурно-исторический подход) . Начало исследований в этом направлении было положено еще философами Просвещения, в частности И.Г. Гердером в его работе «Идеи к философии истории человечества». Однако в полной мере первым раскрыть фундаментальную связь образования и культуры удалось Г.В.Ф. Гегелю [2]. 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» [3]. И что самое важное, по Гегелю это процесс объективный, поскольку субъектом является даже не человек, а Мировой Дух.

Материалистическое «переворачивание» гегелевской философии объективного идеализма позволило позже, уже в советское время, на почве материалистической диалектики, рассмотреть всю духовную культуру общества как сложную и целостную систему форм и сфер (уровней) общественного сознания. То есть – как *объективно идеальное*. В современном, крайне институализированном обществе производство и воспроизводство духовной культуры (формы общественного сознания) – это сложный и важнейший для социума процесс – процесс духовного производства. Образование в этом случае рассматривается как особая сфера духовного производства общества.

Благодаря своей содержательности культурно-исторический подход к предмету философии образования оказался востребованным в нашем Отечестве, начиная с 90-х годов, то есть с самого начала формирования

философии образования. Проблема, однако, заключается в неопределенности и не ясности самого понятия культуры. В ряде случаев значение этого понятия неоправданно сужалось до сферы правополушарной художественной деятельности и противопоставлялось науке как преимущественно левополушарной, аналитической мыслительной деятельности. Некоторые авторы видят коренную связь между терминами «образование» и «образ», считая, что образование призвано формировать образы мира, а не научную картину мира. Есть, конечно, концепции, в которых термин культура трактуется гораздо шире сферы художественной деятельности. Но тогда под отечественной культурой понимается конкретно православная культура.

Все эти подходы вполне, на наш взгляд, правомерны и продуктивны сегодня. Мы же, в свою очередь, хотим выдвинуть в рамках культурно-исторического подхода научный вариант. На наш взгляд, для появления такого подхода не хватало главного звена – методологического принципа, с помощью которого можно было бы осуществить такой подход. И такой методологический принцип появился в философии образования.

Педагогическая идея как методологический принцип философии образования. Развертывание педагогической идеи как имманентный процесс развития образования. 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.: 7].

Образование рассматривается теперь как существенно большее, чем социальный институт в ряду других социальных институтов. Дело в том, что 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. 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 как *процесса 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* [См.: 11. Стр.158].

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. Это означает также, что

процесс развития, трансформации образования по мере преобразования конкретно-исторических условия того или иного социума – это процесс, имеющий свою имманентную логику, понять которую как раз и необходимо, чтобы понять саму сущность образования. Но для этого образованию необходимо иметь некое свое собственное сущностное ядро, стержень.

Таким стержнем, концептуальным началом всего процесса образования и воспитания, выражающим дух педагогики как таковой и обеспечивающим её целостность при смене и разнообразии заимствуемых педагогией из других наук фундаментальных представлений, а также при смене педагогических парадигм, является **педагогическая идея**.

Этот стержень, это ядро педагогики и всего процесса образования и воспитания существует на уровне общественной психологии, в структуре менталитета народа, и, соответственно, чаще всего слабо осознается, не рефлексивируется, как нечто «само собой разумеющееся» и очевидное. Как, например, логические операции мышления, которые мы постоянно используем в процессе общения друг с другом, не изучая специально логики. В конечном итоге *педагогическая идея* проявляет себя в поступках и действиях членов педагогического сообщества.

Согласно концепции М.Л. Лезгиной мы можем считать научно корректными следующие посылки: а) процесс развития образования в целом носит объективный характер и *относительно независим* от нашей воли, планов и идей, какими бы благими и правильными они не были; б) этот объективный процесс неполно отражается, частично раскрывается в наших теоретических представлениях о нём, то есть в педагогической теории; в) этот процесс субстанционален, то есть имеет свой имманентный источник самодвижения и развития.

Педагогическая идея, имея как бы две формы своего воплощения – практическую и теоретическую, – имеет самостоятельную ценность и относительно независимое как от практики, так и от теории существование.

Образование как социально-историческая форма актуализации педагогической идеи «во-вне», проходит в своём развитии через три ступени. *Педагогическая идея* выступает, во-первых, в форме *обыденной педагогической практики*, формируемой менталитетом участников педагогического процесса (как семейного, так и школьного) как некая общепринятая рутина. Во-вторых, в форме *педагогической теории* как первичной рефлексии педагогической идеи в рамках, обозначенных временем и культурой, а не только и не столько педагогической практикой. Наконец, через педагогическую практику рождается *педагогический поиск*, в рамках которого, в единстве теории и практики и под влиянием социокультурных детерминант, рождается новая *педагогическая парадигма* [См.:4;5]. Поиск, с одной стороны, продуктивно преодолевающий рутину и устаревшую традицию, а, с другой стороны, сохраняющий традицию от ее полного разрушения, поскольку осуществляет этот педагогический поиск массовый учитель, личность которого детерминирована культурой эпохи. При этом педагогическая практика действует селективно, точно отбирая адекватные культуре, социальной структуре и эпохе формы обучения и воспитания.

При этом педагогически поиск в педагогической практике действует селективно, точно отбирая адекватные культуре, социальной структуре и эпохе формы обучения и воспитания.

Это единство педагогической теории и педагогической практики, с одной стороны, никогда абсолютно не достигается и не может быть достигнуто, но, с другой стороны, это единство уже существует и всегда существовало, и результатом исследования будет «снятие иллюзии» (Гегель), что его ещё нет, поскольку педагогическая идея есть «жизнь [«обыденная педагогика»], возвратившаяся к себе из различённости [педагогическая теория] и конечности [педагогическая практика] познания и ставшая благодаря деятельности понятия [педагогика как социально-культурного феномена]

тождественной с ним» [2.Стр.419]. Она есть реализовавшая самоё себя педагогика.

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.*

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Лекции Иммануила Канта «О педагогике»: перевод и комментарии // URL: http://www.bim-bad.ru/docs/on_education_by_kant_comments_by_me.pdf
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики. М., 1975.
3. 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. СПб.: изво РГПУ им.А.И.Герцена,2005.
4. Иванов В.Г. Физика и мировоззрение. Л.,1975.
5. Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Детерминация научного поиска. Л., 1978.
6. Кант И. О педагогике // Кант И. Трактаты и письма. М.:Наука,1980.
7. Лезгина М.Л. Философия педагогики – теоретический базис образования // Образование и культура северо-запада России. Вестник северо-западного отделения РАО. Выпуск 1. С-Пб.,1996.
8. Мигунов А. Феномен русского просвещения. Изд. Смольного ун-та. Сер. «Феноменология русского духа». СПб.,1999.
9. Николаева Л.Ю. Философия образования. Часть 1 . Учебное пособие. М.: Мир науки, 2014. - 92 с.
10. Саймон Б. Общество и образование. М.,1989.

11. Фомин А.П. Педагогическое сознание в условиях виртуализации социальной реальности: Монография. М.: АПК и ППРО, 2007.

Праздник и повседневность: эвристический потенциал детства: сборник научных трудов — Санкт-Петербург, Издательство: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена 2017. С. 96-102.