

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ В СОЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Образование можно отличать от других сфер духовного производства по разным признакам, выделяя тем самым философский, философско-антропологический, социологический, политический, психологический и другие его аспекты. Само образование выделяет себя в качестве особой социальной сферы с того момента, когда оно посредством аналитической деятельности его лучших теоретиков начинает понимать собственную сущность. Иначе говоря, с того момента, когда педагогика перестает быть только формой теоретической рефлексии по поводу педагогической практики обучения и воспитания и становится *теорией образования*, приобретая на этой ступени своего развития статус особой формы самосознания самого образования.

Этот процесс самосознания образования, беря начало в трудах Я.А. Коменского, продолжен был в философии Просвещения и достиг своей логической вершины в немецкой классической философии, в частности – в гегелевской трактовке образования как процесса приведения единичного, случайного к всеобщему, необходимому. Такая крайность не могла не вызвать к жизни свою противоположность в форме педоцентризма (Дж. Дьюи), для которого благоприятным фоном, конечно, был расцвет иррационалистической философии конца XIX - начала XX века. В результате педагогика вновь вернулась, не могла не вернуться, к проблеме сущности образования – его природы, целей, источника и имманентной логики развития.

Одной из вех на этом пути самосознания образования стала работа С.И. Гессена «Основы педагогики» (1923), которую сам автор назвал «введением в прикладную философию». Отнесение Гессеном педагогики, согласно кантовской классификации, к наукам «практическим», то есть нормативным, о том «как должно быть», определяет и ее статус: педагогика - это теоретическая рефлексия практики воспитания и обучения, ориентированная на социально-политический заказ, поскольку «как должно быть» всегда определяется кон-

кретно-историческими условиями. Гессена такая «конъюнктурность» педагогики не пугает только потому, что он уверен в спасительной роли философии, призванной стать методологической базой педагогики. И обосновывается эта исключительная роль философии совершенно в духе Канта постулированием тезиса о совпадении целей образования и целей культуры: задача всякого образования - приобщение человека к культурным ценностям, превращение природного человека в культурного. Дальнейшие рассуждения Гессена верны лишь настолько, насколько верна эта первая посылка, а она верна только в рамках парадигмы западноевропейского Просвещения.

Поиск сущности образования продолжался на протяжении всего двадцатого столетия. В качестве особого исследовательского направления – философии образования – этот поиск оформился в середине века в США и Западной Европе, а к 90-м годам у нас. Есть основания надеяться, что в рамках этого нового научного направления образование, наконец, достигнет необходимого уровня самосознания. Парадоксальной представляется следующая ситуация: несмотря на то, что абсолютно все имеют к педагогике непосредственное отношение, будучи в той или иной роли включенными в процесс социализации в роли вначале воспитуемых, а затем и воспитателей (родителей), педагогическому сознанию до сих пор не придан статус особой формы общественного сознания. Быть может, потому педагогика до сих пор не может найти своего вполне определенного предмета, что искала его лишь в профессиональной педагогической практике, методике, категориях, «педагогических технологиях» и пр., распываясь на частности, не будучи в состоянии отрефлексировать самоё себя как целое. Смеем предположить, что *педагогика окончательно станет наукой только тогда, когда частью ее предметного поля станет педагогическое сознание в целом, которое в этом случае должно приобрести статус особой формы общественного сознания.*

Целостность общественного сознания как идеального (в форме идей и образов) отражения отношений человека (общества) к природе и к себе, обладающего определенной структурой (уровни и формы), проявляется, прежде

всего, в том, что общественное сознание не есть сумма индивидуальных сознаний людей. Это значит, что в процессе функционирования общественного сознания на уровне таких его форм как философия, религия, мораль, право, искусство, наука, появляются новые системные свойства и новое качество, которого не было на уровне индивидуального сознания. В частности, каждой форме общественного сознания, при всей их взаимосвязанности и наличии связей с общественным бытием, присуща своя объективная логика развития и функционирования, свои способы и механизмы взаимодействия как с общественным бытием, так и с другими формами общественного сознания. Важнейшая задача философии образования, на наш взгляд, как раз и состоит в том, чтобы выявить закономерности и законы такого взаимодействия.

В таком философском анализе образования возможны, по крайней мере, два методологических подхода. Первый – философский анализ категорий и понятий педагогики¹. Второй – социально-философский анализ развития образования как особой формы бытия и сознания человека, в его связи с другими сферами общества и социальными институтами².

Оба подхода – и «метафизический», и социально-философский – важны, но второй, на наш взгляд, сегодня актуальнее. Во-первых, потому, что отечественное образование по-прежнему находится в состоянии выбора пути развития. Во-вторых, потому, что о возрастающей роли образования сегодня говорят во всем мире, не только в России. Наконец, в-третьих, потому, что кон-

¹ См., например: *Каранетян И.* Тенденции развития категориального понятийного аппарата педагогической науки в России (1830-1930). М., 2000; *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология. М., 1998; *Стрельченко В.И.* Рациональность и гуманистические идеалы образования // Кредо. 2005, №2.

² См., например: *Жданова М.В.* Философский анализ феномена образования в контексте онтологии человеческого бытия // Образование в Сибири. Томск, 1994. N 1(0); *Зиятдинова Ф.Г.* Социальные проблемы образования. М., 1999. *Валицкая А.П.* Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. N 3. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1997. *Рабош В.А.* Синергетика устойчивости: философский анализ. СПб., 2007. *Стрельченко В.И.* Образовательные альтернативы глобализации // Философия человека и современное образование. Сб. статей. СПб., 2006.

кретно-исторический и содержательно-смысловой анализ собственной истории в сравнении с мировой, в особенности европейской, всегда был приоритетным для русского самосознания. Здесь мы можем согласиться с С.И. Гессеном, с его решением проблемы соотношения абстрактного и конкретного. По его словам, целое культуры, ее абсолютное начало не может быть понято отдельно, вне связи с конкретикой. Следовательно, «выяснение понятия и сущности образования» возможно только в конкретно-историческом социально-философском, а не «метафизическом» исследовании. Это означает, что в таком исследовании мы должны проследить не только развитие идей, но и имманентное развитие самого феномена образования.

Вопреки широко распространенному мнению теория педагогики обозначенную задачу не решила. И не потому, что не смогла, а потому, что такую задачу перед собой никогда не ставила. Собственно, даже сама постановка проблемы – имманентное развитие образования – невозможна *внутри* самой педагогики как формы интеллектуально-теоретического обеспечения практического процесса воспитания и обучения. Правда, сама педагогика то и дело стремилась выйти за свои пределы, ища собственные основания то в теологии, то в философии, то в психологии. Однако, словно в подтверждение теоремы Гёделя, это оказалось невозможно.

Программная цель этого направления исследования была сформулирована тем же С.И. Гессеном, который считал, что философия педагогики должна обратиться к исследованию целостности и сущности образования, что является для философии «идеей», «бесконечным заданием самой культуры», никогда до конца не выполнимым, но не перестающим от этого оставаться целью, к которой философия должна бесконечно стремиться. Собственно, уже М.М. Рубинштейн определил педагогику гораздо шире самой педагогики: «Под педагогикой мы понимаем учение о целях и средствах воспитания и обучения человека»¹ – писал он, имея в виду, что и цели и средства, как в теории, так и в практике образования не могут быть сформулированы однозначно раз и

¹ Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. М., 1916. С.4.

навсегда, а зависят от эпохи и культуры. Поэтому он и констатировал: «Наша история педагогических идей не совпадает с историей педагогики... критерием отбора для нас и должна служить та связь с жизнью и широкими общественно-социальными условиями»¹. И такой взгляд на образование потом получил развитие в социологии образования. Поиск сущности образования, антропологических оснований педагогики продолжался на протяжении всего двадцатого столетия, что позволяет нам говорить об образовании не просто как об одном из социальных институтов в ряду других, а как об особой сфере человеческой жизнедеятельности, имеющей свою имманентную логику развертывания в историческом времени и культурном пространстве.

Решить задачу выявления сущности и имманентной логики развития образования позволяет, в частности, концептуальное понятие «педагогической идеи», введённое в научный оборот М.Л. Лезгиной². Педагогическая идея есть стержень, концептуальное начало всего процесса образования и воспитания, выражающее дух педагогики как таковой и обеспечивающее её целостность при смене и разнообразии заимствуемых педагогией из других наук фундаментальных представлений, а также при смене педагогических парадигм. Педагогическая идея, обладая двумя формами своего воплощения (практической и теоретической), имеет самостоятельную ценность и относительно независимое как от практики, так и от теории существование.

Педагогическая идея в этом случае не является чисто теоретическим феноменом, поскольку, во-первых, она выражает сущность как теоретического, так и практического процесса, а во-вторых, основным носителем её является живой конкретный человек - школьный учитель, который весьма далёк от теории как таковой и, напротив, максимально приближен к реальной практи-

¹ Рубинштейн М.М. История педагогических идей...С.5.

² Лезгина М.Л. Философия педагогики – теоретический базис образования. // Образование и культура северо-запада России. Вестник северо-западного отделения РАО. Выпуск 1. С-Пб.,1996; Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Педагогическая идея как смыслоопределяющее ядро педагогического поиска // Философия образования и творчество. СПб.,2002; Иванов В.Г., Лезгина М.Л. Педагогическая идея как паттерн // Высшее образование в Санкт-Петербурге: прошлое, настоящее, будущее. Материалы международной конференции. СПб., 2003.

ке. Педагогическая идея не является также и чисто гносеологическим феноменом, имея онтологический статус, поскольку социально-исторической формой проявления педагогической идеи «во-вне» является образование в целом как процесс социально-практического движения человечества к трансцендентной цели. Действительность педагогической идеи, таким образом, это одновременно и объективный, и субъективный мир, это «третий мир» К. Поппера¹. В определённом отношении это то, что именовалось у Платона «миром идей», а у Гегеля – «объективным духом». Однако существенное отличие от Платона в том, что «третий мир» у Поппера есть результат человеческой деятельности, а содержанием его являются не идеи и понятия, а теории, проблемы, проблемные ситуации, аргументы. Хотя, как считал Поппер, существует много теорий в себе, аргументов в себе и проблемных ситуаций в себе, которые никогда не были произведены или поняты и, может быть, никогда не будут произведены и поняты людьми. В отличие же от Гегеля человек у Поппера принимает творческое участие в создании «третьего мира». У Гегеля человек - агент процесса, у Поппера же – «субъект».

Мы полагаем, что можно считать научно корректными следующие посылки:

- 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;
- этот объективный процесс неполно отражается, частично раскрывается в наших теоретических представлениях о нём, то есть в педагогической теории;
- этот процесс субстанционален, то есть имеет свой имманентный источник самодвижения и развития (субстанцию).

¹ «Мы можем различить следующие три мира, или универсума: во-первых, мир физических объектов или физических состояний; во-вторых, мир состояний сознания, мыслительных (ментальных) состояний, и, возможно, диспозиций к действию; в-третьих, мир объективного содержания мышления, прежде всего научных идей, поэтических мыслей и произведений искусства» - *Поппер К.* Логика и рост научного знания. М., 1983. С.439-440.

Субстанцией педагогической идеи (уровень сущности) как раз и является явно не видимая, но реально осуществляющаяся парадигма действительного (а не мнимого или желательного - в «теории» или в указах и постановлениях) процесса образования, действительный вектор его движения и развития. Сущность, как всегда, скрыта за видимостью, часто противоречивой, запутанной и конфликтной. В видимой форме (на уровне явления) эта субстанция, этот вектор развития и движения раскрывается в различного рода педагогических практиках, педагогических теориях, в официально декларируемых заказах образованию.

Педагогическая идея выступает, во-первых, в форме повседневной, *обыденной педагогической практики*, существующей во взаимодействии поколений на уровне общественной психологии, менталитета. Затем – в форме *педагогической теории*, которая, будучи детерминирована и философией, и наукой, и идеологией, и политикой, всегда внутренне противоречива, а ее развитие - дихотомично. Фундаментальное противоречие здесь – *противоречие между бытием обыденной педагогики и сознанием педагогики теоретической*. Это внутреннее противоречие рождает *педагогический поиск* в профессиональной педагогической практике, поиск, продуктивно преодолевающий рутину и устаревшую традицию. При этом профессиональная педагогическая практика действует селективно, точно отбирая адекватные культуре, социальной структуре и эпохе формы обучения и воспитания. *Собственно педагогическая идея как единство педагогической теории и педагогической практики* предстает в форме *новой педагогической парадигмы*, актуализирующейся в образовательном процессе и, кстати, не всегда рефлексивной.

Такой взгляд позволяет по-новому взглянуть на процесс развития образования и педагогики, каковой традиционно представляется либо как процесс воплощения идей выдающихся философов и педагогов, то есть - профессионалов, в педагогическую практику профессионалов же, либо как противоборство разных тенденций в педагогической теории, либо, наконец, как отражение в педагогике основных социальных задач и философских идей эпохи. Ни

один из этих трех подходов не учитывает *менталитет* самих участников образовательного процесса.

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. Необходимо, как говорил Гегель, «снятие иллюзии», 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»¹. Она есть образование, реализовавшее самоё себя через практику, самосознание и новую педагогическую парадигму.

Сравнительный анализ развертывания педагогической идеи в Западной Европе и в России с начала Средних веков до XIX века включительно позволяет представить процесс развития образования как процесс имманентный по своей сути, а педагогическое сознание рассматривать как особую форму общественного сознания наряду с другими.

Такая постановка вопроса, однако, приводит к неоднозначным выводам относительно предстоящего будущего. Педагогическая идея в конкретно-исторических условиях XX столетия, оставаясь сущностным ядром и стержнем педагогики и субстанцией процесса развития образования, выходит за свои пределы, проявляя себя в других формах общественного сознания, и тем самым развертывается в формах своего инобытия. Это означает все большую «педагогизацию» морали, идеологии, права, искусства, науки, политического сознания, которые в условиях обострения проблемы управляемости обществом и атеизации сознания масс становятся важнейшими инструментами социализации. Стихийный ход их развития – это уже вчерашний день истории. Широчайшие возможности целенаправленного формирования общественного сознания, то есть своеобразного «воспитательного» воздействия на массы,

¹ Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т.1. Наука логики. М., 1975. С.419.

блестяще были продемонстрированы как демократическим обществом потребления, так и антидемократическим тоталитарным обществом, а в настоящее время и новым информационным обществом, которое успешно формируется как на Западе, так и на Востоке. Во всех странах, охваченных единым процессом глобализации, религия, идеология, политика, искусство, мораль, гуманитарная наука все более регулируются и, тем самым, «пропитываются» педагогической идеей. В социальной теории вновь становятся актуальными и востребованными различные политические теории управления обществом¹, в том числе новые варианты «теории элит», как западного, буржуазного, так и «левого», социалистического образца.

Как те, так и другие не обходят стороной проблему манипуляции общественным сознанием, ставшую в последнее десятилетие едва ли не самой популярной в политологии и социальной теории, что, безусловно, является свидетельством широкой распространенности соответствующей практики манипуляции. Тенденция «педагогизации» общественного сознания и обострение интереса к феномену манипуляции не случайно совпадают по времени. Дело в том, что манипуляция – явление, характерное именно для педагогики как на уровне теории, так и на уровне практики: до определенного момента ребенку невозможно объяснить, почему надо делать то, и нельзя делать этого – не поймет. В педагогической психологии отлично известно, что учебная мотивация, моральное сознание, ответственность и многие другие компоненты личности формируются постепенно и именно через манипуляцию сознанием и поведением растущего ребенка. Фантастическое экзистенциалистское представление В.В. Розанова² о психическом развитии, как о процессе раскрытия за спиной ребенка крыльев, представляется нам лишь красивой философ-

¹ См., например: *Бергер П.* Многоликая глобализация. М.,2004; *Бузгалин А.В., Колганов А.И.* Глобальный капитализм. М.,2004; *Ленинская теория империализма и современная глобализация.* Кн.1. СПб.,2003; *Мартин Г.П., Шуман Х.* Западная глобализация. Атака на процветание и демократию. М.,2001; *Сорос Дж.* Открытое общество: реформируя глобальный капитализм. М.,2001; *Субетто А.И.* Ноосферизм. Т.1. Введение в ноосферизм. СПб.,2001. *Хардт М., Негри А.* Империя. М.,2004 и др.

² См.: *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. Сб. статей по вопросам образования. СПб.,1899.

ской метафорой и, во всяком случае, не находят подтверждения в экспериментальной психологии. Напротив, многие идеи и практики бихевиоризма нашли свое применение в педагогике XX столетия.

В свете вышесказанного вновь актуальным становится проблема целей и фундамента образования. Что является базисом, основой, на которой зиждется институт образования, почвой, из которой произрастают правильные, то есть созидательные и перспективные для человека, человечества приоритеты развития? В научной литературе сегодня просматриваются два ответа на этот вопрос: таким базисом для образования может стать либо *культура* с ее традицией и национальным характером, либо *цивилизация* с ее инновациями, технологиями и космополитическими тенденциями. И эта альтернатива требует особого рассмотрения. Нам представляется, что само противопоставление культуры и цивилизации сегодня неправомерно, исторически ограничено и идеологически нагружено, а проблема культурной динамики в рамках такой дихотомии становится неразрешимой. Вместе с тем именно образование как важнейший институт социализации вынуждено решать эту проблему ежедневно и не теоретически, а в повседневной практике. Таким образом, существование образования в современной социальной реальности становится более чем проблематичным: для того, чтобы быть сущностным, ориентированным на «вечное», образование должно ориентироваться на культуру, но для того, чтобы элементарно выжить, оно не может не отвечать на «вызовы времени».

Одним из таких вызовов является технологический информационный взрыв, оценки форм и результатов которого различны и часто зависят от мировоззренческой позиции оценивающего. Современные информационные технологии таковы, что существование самой информации в значительной степени автономизируется. Мир информации приобретает самостоятельное бытие, которое отчуждается от человека. Парадоксально, но информационное общество нацелено, в конечном итоге, на дискредитацию знания как социального феномена, поскольку знание – это смыслы. Знания связаны прежде всего

с субъектом, в то время как информация – это отношения в сфере вещей, объекта. В этом смысле вся природа насыщена информацией, знание же появляется только с появлением человека. В информационном обществе возникает уникальная и тревожащая возможность создания квази знания, псевдо знания. В результате информация приобретает фантомный характер, предстает в форме симулякров. Так рождается еще одна форма реальности - виртуальная реальность, которая не только формируется самим человеком, но и, в целях управления сознанием, преподносится как истинная, заменяя собой реальность субъективную. Виртуальная реальность – это реальность надсубъективная. И хотя формируется она самим человеком, однако иллюзией является убеждение, что она нам полностью подвластна: сегодня уже никто не может сказать, что те процессы, которые происходят в современном обществе, управляемы настолько, чтобы можно было говорить о надежных прогнозах.

Так, понятие «информационное общество», намеренно невнятно сформулированное для обозначения суперсовременности и прогнозов будущего, само оказывается симулякром, встраиваемым в менталитет современного человека массового общества. Мало того, что «в сами исходные послышки "прогноза" заложена идея одностороннего причинно-следственного воздействия научно-технического прогресса на все остальные аспекты жизни общества и НТП рассматривается как единственный фактор социальных изменений, притом такой, который нацелен на стабилизацию господствующих социально-экономических отношений»¹, но и «до всякого прогноза было определено что именно нужно спрогнозировать и в какой форме»².

Все большее значение приобретает новая форма управления – манипуляция как воздействие с латентными целями. И если вначале манипуляция не была системной и всеохватывающей, то со второй половины XX века возможности манипуляции многократно возрастают и формируются основы тотальной системы манипуляции. Виртуализация социальной реальности стано-

¹ Иванов В.Г., Лезгина М.Л. "Информационное общество" как продукт научно-технического прогресса // Credo New. Теоретический журнал. № 2 2005 г.

² Там же.

вится технологией управления, которая лишь на первый взгляд кажется надежной, поскольку дает сиюминутный эффект и результат в политической практике. На самом же деле эта технология уже в ближайшем будущем может привести к системным сбоям в функционировании общества, когда деформация общественного сознания поставит под сомнение существование самой культуры как континуума смыслов.

Статус образования как важнейшего института духовного воспроизводства в свете вышеизложенного значительно повышается. Кто владеет школой – тот владеет будущим. Осознание этой истины приходило к политикам постепенно, начиная с эпохи Реформации, и, наконец, в XIX веке выразилось в борьбе политических партий и государства за школу. В Европе и в России эта борьба выглядела по-разному, но тем не менее присутствовала и там, и тут. Век XX дает нам яркие примеры превращения школы, образования, учителя одновременно в объект и субъект социально-политического, идеологического, психологического воздействия. Современное значение образования как института социализации шире собственно политических рамок. Образование приобретает социально-историческое и онтологическое значение: куда будет ориентирована школа – такое будущее нас ждет. Если общество и находится сегодня в точке бифуркации, то выбор лежит не в сфере экономики и политики, а в сфере общественной психологии, морали и идеологии. То есть, в области *содержания образования*, а не его формы. **Главная** задача образовательной политики, таким образом, – не модернизация образования (в ее необходимости никто не сомневается) и не усовершенствование методик и технологий обучения и воспитания (такое усовершенствование – всегда перманентный процесс), а *решение вопроса общей ориентации образования*, которое становится полем бифуркационного выбора будущего. Дихотомия же такова: *содержание*, то есть культура с ее трансцендентными смыслами, которым и подчинены формы модернизационного развития, или *форма*, то есть на цивилизационно-технологическая конъюнктура с ее виртуализацией социальной

реальности, дирижируемыми в рамках попкультуры симулякрами и бессодержательной, ориентированной только на рынок модернизацией.

Ф. Паульсен¹ как-то заметил, что педагогика изначально несет на себе некую печать первородного греха. Изначально цель любого образования – ретрансляция смыслов в историческом времени и культурном пространстве. В сфере спонтанной, неорганизованной социализации эта ретрансляция происходит неосознанно, «сама собой», когда совокупным субъектом процесса является само общество в целом. Организованное же образование связано с рефлексией, вербализацией, необходимостью понимания, интерпретации этих смыслов самим человеком в лице заказчика и «исполнителя» образования. Попытки такого самостоятельного понимания смыслов и есть первородный грех философского самомнения и гордыни. С этих позиций и Л.Н. Толстой в свое время отвергал «организованное» образование как «признанное за одним человеком или небольшим собранием людей право делать из других людей таких, каких им хочется»². Как показывает история педагогики и образования, расплачиваться за этот первородный грех приходится вовсе не теоретику, а учителю-практику – своим здоровьем, своим душевным равновесием и своим материальным благополучием, точнее, неблагополучием, хотя именно в его ежедневной деятельности существует реальная педагогика и осуществляется та или иная педагогическая парадигма.

Кризис античного образования, проявившийся в широком распространении риторских школ и фактическом вырождении античного знания в скептицизм и риторику, разрешился в монотеизме. В самом деле, в условиях, когда главным заказчиком образования являлась церковь, вопрос о смыслах, ретранслировать которые призвано образование, сам собой отпадает, поскольку смыслы заключены в господствующей религии и транслируются посредством системы образования через господствующую религиозную идеологию. Бед-

¹ Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. с нем. М., 1908.

² Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22-х томах. Т.16.М.,1983. С.40.

ность средневековой методике при этом вовсе не удивляет, и не по причине бесчеловечного отношения к ребенку, а по причине полного совпадения декларируемой и действительной целей образования: зачем изощряться и изобретать какие-то специальные приемы и методы, если можно опереться на высший авторитет, от имени которого и розги достаточно.

Впервые в протестантизме вопрос о статусе и профессиональной подготовке учителя был поставлен как государственная задача, но в контексте индустриального общества, которое и была призвана обслуживать этика протестантизма, «первородный грех» педагогики только усугублялся, все больше превращая социальный институт образования в сферу обслуживания рынка и политики. В педагогике же впервые (если быть точным, то в педагогике эпохи Возрождения, из которой духовно вырос Протестантизм) был поставлен вопрос о методике, что, по сути, обусловлено было все большим расхождением между декларируемой и действительной целями образования: декларировалась цель спасения в потусторонней, будущей жизни, а в действительности все образование работало на цель социализации и приспособления к этой жизни, то есть к рынку. Действительная цель образования при этом до определенного времени (точнее – до промышленной революции) носит латентный, скрытый характер. В этих условиях педагогика все больше становится формой манипуляции, более того, без манипуляции (методики) педагогика вообще не мыслится.

Развитие в Новое время не только естественных наук, но и наук о человеке, обществе дало основание смотреть на педагогику и на сферу образования более оптимистично. В XIX столетии казалось, что проект Просвещения об улучшении человеческой породы путем правильного воспитания наконец-то может быть осуществлен. Все взоры обратились к науке, призванной отныне, по крайней мере, на уровне декларации целей, редуцировать смыслы в секуляризованном обществе, где церковь отделена от государства. А поскольку изолировать все образование от общества, на манер интернатов, невозможно, то и рождается два проекта – социетарный и прагматический. Первый пред-

полагал тотальный контроль над обществом, в рамках которого образование выполняло определенную ему задачу ретрансляции готовых, заранее определенных идеологией и политикой смыслов. В рамках второго (Д. Дьюи¹) выделяется образование спонтанное (рост личности в социальной среде, который совершается самопроизвольно и бессознательно) и организованное (система, существующая в обществе для содействия формированию личности); последнее при этом ориентировано на потребности заказчика.

Вскоре, однако, выяснилось, что наука, в особенности гуманитарная, многошкольна, ее фундаментальные проблемы часто носят мировоззренческий характер. Проще говоря, наука не имеет единого, раз и навсегда сформулированного, «правильного» ответа на вопрос «Что такое человек?». В результате становилось ясно, что и наука в ее позитивистском, контовском понимании не может служить фундаментом для образования и педагогики. А в XX веке само положение образования в структуре современного социума делает его существование проблематичным, конфликтным и внутренне противоречивым. Либо государство как основной заказчик образования мало уделяет внимания образованию, перекладывая всю заботу по ретрансляции смыслов на так называемое «гражданское общество», то есть на частный капитал. И тогда образование обслуживает рынок со всеми вытекающими отсюда последствиями, как положительными, так и отрицательными. В числе отрицательных последствий – превращение учителя в слугу, а учительского труда – в «сферу услуг». Либо государство берет образование под свой контроль, что также имеет свои плюсы и свои минусы. В этом случае самый серьезный минус в том, что государство, обслуживающее в конечном итоге интересы господствующих социальных групп, навязывает образованию свои смыслы, как правило, сопряженные с господствующей идеологией. В результате педагогика оказывается в сложной ситуации: оба пути не снимают с нее ее «первородного греха», а образование, как в первом, так и во втором случае оказыва-

¹ См.: Дьюи Д. Демократия и образование. М., 2000.

ется идеологически ангажированным, поскольку его «рыночная» ориентация тоже требует определенного типа идеологии.

Для образования, таким образом, самой существенной задачей современности стал поиск собственного фундамента, поскольку и религия, и наука в ее позитивистском понимании, и идеология свое значение в качестве такого фундамента, видимым образом утратили. Особенность сегодняшнего времени в том, что очертания любого фундамента становятся весьма размытыми, по крайней мере, по двум причинам. Во-первых, по причине той ситуации постмодерна, в которой ныне пребывает социальная теория, ситуации, в которой философский дискурс часто выходит далеко за рамки научного понятийного мышления. Как писал задолго до сегодняшней ситуации постмодерна В.В. Розанов, «"Всякое определение есть суждение" (философия). И определять не нужно. Пусть мир будет неопределен. Пусть он будет свободен»¹. Но где нет понятий, там нет сущностей, что экзистенциалиста, а также многих (но не всех) представителей постмодернистской волны, как раз и устраивает.

А во-вторых, очертания искомого педагогической фундамента размыты по причине виртуализации самой социальной реальности. И если компьютерный виртуальный мир – это не только неизбежная реальность, но и весьма полезная реальность будущего, то виртуализация общественного, а затем и индивидуального сознания, а вслед за тем – социальной реальности (ибо социальная реальность есть совокупность общественных отношений, которые могут осознаваться или не осознаваться, а также осознаваться адекватно или неадекватно) чревато рождением общества, в котором не останется Человека. В этой связи внедрение в структуры общественного сознания, а через них – в индивидуальное сознание различных идеологем и симулякров приводит к абсолютно неадекватному, то есть далекому от действительности, восприятию реальности. А в условиях, когда сама социальная реальность формируется во многом современными средствами массовой коммуникации, возникает опасность «подмены бытия».

¹ *Розанов В.В. Мимолетное // Розанов В.В. Сумерки просвещения. М., 1991. С.459.*

Процесс развертывания педагогической идеи в сфере образования, а затем и, за пределами этой сферы, в формах своего инобытия в современных условиях «информационного общества» и глобализации превращает образование в особую сферу социальной реальности, в поле которой особенно остро решается вопрос о бифуркационном выборе будущего. Выбор этот обусловлен диалектическим противоречием между содержанием и формой социально-исторического процесса, что в идеологически нагруженном XX столетии нашло свое выражение в противопоставлении понятий «культуры» и «цивилизации». Ориентация образования как особой сферы социальной реальности на форму («цивилизацию»), а не на содержание («культуру»), будучи обусловлено современными процессами виртуализации социальной реальности, приводит к виртуализации и самого педагогического сознания.

В таком двойственном положении педагогика будет находиться до тех пор, пока будет позиционировать себя только как форму интеллектуального обеспечения педагогической практики. В этом случае высшим достижением педагогики будет считаться (а сегодня иногда уже и считается) методика воспитания и обучения, или, как сегодня принято говорить, «образовательная технология». Между тем известно, что абстрагирование того или иного педагогического метода, то есть его отрыв от автора, целей и конкретной ситуации закономерно приводит к его выхолащиванию и работе «вхолостую», а в самом педагогическом процессе для достижения поставленных целей решающую роль играет учитель как носитель знания и смыслов. Онтологизация образования в исследовании позволила, во-первых, раскрыть педагогическое сознание шире, чем это принято в педагогике, а во-вторых, увидеть в процессе взаимодействия педагогического сознания и социальной реальности новое содержание и новые формы.

Понятие инобытия педагогической идеи за пределами образования и педагогики - также новая идея, позволяющая по-новому представить социально-исторический процесс. Образование, по-новому рассматриваемое в таком онтологическом аспекте, и педагогическое сознание, приобретающее статус

особой формы общественного сознания, играют в современном обществе особую роль, связанную с процессами виртуализации: с одной стороны, через инобытие педагогической идеи в сфере политики и идеологии, с другой – через ориентацию, целевые установки самого образования. Такая постановка вопроса позволяет увидеть сущность самого образования и педагогики, рассматриваемой гораздо шире формы интеллектуального обеспечения педагогической практики, что, в свою очередь, по-новому освещает вопрос о реформах образования. В этой ситуации определенный консерватизм, традиционный для образования, или, по крайней мере, неторопливость и обдуманность реформ более чем желательны. Предотвратить выхолащивание действительного содержания социально-исторического процесса возможно ориентацией образования на культуру как континуум смыслов, то есть на содержание, а не на форму.

Образование и здоровье в педагогике ненасилия. Сб. научных статей по проблемам педагогики ненасилия. Материалы XXIX Всероссийской научно-практической конференции. (С-Пб., 19 апреля 2008 г.). Под ред. Козловой А.Г., Маралова В.Г., Гавриловой М.С. СПб.: «67 гимназия. Verba Magistri», 2008. -468с. Стр. 62-70.